

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

NAYANNA JUDITHE VIEIRA ABREU

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES PARA A REDE DE ENSINO MUNICIPAL: o caso do Município de
Santa Inês/MA**

São Luís
2024

NAYANNA JUDITHE VIEIRA ABREU

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES PARA A REDE DE ENSINO MUNICIPAL: o caso do Município de
Santa Inês/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a 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

Vieira Abreu, Nayanna Judithe.

A Base Nacional Comum Curricular Bncc e as Orientações Curriculares para a Rede de Ensino Municipal: : o caso do Município de Santa Inês/MA / Nayanna Judithe Vieira Abreu. - 2024.

170 f.

Orientador(a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.

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

1. Base Nacional Comum Curricular; Dctma; Implementação dos Currículos Escolares; Rede Municipal de Ensino de Santa Inês/ma. 2. Dctma. 3. Implementação dos Currículos Escolares. I. Silveira de Moraes, Lélia Cristina. II. Título.

NAYANNA JUDITHE VIEIRA ABREU

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS ORIENTAÇÕES
CURRICULARES PARA A REDE DE ENSINO MUNICIPAL: o caso do Município de
Santa Inês/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Aprovada em ____/____/2024

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 (Membro Interno)

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

Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago (Membro Externo)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

*À minha mãe, Maria de Nasaré Vieira Abreu,
ao meu pai, Gerson Odilo Muniz de Abreu, aos
meus amores e à minha orientadora Lélia
Silveira, uma força incomum da natureza.*

AGRADECIMENTOS

A todos que, de alguma forma, são minha proteção e me fazem caminhar com coragem, mesmo diante de tantos obstáculos;

A todos/as que estiveram presentes, seja fisicamente ou em pensamento, em rezas, ebós, versos e críticas. Tudo é caminho, tudo é válido: minha família, meu tronco ancestral;

Às senhoras Coragem e Fé, que me mantêm de pé quando penso que não conseguirei levantar;

Às minhas irmãs Nara, Nadjanne, Geovanna e, ao meu irmão Leonardo. Nossa irmandade vai seguindo o fluxo da nossa vida e nos dá colo quando mais carecemos de nós. Somos e Seremos nós. Sempre. Nossos pais fizeram um bom trabalho de nos unir por laços de sangue; aos meus sobrinhos e sobrinhas que são tão especiais para mim. Aos tios, tias, primos, primas e demais familiares. À forte ajuda e presença da minha tia Clea Muniz. Gratidão por tudo!

À minha mãe Nasaré e ao meu Pai Gerson, que fizeram e fazem o possível para conseguirmos alcançar os nossos objetivos. Sempre conscientes, pés no chão, humildes e, apesar das batalhas pelas quais tiveram que passar, sempre acreditaram no poder da educação. Obrigada, meus amores, do fundo do meu coração;

Às pessoas que sempre estão por perto, ajudando e colaborando indiretamente e diretamente. Aos colegas de trabalho, aos amigos sinceros. Gratidão ao meu colega de trabalho Oseias, minha flor amiga Jeane Carla, minha colega de turma Bruna Abreu (sempre na escuta), à ajuda de Gracia Nolesco, pela ajuda nos momentos importantes e finais deste trabalho. Enfim, tudo que é bom e que vem do coração, que se faz sem pedir nada em troca;

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Inês, na pessoa de Deys Santana, pelas informações e colaborações para com esta pesquisa. Em seu nome, estendo os meus agradecimentos aos demais; ao colega Ravelly pela consideração e ajuda no momento desta pesquisa. Ao meu amigo Fagner Nascimento, jamais poderia esquecer, tudo que foi construído desde quando tivermos a oportunidade de trabalharmos juntos;

Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE), que, em nome da Professora Lélia Silveira de Moraes, me deu a oportunidade para seguir em frente;

Às professoras Ilma Vieira e Ednólia Portela, pelas contribuições concedidas a mim, cujas palavras e orientações me deram combustível para concluir este trabalho. Professora

Lélia, lhe agradeço carinhosamente por tudo! Sempre irei admirar a pessoa que és, pela paciência e compreensão depositadas em mim. Sinceramente, foi um prazer ser sua orientanda. Não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos aos estimados professores do PPGE, pela dedicação ao ensino e à pesquisa, pelo cuidado com a formação de novos pesquisadores. Gratidão!

À colega de trabalho e Coordenadora do Curso de Matemática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão, Campus São João dos Patos, Gabrielly Nunes Saraiva, pela colaboração e mão amiga nos momentos em que mais precisei de apoio;

À minha companheira Rayssa Santos, pelo afeto, amizade, carinho, amor e paciência nos meus momentos mais difíceis, sobretudo nesta fase final de dissertar. Gratidão, com amor.

Desistir nunca foi um caminho. Seguir em frente, sim!

“Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação com o objeto, conota seus achados de maior exatidão.”

(Freire, 2019, p. 32)

RESUMO

Esta pesquisa integra a linha de pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. É demarcada pela temporalidade entre 2016 e 2019, período de discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do processo de implementação na rede municipal de Santa Inês/MA. Aprovada em dezembro de 2017, a BNCC tem por finalidade normatizar os currículos da educação básica e se tornar realidade em todas as escolas brasileiras. Esse processo ocorreu em meio a conflitos e contradições que isentaram a participação dos profissionais da educação e demitiram as principais instituições de pesquisa sobre o campo do currículo de fazer interferências e análises sobre a profundidade de seus conceitos, além de propor mudanças de forma aligeirada e imperativa na educação. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: Como foi construído o processo de implementação da BNCC da rede municipal de Santa Inês? Quais mudanças foram instituídas pela implementação da BNCC nos currículos escolares da rede municipal de Santa Inês? Trata-se de uma pesquisa documental e responde ao nosso objetivo central, que foi compreender o processo de implementação da BNCC e do DCTMA junto à Secretaria Municipal de Ensino de Santa Inês (SEMED), a partir do que se expressa nas orientações curriculares do município, destacando evidências documentais encontradas em uma escola municipal pertencente ao Grupo 1. Inventaria sobre o histórico legal e político no contexto das políticas educacionais, que mostram o cenário de disputas a partir das percepções históricas até a homologação do documento. Nesse contexto, a BNCC impulsionou a implementação dessas propostas, culminando na materialização do DCTMA no estado do Maranhão. Sobre a discussão crítica do processo de implementação da BNCC, as principais referências são Freitas, Luís Carlos (2000); Freitas, Helena (1999); Gatti (2005); Saviani (2008; 2009; 2020); Oliveira (2018). Os referenciais teóricos que emanam questões críticas sobre o currículo e a BNCC baseiam-se em Lopes (2018), Sacristán (2002; 2013), Arroyo (2013), Alves (2021); Aguiar (2011), Silva (2005), Apple (2002). Argumentamos que as principais mudanças curriculares partiram da estrutura material influenciada pelas instituições e seus princípios e valores, que dialogam com interesses contrários ao que professores vivenciam na sua realidade. Ou seja, a BNCC e o DCTMA, na sua forma de implementação, seguiram passos em comum, mas isso não isenta a escola de desenvolver o seu próprio currículo. Constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, cujas publicações são analisadas à luz do Materialismo Histórico-Crítico e das categorias totalidade, historicidade, contradição e mediação. Mostra como, historicamente, o currículo escolar evocava disputas pelo seu controle na sociedade. Alcança o objeto por meio do Estado da Arte e da técnica do roteiro semiestruturado para coletar dados da rede municipal. Adota-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), constatando que a SEMED implementou os documentos por meio do Pacto pela Aprendizagem. Evidências encontradas em uma escola municipal indicaram que as prescrições e ordenamentos desses documentos foram seguidos rigorosamente. No entanto, apesar dos esforços em torno da BNCC e do DCTMA, a Proposta Local permanece inacabada.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; DCTMA; Implementação dos Currículos Escolares; Rede Municipal de Ensino de Santa Inês/MA.

ABSTRACT

This research is part of the Research Line: Educational Institutions, Curriculum, Teacher Training, and Work of the Graduate Program in Education. It focuses on the period between 2016 and 2019, marked by discussions on the National Common Curricular Base (BNCC) and its implementation process in the municipal education network of Santa Inês, in the State of Maranhão. Approved in December 2017, the BNCC aims to standardize basic education curricula and become a reality in all Brazilian schools. However, its approval occurred amidst conflicts and contradictions that excluded the participation of education professionals and disregarded key research institutions in the curriculum field, imposing changes hastily and imperatively. This study is guided by the following questions: How was the BNCC implementation process conducted in the municipal education network of Santa Inês? What changes did the BNCC implementation introduce to the school curricula in this network? This is a qualitative, bibliographical, and documentary research that aims to understand the implementation process of the BNCC and the DCTMA within the Municipal Department of Education of Santa Inês (SEMED), based on the municipality's curricular guidelines. It highlights documentary evidence found in a municipal school belonging to Group 1. The study examines the legal and political history within the broader educational policy context, revealing a scenario of disputes from historical perspectives until the document's approval. The BNCC fostered the implementation of these proposals, culminating in the materialization of the DCTMA in the state of Maranhão. The research is anchored in critical discussions on curriculum and the BNCC, drawing from scholars such as Freitas, Luís Carlos (2000); Freitas, Helena (1999); Gatti (2005); Saviani (2008; 2009; 2020); Oliveira (2018). The theoretical frameworks that address critical questions about the curriculum and the BNCC are based on Lopes (2018), Sacristán (2002; 2013), Arroyo (2013), Alves (2021), Aguiar (2011), Silva (2005), and Apple (2002). We argue that the primary curricular changes were shaped by institutional structures, their principles, and values, often diverging from the lived experiences of teachers. While the BNCC and DCTMA followed common implementation steps, this does not exempt schools from developing their own curriculum. The research employs the state-of-the-art technique and a semi-structured script to collect data from the municipal network. Bardin's (2016) content analysis technique is used, revealing that SEMED implemented the documents through the learning pact. Documentary evidence from a municipal school indicated strict adherence to the prescribed guidelines. However, despite efforts surrounding the BNCC and DCTMA, the local proposal remains unfinished.

Keywords: National Common Curricular Base; DCTMA; Implementation of School Curricula; Santa Inês Municipal Education Network.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Polos cronológicos	44
Figura 2 – Desenvolvimento da Pré-análise	44
Figura 3 – Exploração do material e tratamento dos resultados.....	45
Figura 4 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental	71
Figura 5 – Passos para implementação da BNCC no Estado	102
Figura 6 – Seminário realizado no dia 06 de novembro de 2018 sobre o DCTMA.....	109
Figura 7 – Proposta da estratégia de trabalho para reconstrução do (P)PP/DCTMA.....	126
Figura 8 – 2º Ciclo Formativo Municipal do Pacto Pelo Fortalecimento da Aprendizagem .	129
Figura 9 – Estrutura de um documento curricular alinhado à BNCC	132
Figura 10 – Formação de alinhamento da BNCC e do DCTMA na escola.....	139
Figura 11 – Dia P de (re)construção e (re)elaboração do (P)PP na escola.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Títulos das teses e dissertações da CAPES – 2016 a 2019.....	27
Tabela 2 – Tipos de pesquisas utilizadas.....	39
Tabela 3 – Instrumentos e tipos de análises	39
Tabela 4 – Palavras-chave	40
Tabela 5 – As 10 competências da BNCC	85
Tabela 6 – Atividades do pacto quanto à formação de professores (2019).....	111
Tabela 7 – Atividades do pacto quanto à formação de professores em Santa Inês/MA (2018-2019).....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de trabalhos por ano de publicação.....	36
Gráfico 2 – Distribuição de publicações por região geográfica	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivo das produções acadêmicas selecionadas sobre a BNCC no banco de dissertações e teses da CAPES	37
Quadro 2 – Objetivos gerais dos PCNs para o ensino fundamental	69
Quadro 3 – Caminhos da BNCC na organização do MEC.....	84
Quadro 4 – Discussões em torno da BNCC	87
Quadro 5 – Ações da BNCC para o Currículo	105
Quadro 6 – Organização Curricular do Documento do Território Maranhense – DCTMA ..	106
Quadro 7 – Escolas do grupo 1 - Urbano	117
Quadro 8 – Distribuição do número de alunos matriculados na rede de ensino municipal de Santa Inês/MA, do Grupo 1, em 2024	120
Quadro 9 – Escolas do Grupo 2 – Rural.....	120
Quadro 10 – Distribuição do número de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Santa Inês/MA, Grupo 1, em 2024.....	122
Quadro 11 – Clima Escolar para compor o currículo das escolas	135
Quadro 12 – Instrumento de coleta de informações para (re)construção do (P)PP.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ADE	Arranjo do Desenvolvimento da Educação
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-FNE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEDAC	Comunidade Cedac
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEB	Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo
CEE-MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CF/FNE	Conselho Federativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Formação de Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCTMA	Documento do Território Maranhense
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento Todos pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
OI	Organismos Internacionais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e o Caribe
PAR	Plano de Ações Articuladas
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional
SEAMA	Sistema de Avaliação do Maranhão
SEDES	Secretarias Estaduais e Distritais da Educação
SEDUC – MA	Secretarias da Educação do Estado do Maranhão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SESI	Serviço Social da Indústria
SINAIS	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
TPE	Todos Pela Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCME – MA	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão
UNDIME – MA	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PUC/SP	Pontifícia Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Objeto da Pesquisa e seu Contexto	17
1.2 O Percurso Teórico-Metodológico	24
1.2.1 Instrumentos e Técnicas de Coleta e Análise de Dados.....	41
1.3 Estrutura da Dissertação	46
2 A BNCC E O MOVIMENTO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL	47
2.1 Percepções Históricas, Legais e Políticas sobre o Currículo da Educação Básica: Formulações Iniciais para a Base Nacional Comum Curricular	55
2.2 A Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular e a História de Suas Versões ..	76
2.3 A Concepção de Currículo presente na BNCC	87
3 AS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	100
3.1 O Documento Curricular do Território Maranhense: Estratégias de Implementação	101
3.2 O Documento do Território e a Participação dos Municípios	108
3.3 Pontos de Articulação com a BNCC e as Indicações para os Municípios do Maranhão	111
4 A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SANTA INÊS E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC	116
4.1 Mapa da Rede – Todas as Escolas – Rurais e Urbanas	117
4.2 Contextos e Elementos da Implementação da BNCC e o DCTMA na Rede Municipal de Ensino de Santa Inês: A Realidade Encontrada	123
4.2.1 <i>Etapa I: Implementação da Base Comum Curricular</i>	125
4.2.2 <i>Etapa II: Reunião de Formação com os Supervisores do Ensino Fundamental I e II</i>	129
4.2.3 <i>Formação de alinhamento da BNCC e o DCTMA na escola</i>	139
4.2.4 <i>Dia P na Escola: a materialização da proposta curricular</i>	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DOCUMENTAL	167
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS	168

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objeto da Pesquisa e seu Contexto

A motivação para realizar a pesquisa sobre a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Orientações Curriculares para a Rede de Ensino Municipal: o caso do Município de Santa Inês/MA** surgiu a partir de reflexões sobre minha atuação como supervisora escolar na Rede Municipal de Santa Inês/MA, entre os anos de 2016 e 2019. Nesse período, as discussões em torno da BNCC se intensificaram e avançaram em direção à implementação do documento em todas as escolas do país. Minhas inquietações emergiram das falas de professores e colegas supervisores, das dificuldades de compreensão teórica sobre o tema e das orientações para a implementação de um documento que enfrentava os desafios impostos pela dimensão territorial do nosso país, caracterizado por sua diversidade e peculiaridades. Paralelamente, foi necessário contribuir como “multiplicadora” de uma política curricular que, à época, era apresentada como “necessária”, “obrigatória” e “unificadora”, em meio a tantos conflitos, dúvidas e resistências.

Minha atuação como supervisora escolar me levava a refletir sobre a formação de professores. Contudo, naquela estrutura, enquanto eu era orientada a conduzir a formação em serviço dos docentes segundo as diretrizes da rede, também precisava me posicionar como alguém que, antes de tudo, é professora. As ideias externas muitas vezes se chocavam com minha trajetória como pedagoga licenciada. Nesse processo, me identificava como professora, cuja trajetória me fez compreender a formação baseada na mobilização de saberes e no pertencimento como características identitárias. À medida que minha atuação exercia uma “força contraditória”, como define Veiga (2002), eu me sentia cada vez mais conectada à minha própria formação. No fundo, enquanto pensava, refletia, conduzia o trabalho, observava e agia, me percebia mais como professora do que como ocupante de um cargo de gestão.

Nesse contexto, observei que os professores e professoras atuantes não participavam ou opinavam ativamente sobre decisões cruciais relacionadas à formação, avaliação, mudanças na agenda de trabalho, propostas curriculares e questões decisivas do ambiente escolar. Essas decisões, frequentemente, eram elaboradas e fortalecidas em âmbitos externos, mas repercutiam diretamente na prática docente, cabendo ao professor executá-las conforme as demandas da coordenação geral. Essa realidade revelava as dificuldades e desafios inerentes à docência, despida de romantismos e focada nas vivências concretas dos profissionais.

Com base nos estudos prévios, constatamos que a BNCC, mesmo antes de sua implementação, já fomentava debates e reforçava sua dinâmica à medida que se consolidava nos espaços escolares. Essa política trouxe mudanças tanto na parte comum quanto na parte diversificada dos currículos escolares, gerando debates e divergências nos âmbitos acadêmico, social e político. Além disso, definiu conhecimentos e habilidades como direitos de aprendizagem que todos os estudantes deveriam adquirir.

As ações voltadas para o processo de “aceitação” e consolidação da BNCC seguiram a lógica de uma centralidade curricular, representada pelo documento. Ao mesmo tempo, as campanhas articuladas pelas editoras de livros didáticos apresentavam aspectos positivos, promovendo a aceitação pública das mudanças e sugerindo que elas resolveriam os problemas estruturais e de aprendizagem. No entanto, essas campanhas careciam de debates aprofundados e leituras críticas. Mais uma vez, o interesse pela pesquisa se tornou evidente, pois dialogava com as práticas escolares, nas quais as decisões pedagógicas seguiam os fundamentos do documento, priorizando um modelo de competências. Assim, ficou evidente a concepção de que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, enquanto a prática docente precisa incorporar esse entendimento.

A curiosidade adquiriu um caráter epistêmico, como aponta Freire (2019), em meio aos acontecimentos relacionados à aprovação da terceira versão da BNCC. Essa fase, primordial, demandava discussões profundas para compreender o verdadeiro sentido das orientações sobre a organização curricular nas escolas. À medida que a normativa se consolidava, percebi que ela delineava o caminho para nosso objeto de estudo e campo empírico. A escola, como espaço de formação, além de desenvolver aprendizagens diversas, tornou-se também um lugar de debates e investigação. O ambiente escolar em que atuava revelou nuances da formação de professores e me instigou a questioná-la enquanto me posicionava como ouvinte diante das problemáticas. Afinal, a escola é um espaço infinito de relações pessoais, interpessoais e sociais, que se misturam às nossas impressões e conhecimentos de mundo, configurando um espaço ao mesmo tempo socializador e contraditório.

Em dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentando, portanto, sua terceira versão. Com isso, passaram a integrar a pauta das escolas públicas e privadas brasileiras os conteúdos curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de, nesta versão, incorporar o Ensino Médio. O discurso focava em garantir o acesso ao ensino democrático de qualidade e em manter a unidade curricular em

âmbito nacional, que, segundo o documento, representava um “importante avanço para a equidade e a qualidade da educação brasileira” (Brasil, 2019).

Este estudo se aprofundou nos aspectos da terceira versão da BNCC, objeto da nossa análise. A princípio, pareceu-nos que a ideia difundida dessa implementação visava resolver as inúmeras desigualdades sistêmicas e estruturantes da educação escolar, buscando promover a igualdade de oportunidades por meio da definição de currículos e do entendimento das dez competências formalizadas no documento. Outro ponto abordado é que a proposta visava solucionar, naquele momento, problemas relacionados à qualidade da educação e à superação das desigualdades educacionais, atribuindo ao professor a responsabilidade por essa transformação.

A questão envolve todas as escolas do país, que devem construir suas propostas pedagógicas tomando como referência a base unificada. Segundo o Ministério da Educação (MEC), “a BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2017, p. 16).

Esse documento, de caráter normativo, defende uma educação fundamentada no ideal “progressista”, que, por meio dele, garantiria as “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar, assegurando-lhes os “direitos de aprendizagem”. Além disso, serve como referência nacional para a formulação dos currículos e sistemas escolares. O uso recorrente do termo “garantir” ao longo do documento reforça a apresentação da BNCC como instrumento fundamental para promover mudanças e melhorias.

Dentro dessa perspectiva, os estados construíram suas propostas, e o Estado do Maranhão editou e submeteu à votação o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), abrindo consulta pública com o objetivo de “construir” de forma “coletiva” e imediata as orientações que, a partir de então, se tornariam permanentes.

Percebe-se que a educação vem passando por transformações que alteram seus rumos para atender às demandas mercadológicas do capital. Essas mudanças podem ser observadas desde o movimento de reformas dos anos 1990, quando as concepções pedagógicas brasileiras sofreram alterações, priorizando as orientações de organismos internacionais. Sendo um fenômeno social, a educação está diretamente comprometida com as mudanças da sociedade, que exigem compreensão múltipla dos processos educacionais existentes. Por ser historicamente construída pelo homem, a educação é desafiadora em sua essência. O professor,

enquanto parte desse universo, tanto transforma quanto é transformado pela educação e pelas mudanças que impactam sua profissão (Freitas, H.L., p. 61).

O estudo dessa trajetória política requer diálogo com a pesquisa sobre as reformas políticas dos anos 1990, período em que o Brasil passava por um processo de redemocratização. Nesse contexto, as políticas neoliberais orientaram as reformas de Estado, materializando-se também como política educacional.

Sabe-se que essas reformas ganharam grande relevância no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), impactando diretamente a formação de professores, as concepções de escola, a visão dos alunos e da comunidade escolar, bem como as formas de avaliação demandadas pelo modelo de sociedade capitalista que molda as relações de trabalho e se adequa às condições vigentes.

Observa-se que a escola vem se moldando, transformando a maneira de conceber projetos, avaliar os sujeitos da aprendizagem e conduzir as atividades de forma que o projeto de vida dos alunos atenda às demandas do ser humano em toda sua capacidade e possibilidades emancipatórias. Contudo, não podemos esperar que somente a escola seja responsável por essas mudanças.

No que diz respeito às atividades escolares e à prática docente, mesmo com sua previsibilidade, entende-se que as propostas pedagógicas precisam ser discutidas e avaliadas ao longo de todo o percurso letivo, envolvendo todos os sujeitos do processo. Esse debate deve ocorrer de forma político-pedagógica, permitindo que os pares discutam a escolha dos conteúdos escolares e compreendam a dimensão comum e diversificada do currículo para atender às demandas educacionais. Entretanto, mesmo com ações previsíveis na escola, é impossível antecipar todas as situações que surgem no dia a dia da sala de aula. Nem sempre os professores participam de discussões que impactam diretamente sua prática docente.

De acordo com Giroux (1997, p. 270, grifo nosso),

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional.

Nesse sentido, é significativo compreender de que forma a implementação da BNCC está sendo incorporada na prática dos professores e como eles questionam esse modelo. A Base fornece os "fundamentos" necessários para o trabalho docente, alterando as possibilidades de experiências e vivências pedagógicas que são construídas na escola, no contexto da prática pedagógica. Para Young (2013),

Num país com grandes proporções como o Brasil, é preciso fazer uma distinção entre currículo nacional que é estabelecido para todas as escolas e os currículos individuais das escolas, possibilitando que cada escola interprete o currículo nacional como diretrizes, não como instruções [...].

Sabemos que os professores não participaram diretamente desse movimento de construção de uma base no que se refere à implementação. É o que Giroux (2003, p. 272) examina ao abordar os desafios de ser professor no contexto das reformas, isto é:

A tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar os conteúdos e programas curriculares, mais do que desenvolver e apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

O currículo também não foi discutido e avaliado pelos professores, mas deve ser compreendido de forma crítica, pois está inserido em uma sociedade capitalista, que implica em relações de poder. Como afirma Lopes (2018, p. 26):

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e das alunas, docentes com salários e comprometimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente.

A experiência como Supervisora Escolar da Rede Pública Municipal de Santa Inês e as vivências no processo de implementação da terceira versão nos aproximaram ainda mais do objeto investigado, fortalecendo a ideia de que a escola, além de ser um espaço formador e de organização espacial socialmente separado dos outros espaços da vida cotidiana, é também um produto das convenções sociais e históricas. Nesse contexto, a escola estabelece relações que “abriga tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (Tardif; Lessard, 2014, p. 55).

É importante salientar que, apesar das questões colocadas, a escola é um espaço de vivências e experiências de natureza científica e pedagógica. É também o nosso espaço de formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais ao confrontá-los com as experiências práticas cotidianas vivenciadas nos contextos escolares (Pimenta, 1999, p. 29). Observar como essas relações se consolidam, como as inquietações nos movem para diversos contextos e compreender que podemos defender algo em que acreditamos amplia a visão sobre a implementação de um documento que norteará o trabalho docente, os caminhos trilhados, as reflexões produzidas e as ideias exploradas na rede municipal de educação.

A começar pelo local escolhido, o município de Santa Inês – MA, pertencente ao território do Oeste Maranhense, sempre foi o mais desenvolvido de toda a região do Vale do

Pindaré. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a população estimada é de 88.167 pessoas. A cidade destaca-se por sua localização estratégica, com vários acessos rodoviários, incluindo as BR-316 e BR-222, além de importantes vias ferroviárias. Conhecida como Ponta da Linha em 1884, situava-se no final da ferrovia construída pela Companhia Progresso Agrícola, que conectava as plantações de cana-de-açúcar ao Engenho Central de Pindaré-Mirim. Sua origem remonta a esse empreendimento agroindustrial, que encerrou suas atividades em 1910. Em 14 de março de 1967, a então Ponta da Linha conquistou autonomia como cidade.

Em relação às atividades comerciais, de acordo com o IBGE (2022), o rendimento médio mensal dos trabalhadores formais é de 1,9 salários mínimos. O município conta com 14.888 pessoas ocupadas, representando 17,51% da população, e 42,5% dos domicílios têm rendimento nominal mensal per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo (dados de 2010). Comparando com outros municípios do Estado, Santa Inês ocupava as posições 118 de 217 e 11 de 217, respectivamente, e, em nível nacional, as posições 3161 de 5570 e 2771 de 5570. Com base na renda mensal, o município se situava na posição 208 de 217 no Estado e 2420 de 5570 no país.

No contexto educacional, segundo o IBGE (2010), a taxa de escolarização de crianças de 6 a 14 anos é de 97,1%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2023) aponta uma pontuação de 4,7 nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e 4,2 nos anos finais. A rede municipal de ensino conta com um número significativo de escolas e professores. Quanto às matrículas no Ensino Fundamental, somam 13.712, enquanto no Ensino Médio são 4.675. O município possui 995 docentes no Ensino Fundamental e 283 no Ensino Médio, com um total de 62 estabelecimentos de ensino, dos quais 13 oferecem Ensino Médio (IBGE, 2023). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,674 coloca Santa Inês na 12ª posição no ranking estadual e na 772ª posição em nível nacional, de acordo com o Produto Interno Bruto (PIB, IBGE, 2020).

Investigar as ideias projetadas no currículo e os interesses imbuídos em suas propostas ultrapassam as questões da prática docente. É um desafio para os/as professores/as acompanhar todas as mudanças e refletir sobre elas. Os movimentos em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são amplos e constituem-se como um esforço articulado desde a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 210, fixou os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando os valores culturais e regionais de cada proposta. É comum observar nos sites oficiais das organizações que promovem um debate positivo sobre as proposições dessa iniciativa unificada, apresentada como essencial para as políticas curriculares do país e para a mudança na postura docente.

Estamos diante de questões que precisam ser investigadas: as orientações curriculares do município de Santa Inês fundamentam-se na BNCC e no Documento do Território Maranhense (DCTMA)? Quais elementos presentes nas orientações curriculares expressam os princípios e objetivos da BNCC e do DCTMA? Observa-se a ausência de debates consistentes, como se os docentes que atuam nas escolas estivessem alheios ou carentes dessas discussões.

A defesa de uma base nacional comum, acompanhada de uma parte diversificada, é apontada por muitas organizações como necessária para atingir metas e garantir aprendizagens. Contudo, é válido questionar a ideia de uma escola com pensamento único, considerando que está inserida em diferentes territórios. Professores/as, alunos/as e a comunidade, entretanto, não são sujeitos homogêneos, mas indivíduos que compartilham e constroem pensamentos e experiências distintos.

Com a implementação dessa política, torna-se fundamental investigar como a Secretaria de Educação interpreta e desenvolve as mudanças curriculares indicadas pelo documento oficial, considerando as tradições já estabelecidas, marcadas por relações de poder. De um lado, existem defensores dessas políticas; de outro, críticos que propõem reflexões sobre os diferentes contextos onde a BNCC tem grande impacto.

No campo da análise das políticas públicas para a formação de professores/as (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H., 1999; Oliveira, 2018) e das entidades organizativas, observa-se que esse cenário está influenciado pelas determinações de organismos internacionais, que frequentemente impõem condições baseadas em uma estruturação produtiva vigente.

Vale destacar as relações existentes — incluindo as contradições — entre os pressupostos teóricos contidos na BNCC e nos documentos da rede municipal que orientaram a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Inês (SEMED) na implementação da BNCC no espaço escolar.

A abordagem qualitativa, utilizando técnicas de pesquisa bibliográfica e documental (Cellard, 2008; Damasceno, 2016; Minayo, 2010; André; Lüdke, 2018; Chizotti, 2006), será complementada pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Na etapa de pré-análise, o pesquisador organiza o material para torná-lo útil à pesquisa e sistematiza as ideias preliminares. Este processo envolve quatro etapas: leitura flutuante, escolha dos documentos, reformulação de objetivos e hipóteses, e formulação de indicadores, as quais permitem a preparação do material como um todo.

Na terceira seção, aprofundamos a discussão sobre as novas orientações curriculares presentes no Documento do Território Maranhense e sua relação com a BNCC, analisando

como o município de Santa Inês se engajou nesse movimento de implementação e como se posicionou dentro do campo de reformas educacionais durante o período de estudo.

Dessa forma, as seguintes indagações nortearam o desenvolvimento desta pesquisa:

- Como foi construído o processo de implementação da BNCC na rede municipal de Santa Inês?
- Quais mudanças foram instituídas pela implementação da BNCC nos currículos escolares da rede municipal de Santa Inês?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi responder às questões propostas, vinculando-as ao objeto central de investigação. O objetivo geral consistiu em **compreender o processo de implementação da BNCC e do DCTMA junto à Secretaria Municipal de Ensino de Santa Inês (SEMED)**, a partir do que se expressa nas orientações curriculares do município.

Sendo os objetivos específicos:

- 1) Contextualizar os fundamentos da reforma educacional expressos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- 2) Discutir o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) no contexto das reformas educacionais no Estado do Maranhão, explicitando sua relação com a BNCC;
- 3) Explicitar, com base nas orientações curriculares para a rede municipal de ensino de Santa Inês/MA, o processo de implementação do documento normatizador da Base Nacional Comum Curricular e do DCTMA.

1.2 O Percorso Teórico-Metodológico

Ao nos debruçarmos sobre um trabalho de pesquisa no campo da educação, percebemos a necessidade de ampliar a análise e as significações. Muitas das questões levantadas surgiram das inquietações e reflexões oriundas do próprio campo empírico, com o objetivo de buscar elementos na realidade escolar para realizar análises e reflexões, investigando como ocorreu o processo de implementação da BNCC, de que forma foi gestado e articulado nos espaços escolares.

Os primeiros passos para a composição da metodologia desta pesquisa ocorreram a partir de reflexões e consultas virtuais realizadas em 2020, associadas às conexões existentes

desde minha trajetória como Supervisora Pedagógica no município de Santa Inês, iniciada em 2016.

Inicialmente, os estudos focaram na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Identificamos diversos trabalhos publicados recentemente sobre o tema, abrangendo campos distintos. No entanto, vimos a necessidade de direcionar o foco para o Ensino Fundamental I e II, considerando as percepções sobre o processo de implementação com base nos documentos oficiais.

Conforme mencionado, a pesquisa emergiu das inquietações da profissão docente, buscando compreender os processos educacionais envolvidos na implementação. Para isso, utilizamos levantamento bibliográfico e análise de documentos oficiais em âmbitos nacional, estadual e municipal. Por sua natureza, a abordagem foi qualitativa, considerando a necessidade de estudar as especificidades presentes nos documentos, como o Pacto Pela Aprendizagem, relatórios e atividades de formação relacionadas ao período de implementação. De acordo com Ludke e André (2018), a análise documental, embora ainda pouco explorada em educação e ação social, é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, pois “[...] complementa as informações obtidas por outras técnicas e desvela novos aspectos de um tema ou problema” (Ludke; André, 2018, p. 44-45).

Este estudo investigou o contexto das políticas que moldam as propostas curriculares escolares, inicialmente associadas à ideia de que, para alcançar qualidade na escolarização, seria necessário oferecer conteúdos uniformes, garantindo igualdade de oportunidades aos educandos (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 61). Assim, verificamos as tensões e os desdobramentos dessa implementação na reformulação dos conteúdos escolares planejados e desenvolvidos nas etapas de implementação.

Na fase exploratória, o estudo traçou um diagnóstico situacional do *locus* da pesquisa, caracterizando a rede de ensino do município de Santa Inês, sua organização, aspectos pedagógicos e funcionamento.

Entendemos que a metodologia, conforme Minayo (2001), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, as concepções teóricas e as técnicas empregadas possibilitaram uma análise próxima da realidade. Neste caso, tratou-se de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo foi oferecer uma visão geral sobre determinado fato, delimitando o estudo por meio de levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos (Oliveira, 2007). Foram coletados dados na rede municipal de Santa Inês, com a finalidade de investigar a implementação do terceiro documento da BNCC.

A pesquisa por ser de abordagem qualitativa, utilizou como procedimento metodológico a análise de estado da arte, de caráter bibliográfico. Segundo Oliveira (2007), trata-se de uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico que “[...] proporciona aos pesquisadores o contato com obras e documentos relacionados ao objeto de estudo”. Ressalta-se que, para quem opta por esse tipo de pesquisa, é essencial garantir que as fontes pesquisadas já sejam de domínio científico.

Nesse sentido, há inúmeras contribuições de autores e autoras sobre temas específicos que ainda não passaram por um crivo científico, enfrentando o desafio de mapear ou compilar as produções acadêmicas de interesse do investigador. Essa abordagem é conhecida como estado da arte (Oliveira, 2007).

Esta pesquisa realizou uma análise das principais produções científicas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponíveis no banco de dados da CAPES. O objetivo inicial foi compreender as produções de teses e dissertações catalogadas na CAPES sobre o tema em questão. Para isso, utilizou-se os descritores "Currículo" e "Base Nacional Comum Curricular" simultaneamente, o que resultou em 16.541 trabalhos com temáticas relacionadas, sendo os anos mais representativos concentrados entre 2014 e 2017.

Posteriormente, realizou-se outra busca na mesma plataforma utilizando apenas o descritor "Base Nacional Comum Curricular", resultando em 108 publicações no período de 2015 a 2019.

Sobre a importância da pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2001, p. 183) destacam que

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Desse modo, essa modalidade de investigação é indispensável, independentemente do tema abordado, pois envolve a análise de elementos que vão além de textos escritos e impressos. Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa sistematizada sobre a BNCC, buscando compor o objeto de estudo em termos de significados, perspectivas, semelhanças e lacunas. O estado da arte, enquanto pesquisa bibliográfica, visa analisar produções científicas que não se limitam a textos tradicionais, ressaltando sua importância conforme Romanowski e Ens (2006, p. 30).

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os

problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

A valorização dos trabalhos no estado da arte é fundamental, pois eles contribuem significativamente para outras investigações. Essa metodologia permite selecionar, categorizar e levantar dados essenciais em áreas do conhecimento e campos de estudo, identificando o que foi produzido ou não em determinadas áreas.

No decorrer dessa modalidade de pesquisa, foram utilizados descritores relevantes para busca em bancos de dados eletrônicos com produções científicas recentes. Os procedimentos incluíram a seleção, análise e leitura dos materiais, que representaram os primeiros achados sobre temas semelhantes, além de artigos diversos. A filtragem inicial dos resultados, direcionada ao objeto de estudo, revelou-se desafiadora devido à abrangência dos resultados. Direcionamos a pesquisa para o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como mencionado, e encontramos um universo de trabalhos, que me causou espanto pelo volume de estudos sobre a temática, considerando a urgência em pesquisas sobre o objeto em questão. Diante dos meus olhos, confesso que houve estranhamento por tantos trabalhos para analisar, mas ao mesmo tempo, tantas possibilidades que poderiam ampliar o campo de visão sobre a minha investigação.

Entre os 108 trabalhos encontrados, foram selecionados 47 que abordavam especificamente a BNCC e que se aproximavam do objetivo deste estudo. Desses, foram 2 teses de doutorado e 45 dissertações de mestrado. A intenção inicial era filtrar produções dos anos de 2015 a 2019; contudo, após análise e seleção, optou-se por considerar apenas os anos de 2016 a 2019. Para o mapeamento, foram observados o título, tipo, autor, instituição, região, ano e a concentração de trabalhos publicados por região. Realizou-se a leitura dos títulos e resumos e, quando necessário, dos textos na íntegra, a fim de complementar informações ausentes nos resumos, conforme descrito na tabela a seguir.

Tabela 1 - Títulos das teses e dissertações da CAPES – 2016 a 2019

Nº	Título	Autor/a	Tipo	Instituição	Região	Ano	%
1	Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores.	Nathalia Fernandes Egito Rocha	D	UEPB	Nordeste	2016	2,08%
2	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum	Carolina Ramos Heleno	D	UEFS	Nordeste		

		Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial						
3		A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO CAMPO CURRICULAR: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	Paulo Crispim Alves de Souza	D	UFABC	Sudeste	2017	20,83%
4		A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	Emerson Pereira Branco	D	UEPR	Sul		
5		A Base Nacional Comum Curricular em questão'	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	D	PUC	Sudeste		
6		Desafios para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular	Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	D	EAESP	Sudeste		
7		As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Camila Chiodi Agostini	D	UFSS	Sul		
8		A Leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma Abordagem pela Perspectiva dos Estudos Culturais	Mineia Carine Huber	D	URI	Sul		
9		Letramento estatístico nos livros dos anos finais do ensino fundamental e a base nacional comum curricular'	Jorge dos Santos Junior	D	UNIRIO	Sudeste		

10		Letramento estatístico nos livros de ensino médio e a base nacional comum curricular'	Wagner Dias Santos	D	UNIRIO	Sudeste		
11		Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em corpus sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade'	Henrique Campos Freitas	D	UFU	Sudeste		
12		A educação física segundo a base nacional comum curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”: emancipação ou regulação?	Leandro Jose Piovesan	D	URI	Sul		
13		A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Eliane de Fatima Triches	D	UFGD	Sul	2018	31,35%
14		O conceito e a proposta de ensino de leitura Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):	Mayara Carvalho Peixoto.	D	UFMG	Nordeste		

		desvelando processos de transposição didática externa						
15		A Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação do Campo: Desencontros e Contradições	Eduardo Ribeiro Mueller	T	UFMT	Centro Oeste		
16		O Lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental'	Carlos Alberto Fonseca	D	UFMG	Sudeste		
17		Estado, Políticas De Educação e Ensino: Em Debate a Base Nacional Comum Curricular (2015-2017)	Raquel da Costa	D	UNESPAR	Sudeste		
18		Narrativas Acerca da Educação Científica e Articulações com a Base Nacional Comum Curricular	Joao Paulo Cardoso de Freitas	D	UNICAMP	Sudeste		
19		Base Nacional Comum Curricular e Produção de Sentidos de Educação Infantil: Entre Contextos, Disputas e Esquecimentos	Daiane Lanes de Souza	D	UFSM	Sudeste		
20		Políticas para A Educação Infantil: O Lugar da Consciência Fonológica na Base Nacional Comum Curricular	Ana Paula Barbieri de Mello	D	URI	Sul		

21		Análise Discursiva Sobre a Base Nacional Comum Curricular'	Daniel Jose Rocha Fonseca.	D	UFGO	Centro Oeste		
22		Base Nacional Comum Curricular - BNCC: da Política Pública Curricular ao Ensino de História	Mariana Xavier de Oliveira	D	FURG	Nordeste		
23		A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: Dinâmicas de Um Movimento Em Construção'	Ellen Grace Pinheiro	D	UEM	Sudeste		
24		A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: O Ensino Literário e a Humanização do Indivíduo'	Nathalia Soares Fontes	D	UFMS	Sul		
25		Ensino Religioso: uma Abordagem das Versões da Base Nacional Comum Curricular'	Ana Maria dos Santos	D	FUV	Sudeste		
26		As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular	Jaqueline Boeno D'Avila		UNICENTRO	Centro Oeste		
27		BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: o que diz sobre modos de ser criança na educação infantil?	Vanessa da Silva Almeida	D	ULBRA	Sul		

28		A Base Nacional Comum Curricular Como Ciclo Contínuo de Políticas e Produção Cotidiana de Epistemicídios	Andre Luiz da Silva Coube	D	UNIRIO	Sudeste	2019	45,83%
29		O ensino religioso na base nacional comum curricular: contribuições para o debate	Meiri Cristina Falcioni Malvezzi.	D	UEM	Sul		
30		Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Eliane Fernandes Gadelha Alves	D	UFPB	Nordeste		
31		Desenvolvimento de um Recurso Educacional Digital (RED) de Língua Portuguesa Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular'	Rayssa Araújo Hitzschky	D	UFCE	Nordeste		
32		A Geografia na BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Percursos e Perspectivas	Isadora Pinheiro	D	UEM	Sul		
33		Educação Financeira de Jovens e Adultos: Uma Proposta de Intervenção a Partir da Base Nacional Comum Curricular	Deyse Queiros Santos	D	UNEB	Nordeste		
34		Base Nacional Comum Curricular e Variação Linguística: Uma	Cintia de Moura Pinto	D	FEEVALE	Sul		

		Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio					
35		Vozes Que Constituem o Discurso da Igualdade Educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira	Gisele da Silva Santos	D	UFFS	Sul	
36		Exercícios Físicos na Base Nacional Comum Curricular: Um Fio Solto na Trama Discursiva da Cultura Corporal de Movimento'	Giliane Dessbesell	T	UFRGS	Sul	
37		Base Nacional Comum Curricular para 4 A 6 Anos: Os Efeitos Camuflados'	Michella Adriana Bibiano Ferreira	D	UNIVALI	Sul	
38		A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino de Língua e Política Linguística'	Joelma de Souza Rocha	D	UEPG	Sul	
39		BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a Educação No/Do Campo: Uma Relação (In) Consistente a Realidade Camponesa'	Alberto Filho Coelho de Amorim	D	UPE	Nordeste	
40		Uma análise sobre funções exponenciais e logarítmicas em livros didáticos à luz das habilidades propostas pela base nacional	Reginaldo Joao Assunção Junior	D	UFMA	Nordeste	

		comum curricular						
41		O ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística'	Elisangela Krum de Souza	D	UFSC	Sul		
42		A compreensão e a ressignificação dos professores de educação física sobre a base nacional comum curricular: possíveis desdobramentos para a prática pedagógica'	Marciane de Campos Franck.	D	UNIJUI	Sul		
43		Projeto político curricular de letras inglês da UFAC e a base nacional comum curricular: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais'	Aline Kieling Juliano Honorato Santos	D	UFAC	Norte		
44		Professor e aluno em orientações sobre leitura e escrita de língua portuguesa: parâmetros curriculares nacionais (1998) e a base nacional comum curricular (2017)	Ana Carolina Alcantara da Silva	D	UFSJ	Sudeste		
45		Políticas Públicas Para a Educação Infantil: Um Estudo Sobre a BASE NACIONAL	Ludmila Dimitrovicht de Medeiros	D	UEL	Sul		

		COMUM CURRICULAR (BNCC) Na Rede Municipal De Ensino De Londrina - PR					
46		O cenário da educação ambiental no ensino de ciências da natureza a partir da nova base nacional comum curricular: análises críticas e contribuições pedagógicas à luz da teoria da complexidade.	Fernando Montini	D	IPÊ	Sudeste	
47		BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados'	Michella Adriana Bibiano Ferreira	D	UNIVALI	Sul	

*D – Dissertações *T – Tese

Fonte: As autoras (2024).

Ao observar os títulos das produções acadêmicas selecionadas, percebe-se uma diversidade significativa nas discussões sobre a BNCC. Entre os temas abordados, destaca-se uma produção sobre a questão étnico-racial, além de outras que abrangem o currículo da educação básica. Especificamente, há preocupações relacionadas aos componentes escolares, como matemática, literatura, língua portuguesa, geografia, história, química, inglês, educação ambiental, ciências, ensino religioso, educação física e lazer. Ao todo, foram identificadas vinte produções acadêmicas de mestrado e uma tese de doutorado.

Outros títulos tratam de política educacional, educação e currículo, totalizando nove produções científicas. Também foram encontrados trabalhos sobre educação no campo (uma tese e uma dissertação), linguística (duas produções), além de estudos culturais, didática, educação de jovens e adultos, diversidade e ensino médio, cada qual com uma produção, respectivamente.

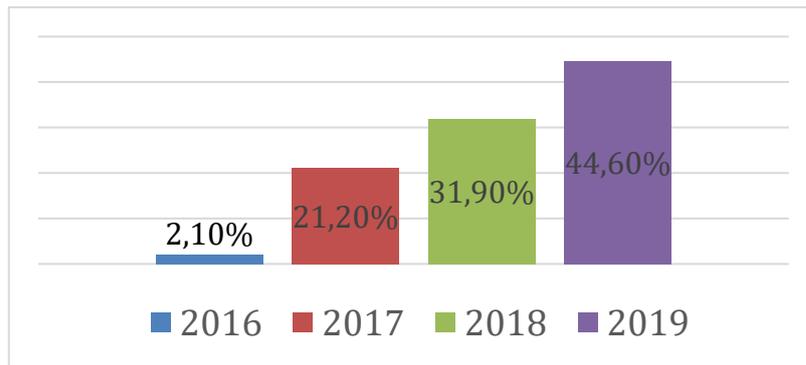
Após o levantamento das fontes de referência, procedeu-se à leitura dos resumos, metodologias e considerações finais. Tornou-se evidente a relevância de discutir a BNCC em diferentes etapas da educação básica, analisando como ela organizou os currículos escolares e

refletindo sobre sua implantação. Observou-se também o impacto da agenda neoliberal, presente tanto na BNCC quanto nos currículos do ensino médio e da educação infantil, que têm sido alvo de disputas.

É importante destacar que foi identificada uma produção que apresenta características de defesa da BNCC e aborda os “desafios” de sua implementação nas escolas básicas.

Outro aspecto relevante analisado a partir dos descritores e da leitura dos títulos foi a distribuição das produções por ano, conforme indicado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição de trabalhos por ano de publicação

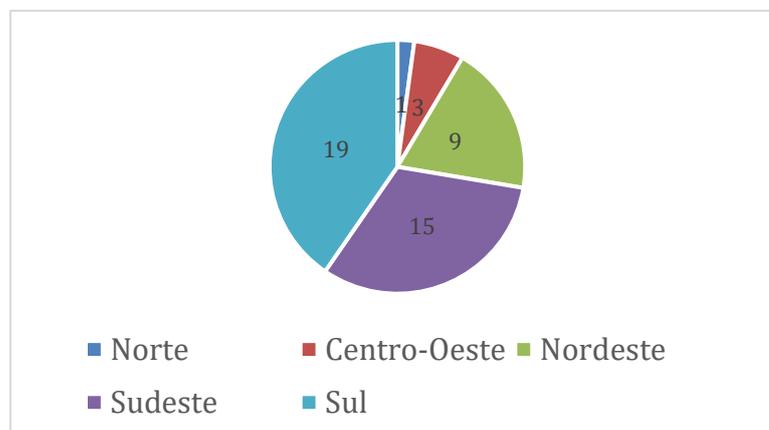


Fonte: As autoras (2024).

Nota-se que houve uma maior concentração de produções no ano de 2019, representando 44,60% do total. A Base Nacional Comum Curricular, antes mesmo de sua implementação, já fomentava discussões e reforçava sua dinâmica à medida que se consolidava nos espaços escolares.

Com base no descritor mencionado e na análise dos títulos e resumos dessas quarenta e sete pesquisas selecionadas, também foi possível obter uma visão das produções distribuídas por região geográfica, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição de publicações por região geográfica



Fonte: As autoras (2024).

Nota-se que a região Sul do país se destaca no volume de produções científicas, evidenciando uma desigualdade em relação às demais regiões. A região Sudeste ocupa a segunda posição em termos de produções relacionadas ao objeto de análise, seguida pelo Nordeste, que aparece em terceiro lugar. A região Centro-Oeste está na quarta posição, e a região Norte ocupa o quinto lugar no gráfico.

Esse foi o percurso metodológico adotado com base na pesquisa realizada no banco de dados da CAPES entre os anos de 2016 e 2019.

Com o objetivo de identificar as relações existentes entre as produções encontradas, analisaram-se os aportes metodológicos, as considerações finais e os resumos. Observou-se que os trabalhos analisam a implantação da BNCC, a estruturação do documento e a preocupação com os impactos dessa implantação nos currículos da educação básica.

Para compreender melhor essas relações com o objeto de pesquisa, foram selecionados os objetivos que mais se aproximavam da área de interesse. No Quadro 1, apresentam-se alguns objetivos considerados relevantes para essa análise, com base em seus respectivos resumos.

Quadro 1 - Objetivo das produções acadêmicas selecionadas sobre a BNCC no banco de dissertações e teses da CAPES

ORDEM	TÍTULO DO TRABALHO	OBJETIVO
01	Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores.	“[...] analisar o processo de elaboração do documento da BNCC, ressaltando a participação do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB”.
02	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	“[...] analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, partir da crítica às categorias de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.
03	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	[...] apresentamos uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras [...]”
04	A Base Nacional Comum Curricular em questão	“[...] analisa-se aqui o documento que se propõe direcionar o Currículo Escolar da Educação Básica no Brasil, intitulado como Base Nacional Comum Curricular”
05	As Influências dos Agentes Públicos e Privados no Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular	[...] analisar as influências, os interesses, e as determinações dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).”

06	A Base Nacional Comum Curricular Como Ciclo Contínuo de Políticas e Produção Cotidiana de Epistemicídios	[...] analisar a recente política de unificação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma política de currículo neoliberal que visa o controle, a privatização da educação e a responsabilização dos professores, gestores e trabalhadores da educação [...]
07	Vozes Que Constituem o Discurso da Igualdade Educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira	[...] a) Discutir sobre as vozes hegemônicas presentes no discurso da igualdade na BNCC; b) Compreender quais são as relações que se travam entre igualdade educacional e igualdade social na BNCC; e c) Auscultar nos enunciados da materialidade da BNCC possibilidades de frestas libertárias como contra palavras ao discurso da igualdade educacional [...]

Fonte: As autoras (2024).

Diante do exposto, percebe-se que os objetivos das produções científicas tendem a analisar os documentos sobre a BNCC, levantando questões sobre a influência de organismos multilaterais na construção dessa proposta, além de expor os interesses de agentes privados envolvidos nesse processo. Também há uma preocupação evidente com a situação de professores, gestores e demais trabalhadores da educação diante da "unificação curricular", cujos campos se mostram repletos de tensões e disputas contínuas.

Certamente, as produções científicas demonstram uma preocupação com os rumos da educação pública, abordando os diversos problemas enfrentados por professores, estudantes e toda a comunidade escolar no cotidiano das instituições de ensino. Além disso, refletem sobre as mudanças propostas nos documentos analisados e como essas dialogam com outras iniciativas já consolidadas no campo educacional.

Essas publicações evidenciam a relevância da pesquisa para a compreensão de diversos objetos. No caso da BNCC, o interesse tem crescido consideravelmente, partindo de inquietações que fomentam novos posicionamentos e questionamentos na área. No entanto, “parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares” (Romanowski; Ens, 2006). Assim, não basta que o número de publicações aumente; é fundamental que elas produzam resultados que apontem caminhos para mudanças efetivas. Apesar do aumento no número de dissertações, teses, artigos e estudos nos últimos anos, é necessário que esses trabalhos gerem impactos significativos na educação e na formação em espaços formais e não formais (Romanowski; Ens, 2006).

Com relação ao objeto estudado, foram apreciadas sete produções para aprofundar os aspectos que preocupam o pesquisador, analisando também os autores mais citados nos trabalhos. A seleção dos aportes teóricos situou-se dentro do campo conceitual pertinente ao estudo. Em contrapartida, “os autores e obras referenciadas nas produções não traduzem

simplesmente seus elos com as temáticas presentes nas investigações; sua vinculação reflete a coerência dos escritos e estudos” (Medeiros; Dias, 2015, p. 128).

As análises partiram da leitura dos resumos e, em alguns casos, da totalidade do trabalho. Apenas dois trabalhos apresentaram seus referenciais teóricos no resumo; os demais os incluíram no corpo do texto. Observou-se uma diversidade de autores frequentemente citados, como Nilda Alves (2014), Michael Apple (2011), Stephen Ball (1987; 1992; 2014), Libâneo (2012), Luiz Carlos Freitas (2005), Frigotto (2002; 2017), Gadotti (2011; 2014) e Paula Lima Verde (2015).

Outro aspecto de destaque é a variedade nos tipos de pesquisas utilizadas, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 2 - Tipos de pesquisas utilizadas

Tipos de pesquisa	Nº de referência conforme o quadro 1	Total
Estudo de caso	1	1
Bibliográfica	2, 3, 4, 5, 6, 7	6
Documental	2, 3, 4, 5, 7	5
Empírica	1	1
História oral	Não há	0
Descritiva-explicativa	Não há	0
Campo	1	1
Não há denominação	Não há	0

Fonte: As autoras (2024).

Sobre a metodologia, o tipo de pesquisa mais utilizado foi, notadamente, a pesquisa bibliográfica, com um total de seis trabalhos, seguida pela pesquisa documental, com cinco produções. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5), “tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação”, o qual deve ser valorizado e apreciado na pesquisa por conter enorme riqueza de informações.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão entre os tipos de pesquisa, métodos e análises utilizados na obtenção dos resultados. Para Leite (2008), uma das características do método qualitativo é a necessidade de realizar classificações comparativas, buscando identificar proporções, graus ou fenômenos.

A seguir, a tabela apresenta esses dados de maneira consolidada:

Tabela 3 - Instrumentos e tipos de análises

Nº	Instrumentos de coleta	Tipo de análise
01	Entrevista semiestruturada	Não há delimitação de tipo de análise
02	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Análise documental

03	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Análise documental
04	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Análise documental
05	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação do tipo de análise
06	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação do tipo de análise
07	Não há delimitação do tipo de instrumento de coleta	Não há delimitação do tipo de análise

Fonte: As autoras (2024).

Observa-se que, dos sete trabalhos investigados, o primeiro especifica o instrumento de coleta de dados — a entrevista semiestruturada como técnica —, mas não aborda o tipo de análise utilizado. Nos trabalhos 2, 3 e 4, predomina o uso da análise documental, embora deixem a desejar quanto à especificação do instrumento de coleta de dados. Sobre a técnica documental, Helder (2006, apud Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009) afirma que “[...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas.”

Convém ressaltar a pluralidade de documentos oficiais utilizados como fontes de pesquisa nas publicações analisadas, evidenciando o predomínio de uma perspectiva teórico-metodológica com características políticas, dado o diálogo necessário com as políticas educacionais vigentes.

Romanowski e Ens (2006) discutem as limitações associadas à realização do estado da arte, especialmente quando o pesquisador utiliza catálogos ou bancos de resumos para condensar e categorizar os dados da pesquisa. As palavras-chave, um importante instrumento para a descoberta de descritores, podem facilitar ou dificultar a síntese dos conteúdos dos trabalhos. A seguir, apresentam-se os descritores mais utilizados nos sete trabalhos selecionados.

Tabela 4 – Palavras-chave

Palavras-chave	Nº	%
Base Nacional Comum Curricular	7	35%
Política Educacional	3	15%
Participação	2	10%
Democracia	2	10%
Políticas neoliberais	1	0,002%
Reformas educacionais	1	0,002%

Fonte: as autoras (2024).

Como mostrado na tabela, os descritores mais utilizados foram "Base Nacional Comum Curricular", presente em 35% das produções, seguido por "política educacional", presente em 15% das produções. Portanto, em termos de descrição e síntese, esse é um dos

caminhos importantes para compreender o conteúdo das pesquisas. Através dessa investigação, percebeu-se um número crescente de produções científicas relacionadas ao tema "Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" entre os anos de 2016 e 2019.

Apesar de as discussões terem se iniciado recentemente, nota-se a preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em entender como ocorreu a implantação da BNCC, os interesses envolvidos em sua consolidação e a análise dos documentos oficiais, de modo a compreender o currículo da educação básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tais estudos são fundamentais para avaliar os impactos que a BNCC pode causar. Nesse sentido, as pesquisas em estado da arte tornam-se esclarecedoras e necessárias, contribuindo para a formulação de propostas de trabalho com ênfase nos estudos sobre a BNCC e para promover reflexões e análises aprofundadas.

É essencial dar continuidade ao levantamento de dados para ampliar os conhecimentos sobre o tema estudado e contribuir significativamente para nosso objeto de estudo, além de mitigar possíveis lacunas relacionadas ao assunto.

Como destaca Zanette (2017, p. 159), a pesquisa qualitativa “[...] reconfigura a compreensão da aprendizagem das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos [...]”.

A metodologia de nossa pesquisa tem como pressuposto epistemológico a teoria histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani (2008, 2009, 2013, 2019). Concordamos que vivenciamos capítulos da história nos quais as contradições presentes no espaço escolar transitam entre a melhoria da educação para a classe trabalhadora e as organizações da prática como instrumento de luta pela transformação social, em oposição aos objetivos materiais e ideológicos derivados da concepção produtivista do capitalismo. Por isso, é fundamental investigar como essas políticas educacionais estão sendo desenhadas no cenário local e como foram implementadas, com base em documentos do período entre 2017 e 2020, disponíveis nos bancos de dados da secretaria de educação do município de Santa Inês.

Nesse sentido, realizaremos uma análise dos documentos disponíveis nos bancos de dados da secretaria de educação e das escolas do município, visando compreender como essas políticas educacionais foram aplicadas no contexto local.

1.2.1 Instrumentos e Técnicas de Coleta e Análise de Dados

A partir da compreensão de que a análise documental, além de ser uma fonte rica de informações, ainda é pouco explorada, ela pode “se constituir numa técnica valiosa de

abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 16).

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa documental, amplamente utilizadas em diferentes áreas, conduziu à análise dos documentos relacionados à implementação da BNCC e do DCTMA. Como mencionado anteriormente, ambas têm o documento como objeto de investigação. Para tanto, foram analisadas portarias, decretos, regulamentos, fotografias, vídeos, filmes, entre outros elementos que merecem valorização e destaque. A implementação da BNCC e do DCTMA baseou-se em documentos publicados e assinados pelas partes envolvidas, os quais ampliam o repertório da investigação e proporcionam maior entendimento dos objetos de estudo.

Esses documentos preliminares podem ser encontrados em sites oficiais do governo, organizações de apoio à BNCC, bem como em movimentos organizados em prol da implementação do DCTMA.

No campo da pesquisa educacional e social, buscou-se identificar elementos que contribuam para a resolução de problemas e a elucidação das questões de pesquisa. Por isso, houve uma preocupação com métodos e técnicas que permitam observar, selecionar e escolher caminhos para concretizar a investigação. O mesmo ocorre na pesquisa documental, que possibilita ao pesquisador apreender a realidade. Essa abordagem também se caracteriza pela busca de informações em documentos que ainda não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, fotografias, entre outros materiais de divulgação (Oliveira, 2007, p. 69).

Guba e Lincoln (*apud* Lüdke; André, 1986, p. 16) destacam que o uso de documentos oferece vantagens na pesquisa e na avaliação educacional, pois “os documentos constituem uma fonte estável e rica”. Por resistirem ao tempo, permitem múltiplas consultas e servem de base para diferentes estudos, conferindo maior estabilidade aos resultados obtidos.

Outra vantagem observada na análise documental é sua atemporalidade e poder como fonte de evidências que fundamentam as declarações do pesquisador. Essas evidências podem ser úteis para pesquisas futuras. Além de ser uma fonte “natural” de pesquisa, a análise documental apresenta baixo custo, demandando do pesquisador tempo e atenção para selecionar o que é relevante.

Esse tipo de pesquisa exige cuidado por parte do pesquisador na interpretação das mensagens implícitas e na análise do material, para evitar armadilhas que os documentos

possam conter, como informações incompletas ou tendenciosas. Essas dificuldades devem ser superadas para que as informações possam ser validadas.

Considerando esses aspectos, para Cellard (2008), os documentos podem ser divididos em dois tipos: documentos públicos e documentos privados. Entre os documentos públicos estão os arquivos públicos, geralmente volumosos, complexos, variáveis e nem sempre acessíveis. Esses arquivos incluem documentos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), arquivos do estado civil e alguns de natureza notarial ou jurídica. Há também os documentos públicos não arquivados, que englobam jornais, revistas, periódicos e outros documentos distribuídos, como materiais publicitários, anúncios, tratados, circulares, boletins, entre outros (Cellard, 2008, p. 287).

Os arquivos privados compreendem aqueles que não são de domínio público e geralmente pertencem a instituições não governamentais, organizações religiosas, escolas, sindicatos, entre outros. Também incluem documentos de natureza pessoal, como autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida e documentos de família.

Nesse tipo de pesquisa, foram necessários cuidados específicos em relação aos procedimentos adotados pelo pesquisador, devido à natureza dos documentos, à multiplicidade das fontes e à necessidade de inventariar esses materiais antes da realização de qualquer análise precipitada. De acordo com Cellard (2008, p. 298),

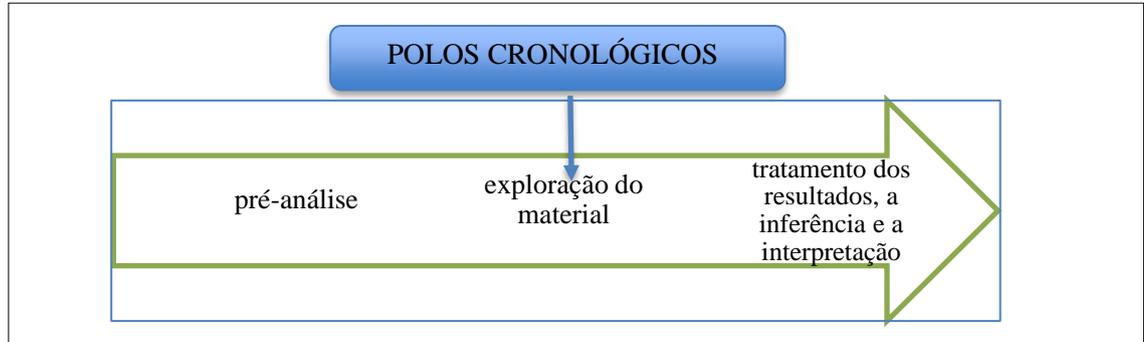
Uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental, deve com o objetivo de construir um *cópus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes. [...] a experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores mais aguerridos sabe que os documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos.

De posse dos documentos, foi realizada uma análise preliminar, reunindo todas as partes e elementos relacionados à problemática da pesquisa. A partir dessa reunião, foram elaboradas informações interpretadas e sintetizadas, com o objetivo de inferir conhecimentos que permitissem a compreensão dos conteúdos resultantes da análise.

Para Bardin (2016, p. 51), “o peso do desenvolvimento das técnicas documentais tem-se mantido relativamente discreto no campo científico. A documentação permanece uma atividade muito circunscrita e a análise documental, pouco conhecida do profano, é assunto para especialistas”. No entanto, o tipo de análise de conteúdos realizado é uma forma de interpretar textos e documentos para “esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo” (Bardin, 2016, p. 51).

Na organização da análise, seguimos os três polos cronológicos, conforme ilustrado na figura a seguir.

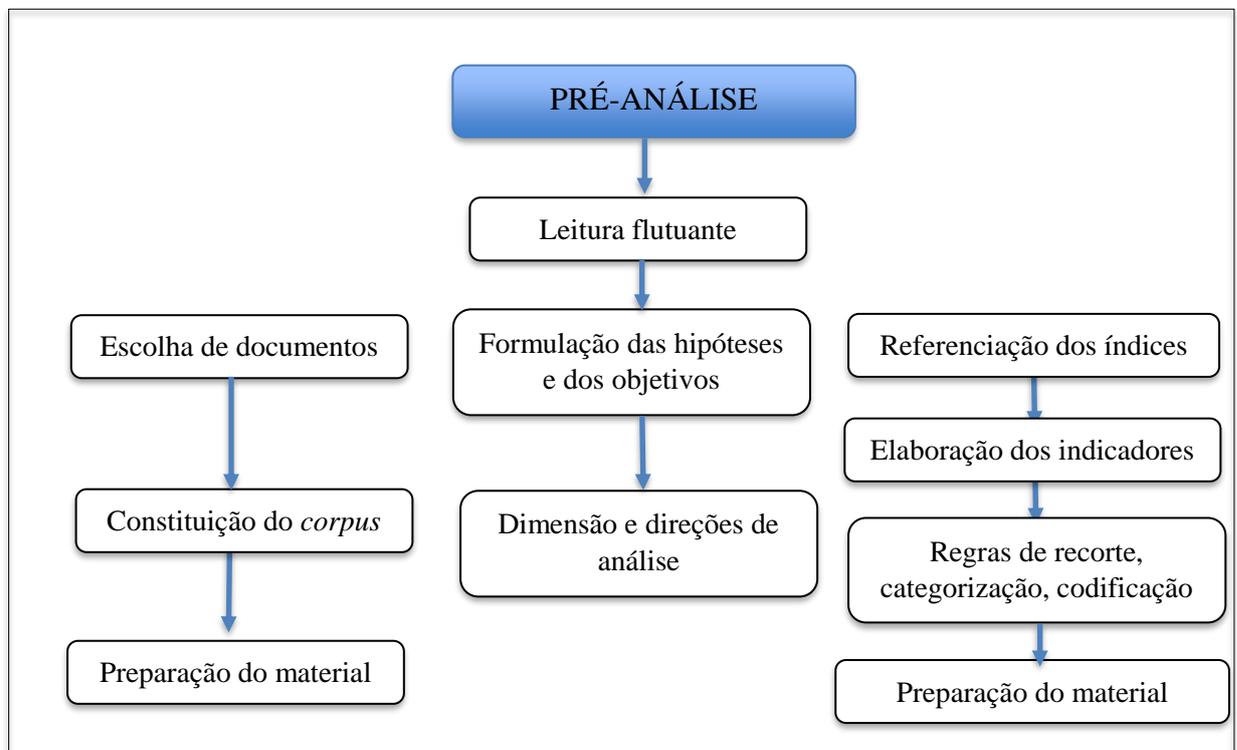
Figura 1 – Polos cronológicos



Fonte: análise de conteúdo de Bardin (2016) (adaptado pelas autoras).

Na fase de organização propriamente dita, em que as sistematizações das ideias já foram realizadas, a escolha dos documentos foi orientada pelos objetivos definidos nesta investigação. Caso houvesse necessidade de explorar documentos adicionais, recorreu-se a um roteiro semiestruturado ou aberto para a exploração sistemática dos materiais disponíveis. A Pré-análise correspondeu à etapa de organização do trabalho, conforme o padrão descrito abaixo:

Figura 2 – Desenvolvimento da Pré-análise



Fonte: análise de conteúdo de Bardin (2016) (adaptado pelas autoras).

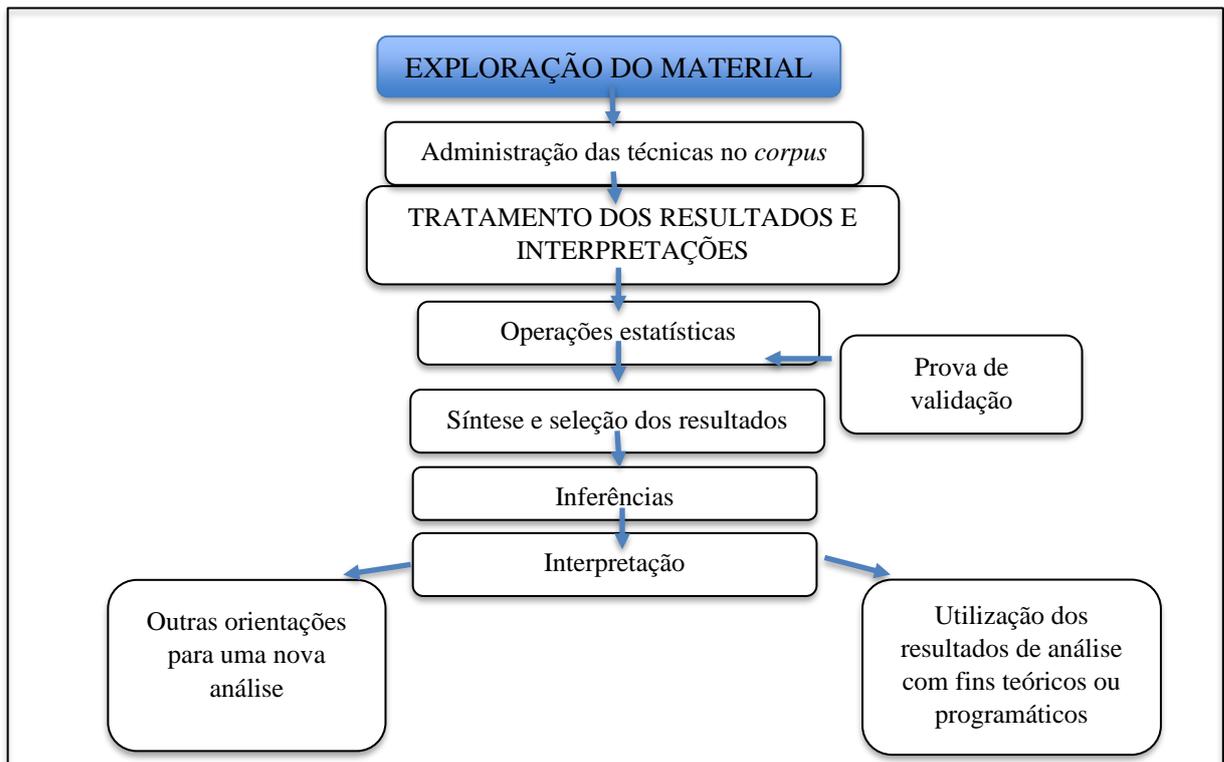
A leitura flutuante foi a primeira atividade realizada, caracterizando-se pelo contato inicial com os documentos a serem analisados. Essa etapa permitiu que o pesquisador fosse guiado pelas primeiras impressões e orientações advindas das leituras iniciais até que essas se tornassem mais precisas. Os documentos analisados nesta fase foram o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

Considerando a natureza desta pesquisa, os documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas Municipais, arquivados ou não, constituíram o primeiro polo cronológico da Pré-análise.

Com a conclusão da etapa de Pré-análise, passou-se à exploração do material, correspondente ao segundo polo cronológico. Esta fase consistiu na aplicação de procedimentos manuais ou operações de codificação, decomposição ou enumeração, seguindo regras previamente formuladas (Bardin, 2016, p. 131). O material foi classificado durante o processo de análise, incluindo registros de observações extraídas diretamente dos documentos. Esse processo exigiu leituras e releituras minuciosas para a construção das categorias de análise.

Para melhor compreensão dessas etapas, apresenta-se a explicação ilustrada na figura 3, que detalha a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos.

Figura 3 – Exploração do material e tratamento dos resultados



Fonte: análise de conteúdo de Bardin (2016) (adaptado pelas autoras).

Bardin (2016) considera esta etapa “longa e fastidiosa”, sendo a codificação definida como “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Bardin, 2016, p. 133). Essa fase pode ser organizada em três etapas principais: o recorte, que consiste na escolha das unidades; a enumeração, referente às regras de contagem; e a classificação e agregação, que envolve a definição das categorias. Essa estrutura foi adotada para a obtenção dos dados da pesquisa documental.

O terceiro polo cronológico refere-se ao tratamento dos resultados obtidos por meio das inferências e interpretações, que foram organizados para a explanação das informações presentes na quarta seção deste trabalho.

1.3 Estrutura da Dissertação

Na introdução, destacamos as motivações que levaram à escolha do objeto de pesquisa, situamos os objetivos e o problema que nortearam a investigação, além de apresentarmos o percurso metodológico, incluindo o estado da arte. Após a exposição dessas etapas, aprofundamos os estudos sobre a construção da BNCC, baseados nos referenciais de Freitas, Luís Carlos (2000, 2014, 2018); Freitas, Helena (2012); Dourado (2011, 2013); Saviani (2016; 2020); Oliveira (2018), entre outros.

- **Na segunda seção**, abordamos o movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde expressamos as concepções sobre a base e sua correlação de forças no contexto das reformas educacionais.

- **Na terceira seção**, explicitamos o DCTMA e sua articulação com a BNCC nos processos de condução da elaboração dos currículos escolares, destacando os aspectos históricos no contexto das políticas públicas educacionais.

- **Na quarta seção**, analisamos os documentos locais orientadores da implementação da BNCC/DCTMA e a elaboração dos currículos escolares no município de Santa Inês, buscando respostas às questões de pesquisa e aos objetivos pretendidos.

- **Na quinta seção**, apresentamos as considerações finais sobre o objeto de pesquisa, consolidando os resultados da investigação.

Este trabalho, além desta introdução que apresenta as motivações iniciais e o objeto de investigação, aborda, na seção seguinte, os fundamentos da Reforma Educacional expressos pela BNCC. Na seção subsequente, discutimos o Documento do Território Maranhense no contexto das mudanças curriculares do Estado do Maranhão. Para analisar o processo de implementação da BNCC no Município de Santa Inês, utilizamos os documentos relacionados à aplicação da BNCC e do DCTMA no Maranhão, bem como materiais encontrados em uma escola municipal, que exemplificam a concretização desse processo.

Por fim, as considerações finais retomam os principais pontos do estudo, revisitando os caminhos teórico-metodológicos adotados, o problema de pesquisa, os objetivos e as análises realizadas. Destacamos os resultados alcançados, a relevância da investigação e as reflexões que abrem possibilidades para pesquisas futuras.

2 A BNCC E O MOVIMENTO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

Nesta seção, discorre-se acerca do percurso histórico da BNCC ao longo da trajetória dos projetos educacionais brasileiros, bem como das políticas curriculares no campo de disputas entre setores públicos e privados, além de instituições ditas não governamentais. Esses atores se entrelaçam em um movimento midiático, político, conservador, lucrativo e arbitrário, que se mostrou pujante desde a década de 1990, embora existam evidências marcantes em períodos anteriores à Constituição Federal de 1988.

Forças empresariais se misturam à lógica das questões internacionais que influenciam as decisões do país. O Estado atua como um mediador dessas políticas, demonstrando sua influência nas decisões e mudanças na educação brasileira, além de fortalecer os setores privados, alimentados por redes de Organismos Internacionais (OIs). Nesse contexto de disputas por projetos curriculares e pela formação de professores, destaca-se a análise de Rosa, Rodrigues e Abreu (2020, p. 52), que afirmam que “a recepção no Brasil dessa transferência e sua ocorrência sob mediação, sendo internalizada e impulsionada através de documentos nacionais como aqueles que se destinam a normatizar o currículo da formação de professores”.

Assim, a BNCC ganha visibilidade e força de maneira impositiva, atendendo às demandas da Educação Básica na tentativa de centralizar e controlar o currículo. Esse processo ocorre de forma apressada, controversa e com falhas na participação coletiva, tornando-se realidade nas escolas brasileiras.

2.1 Perspectivas históricas da BNCC: contextos em disputas

Nos últimos nove anos, iniciou-se um movimento de formulação da Base Nacional Comum Curricular, considerado necessário para todas as instituições públicas e privadas da educação básica. Esse processo foi incorporado ao contexto político, econômico e social das políticas curriculares, sob o discurso de garantir o acesso a um ensino democrático e de qualidade, além de manter a unidade curricular em âmbito nacional por meio de um documento normativo. O objetivo era transformar a estrutura da escola brasileira e seus currículos nas esferas municipais, estaduais e federais, abrangendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse movimento gerou debates acalorados, intermináveis conflitos e intensificou as disputas entre instituições públicas e privadas, destacando-se como um processo intrigante devido ao seu caráter polissêmico e repleto de significados implícitos. O caráter midiático desse debate justifica-se pela ampla participação no processo, sobretudo na elaboração do documento, descrito como “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira, em geral” (Brasil, 2026, p. 24).

É preciso reconhecer que as intenções do documento revelam sua estrutura organizativa, sua difusão nos diversos contextos educacionais e a materialização de informações. Entretanto, questões como a estrutura física das escolas, os recursos disponíveis e a formação de professores foram gradativamente deixadas de lado, abrindo espaço para uma proposta curricular que precisava ser amplamente discutida por quem atua nesses contextos. Ademais, essas intenções revelam uma prática permeada por disputas entre posições divergentes, frequentemente conflitantes, e que resultam de negociações de poder.

Na linha histórica da BNCC, surge o Movimento Todos Pela Base Nacional Comum (MBNC), em 2013, um grupo não governamental e “sem fins lucrativos” que propunha mudanças no cenário educacional. O movimento ganhou destaque na mídia nacional como uma ideia inovadora, prometendo transformar os rumos da educação brasileira em diversos aspectos: melhorar a qualidade do ensino fundamental, introduzir uma perspectiva de Novo Ensino Médio, aumentar e aprimorar os índices educacionais, e modificar a percepção sobre a Proposta Curricular anteriormente delineada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997). Com a ideia de consenso, o movimento conseguiu se inserir nas escolas brasileiras, acompanhando e controlando propostas, promovendo discussões sobre currículo, formação de professores, materiais didáticos, avaliação, projetos pedagógicos e capacitações.

Esse fenômeno ganhou força ao analisarmos as reformas educacionais dos anos 1990, caracterizadas por projetos de desenvolvimento que buscavam parcerias diversas, inclusive com setores privados. Nesse contexto, observa-se que as reformas realizavam apenas ajustes pontuais no sistema educacional, mantendo intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade, em conformidade com as exigências da lógica global de um determinado sistema de produção. Segundo Meszáros (1930, p. 25-26), “não há como alterar regras da sociedade preestabelecidas; no entanto, os conflitos entre forças hegemônicas são irreversíveis e legitimam-se, tornando-se viáveis para o funcionamento da ordem, quer no campo da produção material, quer no campo cultural/educacional”.

Logo, esse movimento representa o que há de mais "significativo" no âmbito dessas reformas, pois consegue sensibilizar, por meio de grupos de empresários, utilizando o discurso de educação de qualidade para todos. Esses grupos partem do sistema privado, amplamente percebido pela maioria como organizado e bem estruturado, mas que, sob uma fachada filantrópica, focam na produção e na lucratividade imediata.

A justificativa para a entrada do empresariado brasileiro nessas políticas deve-se ao fato de que, no contexto de disputas, a industrialização brasileira começou a declinar nos anos 1980, associada à crise internacional. Foi nesse período que o país passou a priorizar a administração da economia, abandonando as políticas de desenvolvimento e concentrando esforços em estabilizar a economia, controlar as contas públicas e responder ao aumento da competitividade globalizada (Diniz, 2002).

O processo de globalização, a substituição da antiga ordem desenvolvimentista, implementada durante o regime militar, e o surgimento de uma nova ordem mundial baseada no neoliberalismo intensificaram a expansão das organizações empresariais desde os anos 1970, alcançando seu auge nos anos 1990. Chama atenção nessa análise o fato de que as elites estatais estariam capacitadas a empreender sem negociações institucionalizadas com grupos da sociedade civil.

Durante os primeiros anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as ideias homogeneizadoras, promovidas por uma elite tecnocrata, atendiam aos interesses dessas elites governistas. Esse governo, com base de centro-direita, realizou amplas reformas, como as trabalhistas, previdenciária e administrativa, além de elaborar nova legislação para o serviço público. Esse caráter clientelista, com que o governo tratava questões cruciais para as decisões públicas, sustentou a criação de agências reguladoras.

Desde a Constituição Federal de 1988, movimentos empresariais importantes no cenário brasileiro mantiveram estreito intercâmbio com o Congresso, acompanhando de perto as principais decisões governamentais, frequentemente apresentadas em forma de projetos.

No âmbito educacional, observamos que, em um dado momento histórico, essas forças começaram a se aglutinar em defesa de seus interesses, articulando-se entre o Estado, a iniciativa privada e organizações não governamentais. Essa articulação modificou a gestão da educação por meio da participação desses setores, e não exclusivamente do Estado.

Outro aspecto relevante a ser analisado é o surgimento dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que atuaram como linha de frente do Movimento Todos pela Educação (TPE). Esse movimento, iniciado em 2011 e aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), buscava fortalecer o regime de colaboração para melhorar a qualidade social da educação. O TPE agregou diversas empresas, como a Fundação Itaú Social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, Rede Globo, Fundação Ayrton Senna, Fundação Victor Civita e Instituto Paulo Montenegro, entre outras (Araújo, 2012, p. 517).

Esse movimento destacou-se pelas parcerias com jornais, prefeituras, secretarias municipais de educação e empresas, grandes e pequenas, especialmente em um período de instabilidade política no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sua proposta principal era elaborar um documento-base, intitulado *Dez Causas e 26 Compromissos*, para reduzir as desigualdades sociais e regionais da educação, o que expandiu sua atuação para outros estados da federação, incluindo o Maranhão. Desde 2008, os ADEs, como redes de colaboração entre municípios com proximidade geográfica e características socioeconômicas semelhantes, promovem trocas de experiências e buscam solucionar, de forma conjunta, dificuldades na área da educação (Araújo, 2012, p. 518).

No Maranhão, os ADEs contaram com o apoio do Instituto Votorantim, da linha férrea Carajás e da Fundação Vale a partir de 2009, além de estados como São Paulo (onde o movimento começou em 2007), Pernambuco, Pará, Tocantins, Espírito Santo, Paraná e Sergipe. O plano articulador desse arranjo foi o Plano de Ações Articuladas (PAR), que definiu metas para gerenciamento, estruturação, gestão e avaliação, buscando indicadores prioritários para cada arranjo.

Com o apoio da base governamental, os ADEs se constituíram na prática com uma forte característica intermunicipal e voluntária, agregando adicionalmente, de acordo com a eficácia de cada arranjo, a participação da União, dos estados, de instituições privadas e de organizações não governamentais (Araújo, 2012, p. 522).

Do ponto de vista das responsabilidades do Estado e da União na educação, esses acordos e regimes de colaboração, voltados para o empresariado, podem esvaziar o debate sobre a questão federativa. A entrada de novos atores, como empresas e ONGs, pode comprometer o princípio de que a educação é uma responsabilidade de todos.

Na análise de Saviani (2020), os fenômenos históricos e os discursos dos "vozeiros" e "ideólogos liberais" mostram que esses grupos, que atuam no campo da dominação material e nas disputas de ideias, têm suas marcas de classe dominante. Essas forças diferem das de caráter lutador e, no embate de interesses, o Estado, além de materializar contradições, é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas. Nesse contexto, as políticas públicas são atribuídas à função de continuar o processo de reprodução material da força de trabalho, essencial para o desenvolvimento capitalista (Saviani, 2020, p. 1).

A ideia de uma base curricular não surgiu recentemente; ela resulta de longas discussões iniciadas com a Constituição Federal de 1988. O Art. 210 estabelece que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais, nacionais e regionais" (Brasil, 1988). Assim, a formação do cidadão na escola brasileira sempre esteve pautada em um currículo básico, que também considera a diversidade cultural, regional, econômica, social e política do país. Embora a educação deva minimizar desigualdades sem anular diversidades, um currículo básico, unificado e enxuto, não sustenta, isoladamente, a ideia de qualidade na oferta, no ensino, na formação dos professores e nas oportunidades de acesso e permanência escolar.

Desde a crise cíclica do capitalismo, intensificada a partir da década de 1970, têm aumentado as tensões entre governos, forças empresariais locais e sujeitos sociais, em um cenário em que questões nacionais se misturam à lógica das questões internacionais, influenciando diretamente as decisões políticas relacionadas à educação dos países. Esse movimento, como já mencionado, torna-se perceptível a partir da década de 1990, quando as decisões relacionadas à educação pública passam a ser marcadas pela influência de agências, instituições e organizações internacionais no Brasil e em outros países da América Latina.

Nesse sentido, é evidente o papel do Estado no âmbito das políticas educacionais, sobretudo nas primeiras etapas e modalidades da educação básica. Isso se torna claro ao analisar os sujeitos envolvidos nessas mudanças, que se organizam em redes globais e apresentam graus significativos de influência, abrangendo setores financeiros, organismos internacionais, o setor governamental e instituições, sejam elas com ou sem fins lucrativos. Esses sujeitos conseguem romper as fronteiras entre o público e o privado. Adrião e Peroni (2008) destacam que esses sujeitos, individuais e coletivos, articulam-se em torno de projetos de classe que atendem aos

seus interesses. Diante da crise do capitalismo, suas estratégias de superação incluem a reinvenção de formas de sobrevivência, como o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que podem redefinir o papel do Estado em relação às políticas sociais.

Há muitos projetos antagônicos em disputa, o que levanta o debate sobre a escola dual, ou seja, uma escola para ricos e outra para pobres. Nesse contexto, surgem mecanismos de manutenção da ordem, expressos por meio dos conteúdos escolares, da concepção de gestão escolar, da visão de mundo promovida pela escola e dos critérios de avaliação, entre outros.

Nos últimos anos, também temos presenciado inúmeras reformas que nasceram desse ambiente de discordâncias. Para reforçar essa análise, recorreremos às observações de Libâneo (2016, p. 42):

A escola tem apresentado três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento, tais como: orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial) para as políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas.

Esses documentos ditam as regras para o funcionamento do sistema social e educacional, além de promoverem mudanças curriculares para a obtenção de resultados imediatos. Contudo, essas mudanças frequentemente ignoram a compreensão das ideias críticas que defendem uma educação voltada para a formação cultural, científica, democrática e promotora da inclusão social.

Sabemos que os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente na educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas agências, a partir de seus mecanismos de funcionamento burocrático em relação a países pobres ou emergentes, firmaram acordos por meio de conferências, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990; a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, na Índia, em 1993; e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar, entre outras (Libâneo, 2016).

Foi na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, que surgiram as premissas para alcançar uma educação baseada em maior cooperação entre as nações. Entre os objetivos estabelecidos estão: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar a educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o alcance da educação básica;

propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças nas esferas municipal, estadual e nacional. A meta era assegurar a obrigatoriedade de uma educação básica de qualidade para todos (Unesco, 1990).

Observamos que, no discurso sobre as reformas educativas, as mudanças estruturais são apresentadas como eficazes, práticas e objetivas para atender às necessidades do público, mas frequentemente estão mascaradas por modelos baseados em competência, eficiência e eficácia, típicos do setor privado. Isso ocorre tanto pela abertura do serviço público às empresas privadas quanto pela importação de modelos copiados desse setor. A esse respeito, Oliveira (2018, p. 46) enfatiza:

[...] as tendências para a privatização da educação pública servem muitas vezes para preparar o caminho para formas explícitas de privatização, incluindo, por exemplo, o uso direto de empresas privadas para prestar serviços educativos.

Assim, é importante perceber que as reformas educacionais foram implementadas por governos de orientação neoliberal, buscando subsidiar a educação com poucos recursos, aproximando setores privados, e criando planos com indicadores e metas quantificáveis que alteram a estrutura curricular e controlam os sistemas educacionais.

Nessa lógica de resolução de problemas emergenciais e de melhoria da qualidade, com a redução da pobreza e dos conflitos por meio de reformas curriculares e políticas de conteúdos mínimos, a escola mecaniza suas atividades e adota uma postura arbitrária e competitiva. Ao mesmo tempo, desenvolve práticas escolares centradas em conhecimentos práticos e simplificados, que, sem dúvida, refletem na vida daqueles que dependem do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular, finalmente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22/12/2017, tornou-se realidade nas escolas brasileiras. Trata-se de uma política federativa cujas primeiras discussões tiveram início em 2012, “quando as primeiras críticas em relação aos procedimentos de construção de um documento tão significativo para a educação começaram a ganhar visibilidade por meio de publicações acadêmicas” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 8). No entanto, ganhou maior proporção entre 2016 e 2018, ampliando sua influência no governo de 2019-2022. A Base possui um caráter normativo, pois define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais para crianças, jovens e adultos na educação básica escolar, abrangendo diferentes instâncias federativas e instituições escolares.

Na visão de Freitas (2014, p. 1092),

[...] com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fora utilizado para orientar o sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral, passa-se a defender

uma base nacional comum associada a uma revisão de matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor amarração entre os objetivos, e avaliação.

Dessa forma, a BNCC constitui uma referência impositiva para a construção e adaptação dos currículos das redes de ensino do país, no sentido de complementá-los como eixo das propostas curriculares, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações. Embora considere elementos da cultura local e regional, suas diretrizes refletem ações de grupos políticos que buscam alinhar a educação aos interesses de grupos majoritários da sociedade e às relações de poder existentes em âmbito nacional e internacional. Isso comprova que as políticas educacionais oficiais são geridas, influenciadas e orientadas por organismos internacionais, o que causa impactos significativos na qualidade do ensino, nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos. Tais impactos acabam desconfigurando a escola como um espaço de formação cultural e científica, resultando na desvalorização de conteúdos significativos (Libâneo, 2016, p. 40-41).

Há diversas definições sobre a BNCC, que destacam seu caráter obrigatório e normativo:

[..] é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todos as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Nesse sentido, não há como negar que existe um campo de disputas permeado por conflitos e contradições, o que se reflete na lógica de um currículo autônomo que, na verdade, pretende estabelecer-se como o conhecimento oficial. Em contrapartida a esse pensamento, Santos e Orso (2020, p. 162) afirmam:

[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em meio a esse contexto, em vez de buscar a melhoria da educação, tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A base da Base se mostra muito frágil naquilo que entendemos como ponto de partida para o desenvolvimento de uma sociedade que se quer social e economicamente desenvolvida, com acesso aos bens culturais disponíveis a todas as pessoas, indistintamente.

Não obstante os avanços que esse modelo curricular possa acrescentar às propostas das escolas e às aprendizagens, a ideia inicial é levantar os elementos que constituíram a sua implementação, principalmente no que se refere ao momento político e educacional que culminou na sua aprovação.

2.1 Percepções Históricas, Legais e Políticas sobre o Currículo da Educação Básica: Formulações Iniciais para a Base Nacional Comum Curricular

Acompanhamos a trajetória da educação brasileira como um longo capítulo de mudanças em suas estruturas, que seguem de acordo com os interesses da classe dominante e seus desdobramentos enquanto políticas de Estado. A Base Nacional Comum Curricular deveria nascer dos debates entre os diversos atores sociais dos campos educacionais e da sociedade brasileira como um todo, visando à melhoria da qualidade da educação como direito de todo cidadão. Cury (2016) nos faz refletir que "o desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação entre dirigentes e dirigidos". Assim, a participação foi se pautando em eventos formais, de caráter protocolar, expandindo-se pelas regiões do país.

A BNCC passou por um processo de construção que gerou três documentos, em três fases distintas, apresentados à sociedade: a primeira versão em 2015, a segunda versão em 2016, e a terceira, entregue pelo MEC no final de 2017. Em 2018, marcou o período de (re)elaboração dos currículos estaduais e municipais, amplamente divulgados nas escolas públicas de todo o país. Foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação para ser posta em prática como documento regulador do currículo nacional, com a meta de finalizar a organização dos currículos estaduais e municipais até 2020, sob a justificativa de superar os desafios com a formação continuada de docentes, adequação de materiais didáticos, reformulação de políticas de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem.

O direito à educação sempre foi considerado um objeto de luta por aqueles que acreditavam na melhoria das condições de vida de uma população que não tinha acesso aos benefícios de uma sociedade elitizada, sobretudo pela complexidade com que foi tratado ao longo dos quase trinta e oito anos de Constituição Federal. Desde a Constituinte de 1934, já se falava em gratuidade, qualidade, financiamento e também em um currículo que considerasse as características nacionais e regionais da educação.

Em se tratando das formas democráticas de governo, "a Constituição é o fundamento do direito, na medida em que, de seu cumprimento, deriva o exercício da autoridade legítima e consentida." O que estabelece direitos e deveres do cidadão. O texto constitucional "traduz o estado da cultura da nação" (Carneiro, 2016, p. 28). Em educação, as conquistas sempre foram desiguais e morosas, e, ao tomarmos como base as Constituições brasileiras, há uma longa história de discussões, embates, engavetamentos, disputas de interesses entre agentes contrários e defensores da escola pública, laica e de qualidade, assim como da não participação popular

nas decisões mais importantes. Esses dois lados fazem parte da trajetória histórica do sistema educacional brasileiro, com duas alas disputando espaço e acomodação dentro das Constituintes e na legislação educacional, mas que, por ora, revelam o pensamento pedagógico e os interesses das antigas concepções.

Os indícios de uma Base na educação brasileira surgem pela primeira vez na Constituição de 1934, quando se atribuiu à União Federal a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, Inciso XV, Alínea d), a criação do Conselho Nacional de Educação, e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e instalar os Conselhos Estaduais de Educação, com funções equivalentes ao Conselho Nacional. Cabia à União a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação (Carneiro, p. 31, 2016).

Foi um momento que se destacou pelo contexto de ideologias formuladas pelo movimento renovador¹ e pelos representantes da escola tradicional, que assinalaram pontos que institucionalizam, por exemplo, o ensino religioso de frequência facultativa, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa, como matéria das escolas públicas primárias, secundárias e normais, reiterando os interesses dos representantes da Igreja Católica. A influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação² se manifestará, a exemplo, no Art. 148, “que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família”, “além da ação supletiva da União, ao ensino primário integral, à gratuidade do ensino” (Romanelli, 2014, p. 152). Apesar dos avanços, essa constituição durou até a instalação do Estado Novo, mas manteve o posicionamento sobre a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino.

Na Constituição de 1946, podemos observar um avanço no que se refere às competências legislativas da União, que definirá um Sistema Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse momento, o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, que já haviam surgido na Constituição de 1934, fez exigências para que houvesse mudanças significativas no âmbito da educação nacional, entre elas a descentralização do ensino (artigos 170 e 171) e a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d) (Saviani,

¹ Em 1924, reunia-se no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE) formado por Heitor Lira, José Augusto, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Süsskind de Mendonça e Delgado de Carvalho, para sensibilizar o poder público e a classe de educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas.

² Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova – lançado em 1932, fruto de debates acirrados em torno de questões cruciais, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a coeducação e o Plano Nacional de educação.

2008, p. 281). No total de 16 reformadores dessa tendência e de apenas dois representantes dos educadores católicos, sob a presidência de Lourenço Filho³, foram formadas três comissões, sendo para o ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Apesar de contar com a participação da maioria dos representantes da Escola Nova, essa constituição carregava um caráter conservador, com resquícios de outro momento histórico do Brasil. Entre debates e divergências de partidos, esse anteprojeto foi contestado sob a acusação de não ser pedagógico, o que, mais tardiamente, com o resultado do parecer preliminar de Gustavo Capanema⁴, foi arquivado, reconstruído dois anos depois para ser votado na câmara seis anos mais tarde, em 1957.

A primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, foi publicada em 20 de dezembro de 1961 e aprovada após uma gestação de onze anos, entrando em vigor apenas em 1962, ano em que também foi instaurado o Conselho Federal de Educação (CFE)⁵. Esse cenário de conflitos opunha, de um lado, os defensores da escola pública e da centralização do processo educativo — os chamados liberais da Escola Nova — e, de outro, os católicos, que defendiam a escola privada e a não interferência do Estado nos assuntos educacionais, enquanto o ideário democrático e desenvolvimentista preconizava uma educação acessível e de qualidade para a população nacional.

Essa lei foi alvo de disputas entre os defensores da escola pública e os privatistas, tendo em vista que o projeto em discussão, o Substitutivo Lacerda⁶, defendia uma escola com princípios de liberdade, desde que voltada para os anseios da iniciativa privada em gerenciar o financiamento público, o que não implicava no fortalecimento de um Estado Democrático. Nesse contexto de disputas entre educação pública e privada, Saviani (2008) afirma que:

A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da

³ Lourenço Filho – (1897-1970) – Bacharel em Direito, teve influência dos seus mestres Durkheim, Clapere, Wallon, Dewey, Declory, Montessori e contemporâneo de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Acreditava que a escola tradicional não servia para as pessoas. Era um reformador moderno.

⁴ Gustavo Capanema (1900 – 1985) – Ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas de 1934 e 1945, marcado pelos ideários nacionalistas implantando na Ditadura, chamado de Estado Novo, signatário da reforma Capanema, sobre as Leis Orgânicas do Ensino que envolvem o sistema educacional brasileiro: ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Criou o Serviço Nacional da Aprendizagem Senai, o Instituto Nacional de Serviços Pedagógicos – INEP e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa.

⁵ Anísio Teixeira compôs o Conselho Federal de Educação (CFE) em fevereiro de 1962, a inda cuidou da elaboração Plano Nacional de Educação (PNE), previsto no parágrafo 2º do Art. ° da LDB.

⁶ Substitutivo Lacerda – “Trata-se do substitutivo com que o Deputado Carlos Lacerda, a trôco de "devolver a educação à família brasileira", pretende generalizar no País a comercialização do ensino, extinguindo a escola pública e entregando a grupos particulares o monopólio da educação”. Jornal Última Hora. Rio de Janeiro, 20 de março de 1959. Ameaça frontal ao Futuro da Educação para o Desenvolvimento. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Disponível em:
<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html#:~:text=Trata%2Dse%20do%20substitutivo%20com,p%20articulares%20o%20monop%C3%B3lio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.>

Educação Nova: a reconstrução de um sólido sistema público de ensino (Saviani, 2008, p. 307).

Em um período considerado democrático, marcado pelo crescimento econômico, o nacionalismo e o populismo, que determinaram a vida política dessa época, a aceleração da economia industrial deixou raízes que ainda podem ser vistas no presente e não podem ser ignoradas. Um exemplo disso é o surgimento da escolarização a partir dos anos 1930, uma escolarização tardia, com ausência do público e presença do privado desde as origens. No Brasil, a educação esteve voltada para as elites, e o setor privado representava essa classe social que detinha o poder e as riquezas. Foi nesse cenário que a LDB foi gestada e aprovada. Com o fim da era de Getúlio Vargas, que durou de 1945 a 1964, o golpe militar representou um cenário conciliador para as disputas no campo educacional, onde as decisões eram tomadas nos Conselhos.

Assim, a base curricular da primeira LDB (Brasil, 1961) tem a responsabilidade de consignar o ensino primário, o médio e o superior. De acordo com essa lei, o Art. 25 afirma que “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (Brasil, 1988). O ensino seria ministrado em quatro anos, com o ensino obrigatório a partir dos sete anos, ministrado em língua nacional. Para os que iniciassem fora dessa realidade, seriam formadas classes especiais ou cursos suplementares, de acordo com o nível correspondente. O Ensino Médio seria ministrado na escola primária, em dois ciclos: o ginásial e o colegial, abrangendo cursos secundários técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Em cada ciclo, haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. O currículo das duas primeiras séries seria comum a todos os cursos do ensino médio, no que se refere às matérias obrigatórias (Brasil, 1961).

Quanto ao ensino secundário, admite variações em sua organização curricular, de acordo com o Art. 44, nas matérias optativas, de preferência dos estabelecimentos de ensino. O ciclo ginásial teria a duração de quatro séries anuais e o colegial, de no mínimo, três séries (Brasil, 1961). Nos 1º e 2º ciclos, nas disciplinas e práticas educativas, incluiria uma abordagem vocacional, de acordo com as necessidades locais. No ciclo ginásial, seriam ministradas nove disciplinas, de acordo com o Art. 45 desta lei. Nas duas primeiras séries do ciclo ginásial, além das práticas educativas, oito disciplinas deveriam ser ensinadas, sendo que uma ou duas poderiam ser optativas, de livre escolha pelo estabelecimento de ensino. Exigiam-se, no mínimo, cinco disciplinas e, no máximo, sete disciplinas em cada série. O currículo das duas primeiras séries do ciclo colegial organizou-se considerando os aspectos linguísticos, históricos

e literários. Na terceira série do ciclo colegial, houve uma organização diversificada do currículo, com o objetivo de preparar os alunos para os cursos superiores, com duração mínima de quatro anos e um máximo de seis disciplinas, que poderiam ser ministradas nos colégios universitários.

É salutar considerarmos que o formato da organização curricular do sistema educacional brasileiro caminha para a nomenclatura de “prática educativa” para ser interpretada como disciplina. Com o tempo, observa-se que a nomenclatura evolui para a obrigatoriedade das disciplinas, desconsiderando o caráter dessas práticas.

Os anos pós-1964 representaram a síntese de um período em que houve a reestruturação da economia, por meio da captação de recursos e investimentos no setor público, além da retomada da expansão do setor industrial. No entanto, isso ocorreu juntamente com a supressão dos direitos fundamentais do cidadão, o que marcou para sempre a história da democracia brasileira. A crise do chamado populismo da era getulista acarretou mudanças na estrutura política e econômica do país e implicou na redefinição das funções do Estado. “O modelo é concentrador de renda, pois segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população” (Romanelli, 1986, p. 194). A questão é que esse sistema de controle não se restringe aos setores da economia que modificam as regras de mercado e as relações de trabalho, mas também aumenta a distância entre os centros maiores e criadores de tecnologia e ciência e aqueles que a consomem, revertendo seus hábitos para, em seguida, fortalecer os mecanismos de dominação do setor interno pelo externo.

Ademais, a educação, como sinônimo de desenvolvimento, pode ser percebida a partir de 1968, quando esteve atrelada à política de recuperação da economia e ao crescimento das demandas educacionais da época. Isso colocou o Brasil em uma posição alarmante, pois revelou uma grave crise nesse sistema. Em contrapartida, o MEC firmou acordos com agências internacionais, como a *United States Agency for International Development* (USAID), para assistência técnica e cooperação financeira, os chamados Acordos “MEC-USAID”. Esses acordos deixaram marcas no sistema educacional, interferindo não apenas na política de acesso ao ensino superior, mas também em outras reformas, como as do ensino de 1º e 2º graus.

Esse capítulo da história, sobre esses arranjos, agravou a crise na educação brasileira e abriu caminho para protestos, pois não foram tomadas as medidas necessárias para que os estudantes excedentes nas vagas para o nível superior tivessem a chance de ingresso, considerando que se caracterizou por uma enorme expansão econômica, uma fase de

acumulação de capital que se esquivou de investir em melhorias na qualidade da educação brasileira.

Ainda no contexto das reformas, em outra fase, foi criada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus, ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, dos 7 aos 14 anos, atribuindo ao Estado a maior responsabilidade em relação à educação do povo e promovendo uma mudança estrutural profunda na educação elementar. Essas mudanças seguem dois planos, conforme Romanelli (1986, p. 237-238), a saber:

No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos. Eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante aos chamados exames de admissão. [...] No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito ao dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio.

Com as mudanças feitas na estrutura de funcionamento, o ensino de 1º grau oferece formação geral, sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau passa a incorporar a habilitação profissional, entre outras alterações, como o ensino supletivo para a educação de jovens e adultos. Nesse momento, estamos diante da realidade escolar pautada em uma lei que determina obrigatoriamente que todo o conteúdo do ensino de 1º grau será ministrado em oito anos. Todavia, é uma realidade que pode mudar dependendo do local e da estrutura em que está sendo ofertada, com reduções de carga horária e anos de formação, característicos de um ensino acelerado e menos comprometido.

Em relação aos conteúdos, a organização do currículo escolar ficou da seguinte forma:

art. 4º - os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos locais dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971).

O Conselho Federal de Educação foi responsável por determinar as disciplinas do núcleo comum e o mínimo exigido para a habilitação de 2º grau. Além disso, foi dada autonomia aos Estados e aos seus Conselhos Estaduais para determinar a parte diversificada do currículo, enquanto caberia aos estabelecimentos de ensino o direito de selecionar as matérias que não constassem no plano dos Conselhos Estaduais. Nesse caso, conforme o Art. 5º dessa lei, as disciplinas, “áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento” (Brasil, 1971).

O currículo pleno obedecia à hierarquia formada pela educação geral e pela educação especial, sendo que, no ensino de 1º grau, a parte da educação geral seria exclusiva das séries iniciais e predominaria nas finais. Já no ensino de 2º grau, predominaria a parte de formação especial. A primeira parte da nova matriz curricular dos cursos e as suas respectivas disciplinas obrigatórias para todos os cursos eram: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. A segunda parte, com disciplinas também obrigatórias, definidas pelos Conselhos Estaduais, incluía: Desenho, Organização Social e Política Brasileira, ou Desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e Filosofia, no 2º ciclo. A parte especial tinha o objetivo de fazer a sondagem de aptidões para o trabalho (1º grau) e de habilitação profissional (2º grau).

Assim, a organização do currículo ficava completa com a inclusão de matérias obrigatórias, conforme disposto no artigo 7º, cujas matérias eram: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Outro ponto importante sobre a Lei n.º 5.692 foi a forma como os conteúdos deveriam ser ministrados, ou seja, o caráter metodológico do currículo por meio de atividades, áreas de estudo e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Para Saviani (2008, p. 45), “essa defesa implica a prioridade do conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem os conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir; ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Sabe-se que os conteúdos são fundamentais para a aprendizagem, desde que sejam significativos e conscientes, mas para que esses conteúdos sejam assimilados e apreendidos, a lei coloca a importância da disciplina. Por outro lado, não se sabe se os conteúdos serão repassados de maneira que todos tenham acesso a eles. A escola pode oferecer aprendizagem que priorize os conteúdos ou não, pois seria a forma de superação das desigualdades e um instrumento de participação política e cultural das massas. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 45) complementa:

[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2008, p. 45).

No tratamento metodológico, as atividades eram definidas como experiências vividas nas primeiras séries do 1º grau, enquanto os conteúdos afins eram ministrados nas séries finais. No 2º grau, deveriam predominar os conhecimentos sistemáticos, mas com flexibilidade, não

exigindo que as matérias fossem ministradas de acordo com o grau a que pertencem. No núcleo comum, de responsabilidade do Conselho Federal de Educação, a parte mínima optou-se por seguir as áreas do Conhecimento Humano, sem abordar todas as informações necessárias para uma formação ampla. Pelos registros, podemos destacar a classificação por áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

Cabe ressaltar que esse é o mínimo projetado para que os conteúdos sejam acessíveis aos cidadãos. No entanto, como vimos anteriormente, existem disciplinas que são obrigatórias nos estabelecimentos oficiais e optativas para os alunos, nos currículos plenos de 1º e 2º graus, tais como: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião. Além disso, no currículo obrigatório, que deve ser pleno, deve ser ofertada a parte de educação geral e de formação especial. A formação especial é caracterizada pela sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante. No 2º grau, visa à habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível (Romanelli, 1986, p. 240). Dessa forma, a educação terá efeito de continuidade, enquanto a educação especial terá caráter de terminalidade.

Com as mudanças feitas pela junção do curso primário e do curso ginásial em um ensino fundamental de 8 anos, bem como a separação entre as escolas secundárias e escolas técnicas, observa-se que os currículos escolares não superam a dualidade da escola brasileira e a ineficácia com que são tratados os conteúdos escolares. Nesse momento, surgem dois princípios que determinarão os rumos da educação brasileira quanto ao caráter de continuidade e terminalidade.

Sobre a questão das metodologias de trabalho e organização curricular, fixados os núcleos comuns para todos os níveis e para o território nacional de forma obrigatória, de acordo com pareceres definidos pelo Conselho Federal de Educação, as matérias deveriam ser trabalhadas sob a forma de atividades, áreas de estudo ou disciplinas, conforme exemplificado: educação geral, matérias da Base Comum de conhecimentos, que definem a continuidade nos estudos. No ensino de 1º grau, a exclusividade nas primeiras séries, predominante nas últimas, e no ensino de 2º grau, ficaria em segundo plano, além da parte diversificada. No caso da formação especial, para o ensino de 1º grau, sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; e para o 2º grau, habilitação profissional, a qual se define pelo caráter de terminalidade, tendo no 1º grau, em segundo plano, nas últimas séries, e no 2º grau, essa formação seria predominante, com apenas a parte diversificada.

Observa-se que, nesse dado momento em que são discutidas as experiências curriculares para o ensino de 1º e 2º grau, foram criadas grandes linhas, as quais são:

Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, matérias no Núcleo Comum e Atividades para as séries iniciais do ensino de 1º grau, Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências. Nos anos finais, áreas de estudo como Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. No ensino de 2º grau, matérias obrigatórias como Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

As matérias foram fixadas pelo Conselho Federal de Educação, sem orientação rígida, podendo ser ministradas no 1º grau, disciplinas do 2º grau. Além disso, a perspectiva do ensino das disciplinas da área de humanas não representou a importância que essa área deveria ter visto que, não era responsabilidade do conselho estipular os conteúdos e programas curriculares.

É interessante destacar que, sobre a organização do ensino de 2º grau nesse período, as ofertas de habilitações obedeceram às demandas do mercado de trabalho, ajustando o ensino aos interesses das grandes empresas capitalistas, regidas pelos padrões de eficiência e eficácia. Esse período é caracterizado pelas políticas desenvolvimentistas dos governos militares no Brasil. Sabe-se que algumas disciplinas possuem ordenamentos ideológicos compatíveis com as ideias hegemônicas conservadoras, e o núcleo comum, como parte mínima do currículo, significa que, abaixo dele, não corresponde ao que o cidadão precisa aprender como princípio de educação em sua totalidade. Por isso, a formação denominada enciclopédica é essencial para os conteúdos humanizadores.

No caso do Brasil, essa reforma poderia representar o aumento do nível de escolaridade do trabalhador, mas considerando as questões de ordem econômica e a posição que a economia brasileira ocupa, a industrialização crescente exige uma formação de base fundamental e treinamento para ser inserido na manipulação de técnicas de produção para aumentar a produtividade, sem grandes exigências nas questões salariais ou nos processos de controle, fortalecendo ainda mais os ganhos dos empresários por meio da mão de obra produtiva, desqualificada e barata. Ou seja, para atuar nas fábricas, a formação poderia ser mínima, o suficiente para corroborar com as expectativas de trabalho que estivessem de acordo com o desempenho das funções dentro das relações de produção estabelecidas pelo sistema capitalista.

As sociedades colonizadas e recém-saídas do colonialismo, na conjuntura das grandes reformas, no que se refere à educação, não desfrutam dos benefícios de uma sociedade desenvolvida, sendo que as benesses são contabilizadas para os países financiadores. Essas sociedades, além de criar hábitos de consumo nas camadas sociais mais altas, oferecem mão de obra de baixo nível, fortalecendo a dependência econômica e cultural em relação às sociedades desenvolvidas. Assim, tomando como base o sentido das reformas na lógica do capital, tanto

no campo da produção material quanto no campo cultural e educacional, as classes dominantes sempre manterão a sua hegemonia entre o capital e o trabalho.

Corroborando com as ideias de Meszáros (2008), “os processos sociais e educacionais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Por isso, uma mudança significativa na educação seria inconcebível sem que as transformações da sociedade e de suas práticas educacionais ocorressem. Isso porque determinadas mudanças não alteram tanto a conduta dessa reprodução de sociedade, pois,

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas como único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (Meszáros, 2008, p. 25-26).

Para tanto, prevalecem os interesses materiais das classes dominantes sobre as classes dominadas, e os interesses subjetivos, embora pesassem sobre as mudanças ou a formulação de uma educação destinada às massas, limitam-se ao viés de conservação da ordem do capital. Quando nos baseamos na educação sob a perspectiva de um currículo de núcleo comum, que coloca a aquisição dos conhecimentos específicos e aptidões dos indivíduos para desempenharem uma função dentro de estruturas como estas, forjadas nos interesses do capital, os indivíduos acabam doando sua força de trabalho, esforçando-se para que suas condições objetivas sejam compatíveis com as das classes dominantes. É bem verdade que a educação não visa mudar a vida dos indivíduos, e sim aliená-los. Por exemplo, o interesse em disciplinas como Educação Moral e Cívica não acrescentava crítica a respeito da realidade vigente; ao contrário, representava a aceitação fiel ao regime militar.

A Lei 5.692/71 advoga sobre a fixação do currículo comum, com a preocupação de uma educação global, que perpassa pela discussão sobre parte comum e parte diversificada, de forma separada, mas que flexibiliza o ensino no sentido de ser implantado ou não, dependendo da região e localidade, para que se faça valer o caráter de continuidade e terminalidade, como proposta de aligeiramento do ensino para as camadas populares. De acordo com Saviani (2008, p. 44), sobre a formulação curricular,

[...] outra “descoberta” a da Lei 5.692 foi a reformulação curricular por meio de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo. (Saviani, 2008, p. 44).

Nesse sentido, precisamos analisar as perspectivas curriculares definidas para a escola pública ao longo da trajetória da história da educação brasileira, que vão de encontro às ideias defendidas por décadas em desfavor da qualidade da educação. Em alguns momentos, essas ideias estiveram pautadas nos discursos entre o público e o privado, na intencionalidade do Estado Novo, nas leis que tramitaram no Congresso, nas prerrogativas da Escola Nova, nos manifestos que, outrora, defenderam a escola pública, mas não tiveram sucesso quanto aos ordenamentos de qualidade. Esses conteúdos são o fundamento de uma escola que deseja transformar o ensino como instrumento de luta e libertação, mas que seja ministrado de forma consciente e significativa, tendo em vista que o domínio da cultura, por meio dos conteúdos escolares, implicará no acesso e permanência das camadas populares na participação política. Do contrário, pode legitimar sua dominação.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugura-se um novo capítulo na educação brasileira. Após o regime de mudanças proveniente do governo dos militares, em suas três fases, observa-se o cenário social, econômico, político e educacional na afirmação dos direitos civis e humanos. O final dos anos 1970 e início dos anos 1980, nas palavras de Cury (2013):

[...] contaram com o movimento de contestação ao regime militar contando com a ampla participação popular. A mobilização geral, inclusive do professorado, foi capaz de derrubar a ordem autoritária e de suscitar um novo ordenamento jurídico em novas bases. Por isto, a ordem constitucional que nasceu de 1988 consagrou princípios caros à democracia e à educação democrática. (Cury, 2013, p. 196).

Nas constituições anteriores, a ideia que se apresentava era a de um Estado alheio aos direitos dos cidadãos. A organização do sistema educacional, no que se refere à educação básica, inclui a educação infantil, e, sobre os conteúdos mínimos, a formação deve perpassar pelo direito às diversidades culturais e regionais do país. Ademais, outro avanço significativo é o ordenamento da LDB n.º 9.394/96, que surge diante das pressões políticas e da movimentação de educadores, e que continha, em seu eixo, de acordo com Brzezinski (2007, p. 13),

[...] a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal, e, de outro, propiciasse a continuada melhora da sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja de sua inserção social (Brzezinski, 2007, p. 13).

Nesse movimento de redemocratização, cabe ressaltar o processo de reformulação dos currículos e seus conteúdos mínimos, competência da União em regime de colaboração com seus entes federados, e a necessidade de estabelecer diretrizes curriculares para a educação nacional.

Há divergências de conflitos e interesses no limiar da promulgação da nova LDB. Claro que sempre pensamos que, quando uma lei é aprovada, sobretudo no cenário de perspectivas democráticas, as mudanças sempre serão revolucionárias. Contudo, devemos observar quem são os sujeitos envolvidos nas propostas, os diversos atores sociais e grupos, o que defendem, o que pensam sobre a educação, quais são as concepções dos representantes do Estado, dos grupos políticos e do sistema educacional, dos remanescentes da discussão entre o público e o privado, as relações de poder, conhecimento e cultura que se constituem nas práticas sociais, as condições históricas que pautaram essas discussões, as contradições que coexistem nos diversos grupos e, apesar da força da lei, das práticas de controle e disputas protagonizadas por esses agentes, há de se pensar sobre uma mudança estrutural da educação do país.

Entre embates e defesas, estratégias e acordos, enxugamentos e rupturas, as discussões sobre essa Lei foram iniciadas na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, reorganizado pelas forças sociais do campo educacional. Várias entidades estiveram presentes em torno da defesa da escola pública, laica e de qualidade, que aglutinavam os interesses da sociedade em geral, abrindo espaço para o Fórum, articulando demandas da sociedade e transmitindo-as para o espaço político onde estavam sendo discutidas, como um importante instrumento de luta em defesa da escola pública.

A Constituição Federal de 1988 também marca o papel do Congresso Nacional na elaboração de planos e programas nacionais, regionais e setoriais de desenvolvimento, dentre os quais destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2022), que consolida um campo de disputa, materializando as políticas organizadas pelo Estado, mas que, de certo modo, coloca em destaque a participação da sociedade civil na construção coletiva para uma efetiva política de Estado para a educação. Apesar das disputas entre projetos antagônicos, defensores do público e do privado, após 1930, os marcos educacionais estiveram pautados em processos regulatórios mais articulados no campo educacional. Em quase todas as constituições, houve discussões sobre o plano de educação, que se desenham e se estruturam de acordo com a concepção vigente, à medida que as ideias pedagógicas vão sendo forjadas na lógica do Estado e do mercado.

Outro ordenamento que emerge desse campo de disputas das políticas educacionais, entre o mundo dos educadores e o universo do sistema educativo, que representa os interesses dos partidários do ensino público, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, homologada em 20 de dezembro de 1996. Ela se insere no processo de desenvolvimento das políticas educacionais, sendo necessário compreender por que representa

outro campo de disputas entre os atores de dois universos, resultando em conflitos no Congresso Nacional, de interesses partidários entre o ensino público e gratuito e o ensino privado.

Essa Lei representa as contradições no contexto das políticas educacionais brasileiras e coloca em destaque “o mundo real e o mundo oficial”, [...] “tem representantes que se mantêm, tomam partidos, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos, vivos, construídos ao longo da história de cada um”, como diz Brzezinski (2010, p. 186). Este universo real é o que estamos tentando identificar ao longo da pesquisa, quando nos referimos às políticas que ditam as regras da educação e que interagem diretamente com as demandas dos profissionais da educação envolvidos nas escolas, dos movimentos sociais, dos Fóruns de defesa da educação da escola pública, associações, entidades e sindicatos que estiveram presentes e vigilantes às políticas educacionais nas reformas dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (1996-2006).

As principais transformações estruturais na reorganização da educação nacional, tanto básica quanto superior, a partir da LDB n.º 9.394/96, incluem a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), as tecnologias inovadoras da informação e comunicação, a criação dos Fundos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef/1996 e Fundeb/2007, e a instalação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Essas mudanças e desdobramentos, na verdade, reforçaram o plano hegemônico avaliador e regulador do Estado, embora, nos discursos, o Estado fosse apresentado como o provedor da educação.

Decerto, tentamos compreender essas reformas quanto à participação dos entes federados no sentido de promover mudanças locais e regionais a partir dos princípios legais. No entanto, percebemos que a estruturação de uma lei maior para a educação não promoveu mudanças significativas, tampouco resolveu problemas antigos, como o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Apesar dos conflitos, a educação pública gratuita, laica e de qualidade para a população foi motivo de luta para todos os educadores comprometidos com a educação, bem como a expansão da oferta de ensino. No entanto, o que prevalece no campo educacional são os critérios e finalidades gestados pelo campo empresarial.

Neste contexto dos Projetos Educacionais no Brasil, Dourado (2013) analisa que a educação como direito de todos, a gratuidade nos diversos níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, tornam-se legítimas no contexto da Constituição Federal (CF) de 1988. Em seguida, foram aprovadas a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, entendida como lei complementar, e o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001. Cabe questionar se essas mudanças representaram perspectivas positivas no desenrolar das políticas educacionais.

Em consonância com a CF de 1988, a LDB, n.º 9.394/96, marca a flexibilidade e a descentralização de competências, colocando a educação sob novas formas de controle e padronização, a partir da mensuração de seus resultados por meio de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Nacional (SAEB), contrapondo-se ao Sistema Nacional de Educação (SNE).

Considerando que a Constituição Federal de 1988, em suas disposições transitórias, deu previsibilidade para que o poder público nas suas três instâncias destinasse 50% do orçamento para a década da educação, o que não foi atendido, e no final de 2008, perto de se esgotar a primeira década da educação, o FUNDEF foi instituído pela LDB, o PNE I (2001–2010) e o FUNDEB, com prazo de 14 anos, com a previsão de se estender até 2020.

Com a necessidade de reorganizar o currículo da educação básica como parte desse movimento de reformas, surge, na linha histórica, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, objeto de intensos debates por diversos pesquisadores e educadores brasileiros, que não viam o currículo como mera descrição dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas em sala de aula, mas como algo que partia do órgão maior da educação brasileira, com vistas à organização e orientação de projetos pedagógicos.

A questão era se os PCNs representavam ou não um conjunto de políticas educacionais dos anos de 1990 e como meta estabelecida pelo PNE (2001-2010), pela Lei n.º 10.172/2002, todas as escolas brasileiras deveriam ter seus currículos e projetos pedagógicos baseados nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para Cury (1996, p. 4), independentemente do nome atribuído, os PCNs [...] “sempre estiveram às voltas com a questão federativa e com a questão da participação”, [...], ou seja,

[...] diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras e currículos únicos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país. Por outro lado, o termo “parâmetro” pode dar, até mesmo pela sua origem etimológica, uma ideia de uma “medida” ou de uma “linha” geométrica, constante e invariável.

Os termos "currículo mínimo", "currículos nacionais" e "diretrizes gerais" imprimem e perpassam a ideia de que devem ser seguidos no interior das propostas pedagógicas das escolas de todo o Estado brasileiro. Dessa maneira, cabe aqui a reflexão sobre a definição da proposta democrática como direito do cidadão que busca a educação escolar sistematizada, alinhada às intenções da sociedade, e que esteja presente no entendimento e na discussão dos

professores, estes que sentem a escola e estão nela com todas as suas necessidades e contradições.

Não obstante às observações que foram feitas no contexto das reformas, compreende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem como um conjunto de objetivos para o ensino fundamental, os quais podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Objetivos gerais dos PCNs para o ensino fundamental

1 compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito	6 desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania
2 posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;	7 conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
3 conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;	8 utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
4 conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;	9 saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
5 perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;	10 questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Fonte: Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (adaptado pelas autoras).

Podemos destacar que os conceitos e a estrutura organizacional deste documento foram consolidados a partir desses objetivos, pois, de acordo com o próprio documento, “as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” (Brasil, 1997). A diversidade de conceitos existentes no campo do currículo e as competências que os alunos deverão adquirir ao longo de sua trajetória na escolaridade

obrigatória perpassam os planos contidos nesses objetivos, mas também devem envolver uma educação pautada na qualidade dos seus conteúdos escolares, na formação de professores e na organização escolar, com vistas à superação dos problemas existentes.

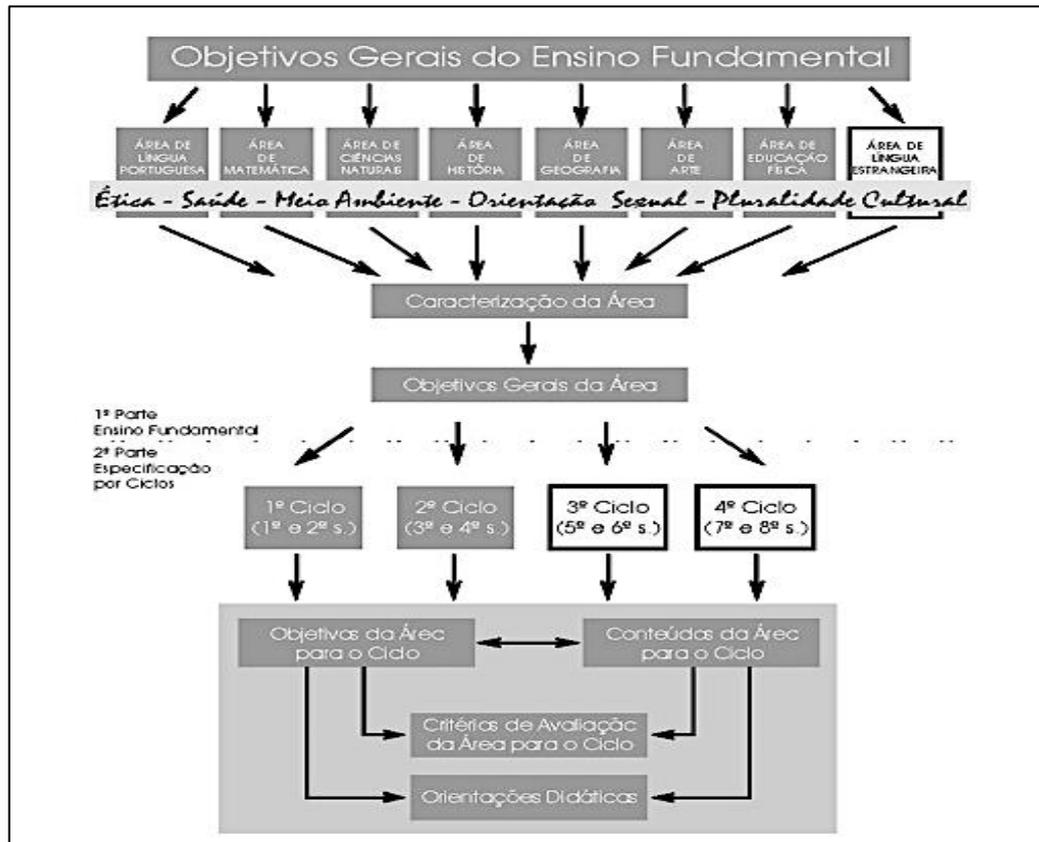
A elaboração dos PCNs, como a história nos mostra, teve a influência direta do pesquisador espanhol César Coll e de um seleto grupo de professores indicados pela equipe do governo de FHC, deixando claramente exposto que não houve participação coletiva, ao contrário do que consta nos argumentos da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (Brasil, 1997, p. 27).

Nos ditames da mudança de posturas e de um currículo verticalizado, isento da participação de profissionais da educação, bem como de estudiosos e pesquisadores da área do currículo, os PCNs foram materializados como uma proposta que foge dos princípios democráticos. Dessa forma, os atores dessas reformas são os organismos internacionais, que trabalham para que as economias dos países periféricos se alinhem às perspectivas macroeconômicas, visando o lucro e a eficiência do sistema econômico, com vistas à redução de gastos públicos e cortes nos orçamentos recomendados por esses organismos.

Para fins de elucidação, a organização curricular que serviu de referência nacional para os currículos do Ensino Fundamental nos PCNs possuía a seguinte estruturação:

Figura 4 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como mencionado, por ser uma referência para o currículo nacional articulada com outras políticas nacionais, inclusive internacionais, tratava-se de um conjunto de dez volumes distribuídos gratuitamente aos professores de todas as escolas do país. Esses volumes serviam como consulta e parâmetro para a construção das propostas curriculares nas seguintes áreas do saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, além de apresentarem os Temas Transversais, como Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Além disso, os documentos abordavam: a organização da escolaridade em ciclos; a estruturação do conhecimento escolar por áreas e temas transversais; conteúdos; orientações e critérios para avaliação; decisões associadas aos resultados das avaliações; as avaliações oficiais, como boletins e diplomas; orientações didáticas; autonomia; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo e do espaço; e a seleção de materiais.

Por outro lado, a formação de professores, foco das políticas de Estado, passou a se alinhar à lógica de garantir, por meio do Currículo Mínimo (em âmbito nacional e seguido pelas instituições públicas), um ensino democrático. Essas políticas também promoveram mudanças

nas estruturas de formação inicial e continuada, utilizando as avaliações externas como elementos centralizadores do processo ensino-aprendizagem. Esse movimento, entretanto, reforçou a responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso escolar, consolidando o papel forte do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais.

Oliveira (2018) destaca que essas interferências, além de alterarem a estrutura organizacional das escolas e os modelos de gestão, ao impor os princípios de eficácia e eficiência, também promovem instabilidade nos empregos públicos, perdas de direitos da classe docente e achatamento salarial. Esses fatores impactam diretamente o trabalho do professor, que, por sua vez, adquire características de funcionamento atreladas à lógica reformadora. Pode-se inferir que, diante das transformações em curso, caberá à educação escolar, especialmente no papel do professor, preparar o indivíduo para esses desafios. Contudo, é necessário investigar até que ponto professores e escolas estão aptos a superar essas adversidades.

Na análise de Gatti et al. (2019), as políticas de formação de professores têm raízes no período colonial e, ao longo do tempo, foram mescladas a outros modelos, como os do período ditatorial. As gestões governamentais priorizaram interesses voltados à educação das elites, uma característica ainda presente na política educacional contemporânea. Assim, as políticas educacionais relacionadas à formação e às condições de trabalho docente ainda não foram plenamente articuladas às necessidades da população brasileira.

Esses atos, carregados de discursos alinhados às tendências capitalistas presentes nas reformas educacionais, são associados, como analisa Oliveira (2018), à Nova Gestão Pública (NGP), fruto das mudanças no contexto latino-americano dos anos 1990. Essa lógica tem intencionalmente penetrado no campo da formação docente e das práticas profissionais, determinando novas formas de organização e gestão pautadas em políticas de ranqueamento.

Esse cenário altera as relações no espaço escolar, influencia a forma como os sujeitos se identificam com a profissão docente, afeta os processos de ensino-aprendizagem e desarticula significativamente a autonomia dos professores em suas práxis. Além disso, essas reformas impactam a formação de professores e naturalizam as interferências do setor privado, que gradualmente assume o controle da gestão do financiamento público. O objetivo central dessas intervenções é "fazer mais com menos", desarticulando investimentos em educação, ampliando a oferta de maneira desproporcional e adotando parcerias dentro e fora do âmbito estatal, integrando a lógica produtiva.

Compreender essas relações, desde a contextualização das reformas educacionais até os movimentos que conduzem sua implementação, possibilita a investigação das contradições

inerentes a esse processo. É válido, portanto, adotar um caminho metodológico que transite entre a realidade específica e a totalidade investigada. Como pontua Damasceno (2016), “a correta utilização deste paradigma permite problematizar a realidade, levando em conta as relações sociais e os movimentos da sociedade para interpretá-los à luz das contribuições teóricas”. Descobrir essas relações é o caminho para uma boa investigação científica.

Tradicionalmente, “o currículo é entendido como o texto que reúne e estrutura o conhecimento que deverá ser compartilhado ou produzido nos estudantes sob a ordem de um determinado formato” (Sacristán, 2013). Assim, é imprescindível investigar esses aspectos nos espaços onde o currículo se materializa: a escola.

Nos documentos que fortalecem as relações do Estado com os organismos internacionais, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que complementam os PCNs, conforme o Parecer CEB nº 4, de 2 de janeiro de 1998, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, elaborados em conformidade com as determinações do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB):

[...] ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara de Educação Básica do CNE inicia o processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do País (Brasil, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto um conjunto de diretrizes destinadas à organização do Ensino Fundamental, destacam-se por estabelecer os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica definidos pelo CNE. Essas diretrizes orientam as escolas brasileiras pertencentes aos diferentes sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, respeitando as diversidades curriculares já existentes nos Estados e Municípios. São baseadas nos seguintes princípios:

I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Brasil, 1998).

Considerando o teor do texto, essas definições estão sustentadas na convicção de que, para o bom andamento dessas propostas, as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas no reconhecimento das identidades diversas dos alunos, da escola, dos professores, de gênero, de faixa etária, das condições socioculturais e econômicas dos alunos, bem como das diferenças

regionais, culturais e étnicas. Além disso, questões como o diálogo e as boas interações entre os sujeitos também são fundamentais.

No que diz respeito ao currículo, este se refere ao "paradigma curricular" como uma forma de "organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã". A Base Nacional Comum é composta pelos conteúdos mínimos das áreas do conhecimento articulados com os aspectos da vida cidadã, uma dimensão obrigatória prevista no Art. 26 da LDB n.º 9.394/96. A parte diversificada inclui conteúdos complementares determinados por cada sistema de ensino ou estabelecimento escolar, integrados à Base Nacional Comum de acordo com as regionalidades. Os conteúdos mínimos abrangem conceitos sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício pleno da cidadania (Brasil, 1998).

O currículo é concebido como um instrumento que orienta as práticas educativas, sempre presente no campo de disputas de interesses e escolhas, a partir de grupos sociais ou políticos vigentes. Ele permite discussões, indagações e consolida os posicionamentos de uma determinada concepção de escola, de ser humano e de conhecimento. Entre o que precisa ser ensinado e como deve ser ensinado, Silva (2005, p. 5) afirma que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo".

Elaborado após as DCNs (1998), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001–2010), aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, representou um novo marco no contexto das políticas educacionais brasileiras. Ele remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória para crianças de 4 a 17 anos, em regime de colaboração, além da definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias para garantir o direito social à educação em todos os níveis (educação básica e superior), considerando as diversas etapas e modalidades educativas. O plano incluiu capítulos específicos sobre o magistério da educação básica, a educação a distância e as novas tecnologias, que "incidem diretamente na formação de professores" (Dourado, 2013).

Sobre o legado do século XX para a formação de professores, Duarte e Martins (2010, p. 14) referem-se à prática do conjunto de homens em um dado momento histórico, marcada por tensões cruciais entre o dever ser da formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Esse contexto revela as tensões e dilemas enfrentados durante a implementação de políticas educacionais, que posteriormente impactam tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores.

Para Saviani (2010 *apud* Duarte e Martins, p. 18), ao "apagar das luzes do século XX" (1901–2001), percebe-se o fortalecimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas de estruturação e reestruturação do capital. Esses ideários priorizam o cumprimento de metas quantitativas e sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo, com palavras de ordem como qualidade, produtividade e equidade, sempre associadas à máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes.

As transformações advindas da LDB n.º 9.394/96 trouxeram várias prioridades para o gerenciamento da educação nacional, focando na estruturação e na superação de problemáticas, como: o sentido do público na educação, a garantia de uma educação de qualidade para todos, a construção de uma escola democrática que possibilite o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, além do desenvolvimento pleno de suas competências. Para isso, tornou-se pertinente a organização do Sistema Municipal de Ensino em regime de colaboração com o Estado e a União. Segundo Gracindo (2007, p. 211), essa colaboração abrange "a organização curricular e administrativa dos diversos níveis e modalidades de ensino; a coordenação das escolas municipais; a arrecadação e utilização dos recursos públicos; e a formação e valorização dos profissionais do magistério".

As reformas educacionais ao longo do tempo têm deixado marcas de seus idealizadores, caracterizando-se pela descontinuidade de iniciativas. Essa característica atravessa séculos e se reflete nas políticas atuais, que buscam resolver problemas, mas, muitas vezes, metas, planos e programas não são cumpridos, sendo frequentemente paralisados ou descontinuados.

Com o término do PNE I, foi articulado um novo plano com vigência de 2011 a 2021, o PNE II. No entanto, ele não foi implementado como previsto e só foi aprovado e legitimado em 2014. Dessa forma, o Brasil permaneceu quase quatro anos sem um PNE vigente.

Na década seguinte, o PNE (2014–2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, definiu vinte metas com o mesmo objetivo do plano anterior: promover melhorias na educação do país. A meta 20 tratou do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino, com vistas à expansão da educação com qualidade e equidade. O plano também incentivou a participação popular em sua construção, por meio do Fórum Nacional de Educação (FNE) e das Conferências Nacionais de Educação (CONAES), como destacado por Dourado (2016, p. 20).

A importância das conferências nacionais de educação efetivadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 a 2014, que foram procedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentam novas

inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo PNE.

Esse é um campo de disputas e debates que envolvem o projeto de uma sociedade democrática, apesar das tensões e desafios enfrentados pela educação brasileira, incluindo a necessidade de Estados e Municípios aprovarem seus planos locais.

2.2 A Terceira Versão da Base Nacional Comum Curricular e a História de Suas Versões

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece sua trajetória na política educacional brasileira 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 modalidades da Educação Básica”. O documento passou por diversas revisões e debates até alcançar sua terceira versão e ser reconhecido como um “marco na educação brasileira” (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC não representa apenas uma disputa pela sistematização das ideias sobre educação, das formas de ensinar, do modelo de escola ou do conjunto de práticas pedagógicas necessárias para atender às demandas da sociedade. Também determina o sucesso por meio da seleção, organização e avaliação dos conteúdos, dividindo opiniões sobre sua implementação e consolidação nas escolas de todo o país, especialmente sobre o que ensinar e como ensinar. Além de normatizar e definir objetivos, prescreve as propostas curriculares que devem ser seguidas em nível nacional. Trata-se de um projeto ambicioso, sustentado por discursos que prometem mudanças significativas capazes de “revolucionar” a educação brasileira. “Ela é uma política de centralização curricular” (Cássio, 2019).

Esse projeto de uma Base Nacional congrega diversos interesses, incluindo campanhas favoráveis à criação e construção de um modelo curricular brasileiro. Essas campanhas foram inspiradas em experiências ditas bem-sucedidas de países como Chile, Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, amplamente divulgadas em vídeos e compartilhadas por meio de assessorias estrangeiras contratadas para apresentar essas práticas (Moreno, 2016, p. 11).

A discussão sobre a BNCC esteve presente no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (1998), que determinavam a organização de conteúdos para todas as escolas brasileiras, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014. Este último estabeleceu 20 metas a serem cumpridas até 2020. A BNCC também foi debatida no Fórum Nacional de Educação (FNE), espaço

representativo das discussões sobre as metas para o decênio da educação, e na CONAE – 2014, cujo tema foi *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*.

Contudo, é importante destacar que, apesar do esforço conjunto para implementar uma base curricular com o apoio de instituições privadas, fundações, fundos e organizações não governamentais, a BNCC enfrentou críticas antes mesmo de sua aprovação. Instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) manifestaram-se contrárias à imposição da BNCC, considerando a pressa em votar tópicos como os “direitos de aprendizagem” e o fato de que professores de escolas públicas foram colocados à margem desse processo.

Por ser considerada um documento "balizador" da educação escolar brasileira, a BNCC possui como marcos legais o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394/96), que trata do aprimoramento de conhecimentos e competências dos estudantes; a Constituição Federal de 1988, especialmente o Art. 205; e o Art. 210, que estabelece 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”. Além disso, a LDB, em seu Art. 26, determina que “os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos educandos (Brasil, 1998).

As estratégias para a criação de uma base nacional comum brasileira partiram dessa brecha identificada nas leis mencionadas. Até então, já existiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que promoviam a ideia de um currículo para todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Contudo, esses documentos ofereciam orientações mais flexíveis, permitindo que cada escola, em conjunto com seus professores, elaborasse sua proposta pedagógica democraticamente, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na continuidade da linha histórica do projeto curricular da educação brasileira, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que são “mandatárias para todos os sistemas”, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB n.º 7/2016.

Visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações

assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2016).

Ainda no desenvolvimento das determinações legais para as orientações curriculares, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024), na Meta 7, que versa sobre “a importância de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil, foca na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (Brasil, 2014). No entanto, essa meta, juntamente com outras já mencionadas, demarca pontos estratégicos para as definições do currículo escolar. Segundo Oliveira Inês B. (2018, p. 56), a Meta 7 do PNE “reduz a melhoria da compreensão do ensino à melhoria do IDEB das escolas, quantificando resultados a partir de graus em provas e índices de permanência e aprovação escolar”. Além disso, a meta desconsidera as condições e circunstâncias distintas enfrentadas por professores e alunos nas escolas brasileiras, bem como a pluralidade social, cultural e econômica do país, que não pode ser mensurada apenas por exames e índices, apesar da relevância desses indicadores.

Esse projeto, além de não priorizar metas importantes para a educação brasileira previstas no PNE 2014–2024, como a Meta 20, que trata do investimento público em educação, envolveu atores e sujeitos com interesses distintos. Os atores dessas reformas incluem organismos internacionais que atuam para alinhar as economias dos países periféricos às perspectivas macroeconômicas, buscando lucro e eficiência do sistema econômico, com foco na redução de gastos públicos e cortes nos orçamentos, conforme recomendado por essas entidades.

Nesse contexto, organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passaram a desempenhar o papel de tutor nas reformas dos Estados Nacionais, especialmente nos países do capitalismo periférico e semiperiférico. A Organização Mundial do Comércio (OMC) exerce um papel central no plano jurídico-econômico das megacorporações e empresas transnacionais, sinalizando a influência do capital no campo educacional (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 96).

Em nível regional, também foram criados mecanismos de controle e apoio para esses organismos internacionais na América Latina, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), no plano econômico, e a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), no plano educacional. Além disso, o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) foi estruturado sob a perspectiva da OMC. Essas organizações ajudaram a promover mudanças que regulamentaram a educação e as relações entre governo e

sociedade civil por meio de um discurso reformador, que foi ganhando contornos cada vez mais amplos e impondo suas orientações às políticas educacionais.

Esses agentes, provenientes de agências multilaterais, estão conectados a uma rede de governança e são apresentados como alternativas para solucionar ineficiências na educação ou nas políticas de Estado. Eles coordenam ações e atores em prol das políticas públicas, em parceria com o setor privado. O Estado, por sua vez, cria seus próprios mecanismos de funcionamento para alimentar essas redes. A mobilização do conhecimento ocorre por meio de experts que “põem em circulação concepções, valores, formas de pensar e agir” (Shiroma, 2020), além de construírem consensos, coletarem dados, produzirem indicadores, comparações, diagnósticos e recursos humanos a serviço dessas organizações.

Atos como esses, carregados de discursos alinhados às tendências capitalistas no âmbito das reformas educacionais, são caracterizados, segundo Oliveira (2018), como parte da Nova Gestão Pública (NGP), resultante das mudanças ocorridas no contexto latino-americano nos anos 1990. Essas mudanças penetram intencionalmente no campo da formação docente e das práticas profissionais no sistema educacional, estabelecendo novas lógicas de organização e gestão baseadas em políticas de ranqueamento.

Além de induzir as reformas, os organismos multilaterais fornecem apoio financeiro, conhecido como "empréstimo de políticas", como destacado por Shiroma (2020, p. 2).

[...] abrange assessorias para implantação, mensuração, plataforma tecnológica, dados e informações estatísticas, serviços de comparações, criação de rankings, entre outros, por meio dos quais essas agências tentam mostrar sua *expertise* em reformas se constituindo em importantes atores na governança transnacional da educação.

Essas decisões representam as políticas educacionais orquestradas pelo modo de produção da sociedade capitalista, configurando-se como estratégias político-econômicas que promovem a ideia de uma escola que padroniza, uniformiza, mensura e disputa projetos alinhados à visão neoliberal dessas políticas educacionais.

Outro aspecto relevante no contexto das políticas educacionais é o fenômeno inversamente relacionado à melhoria da qualidade da escola pública por meio de mudanças reais: as avaliações externas. Essas práticas, defendidas por grupos empresariais como o Movimento Pela Base, são amplamente observadas em diversos contextos e projetam na escola uma visão de superação das dificuldades e melhoria da qualidade por meio de resultados de proficiência. No entanto, essas iniciativas dão a impressão de que a educação está avançando, sem considerar a realidade concreta dos profissionais da educação e das escolas brasileiras. Ao questionarmos a padronização e a mensuração, refletimos que o currículo deve ir além das prescrições impostas.

Na história das versões da base, é imprescindível ressaltar que movimentos contrários à formulação de uma Base Nacional Comum Curricular se delinearam, contribuindo para o movimento de formação docente com uma perspectiva histórico-crítica. Esses movimentos têm origem nas lutas pela melhoria da escola pública, desde 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar. Nesse cenário, foi criada a Comissão Nacional pela Formação dos Educadores (CONARCFE), que deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990 (Anfope, 1998).

Essa associação se posiciona em defesa da escola pública, juntamente com outras entidades como a ANPED, ANPAE, o Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Em 1988, a ANPED lançou um documento originado nos debates sobre as “Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional”, defendendo na ocasião a necessidade de uma “Base Comum”, onde:

Para os conteúdos e currículos do 1º grau e da formação de professores no 2º grau, respeitadas as condições regionais e locais, com vistas a assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive, especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica (ANPED, 1988, p. 67).

Tal posicionamento refere-se a uma base comum que vem sendo utilizada como instrumento de luta por uma educação de qualidade, mas que é apropriada de forma arbitrária pelos reformadores empresariais, que, na ocasião, escolheram o modelo curricular baseado em conteúdos específicos de ensino. Corroboramos com Freitas (2015), quando afirma em seu Blog do Freitas que a opção por uma base “ancora em uma política de pressão sobre as escolas” causada pelo entusiasmo desse movimento pela base, que “deveria partir da política educacional” e, para agravar, “estamos fazendo mudanças em educação a partir de interesses e crenças e não como evidência empírica” (Freitas, 2018).

A primeira versão da BNCC foi produzida em 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, quando José Henrique Paim era Ministro da Educação. Essa primeira versão foi publicada em 16 de setembro de 2015, contendo 302 páginas, quando o Ministro da Educação era Renato Janine Ribeiro, apesar dos rumores da crise que se instalara no governo, que resultou no impedimento de Dilma Rousseff, aprovado em outubro de 2016. Era possível acompanhar, nos sites oficiais que fazem parte do “Movimento Todos Pela Educação” e do “Movimento Todos Pela Base”, como o “Instituto Ayrton Senna”, a BNCC sendo apresentada como “resultado de um longo processo de elaboração”. A proposta afirmava o envolvimento de

especialistas em educação, professores e representantes de diversas entidades educacionais, sendo uma medida que visava à “padronização e à melhoria da qualidade” da educação no Brasil, garantindo equidade no acesso ao conhecimento básico.

Sobre esse momento de criação da BNCC e a participação docente, Rocha e Pereira (2018, p. 50) analisam que o caráter de participação na formulação da política da BNCC foi meramente formativo, pois as condições para que essa participação fosse efetivada não foram garantidas, de modo que a formulação do documento não foi, por isso, democraticamente participativa.

Esse documento surge em uma conjuntura em que um novo momento político e econômico se instaurava no país, marcado por forças múltiplas, atores diversos, interesses e olhares estratégicos com intenções fortes de conduzir as políticas públicas brasileiras. O fato é que a primeira versão da base começou com redes de apoiadores lideradas pela Fundação Lemann, que conseguiu organizar e aplicar recursos em prol do movimento, tornando-o cada vez mais influente e robusto, com forte participação de membros do governo, na época o de Dilma. Contudo, de acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 556), esse movimento remonta a 2012, pois a equipe já discutia a importância de desenvolver um currículo nacional antes de 2014.

Nesse cenário de reformas, essa fundação realizou um seminário com o tema “Liderar Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, em 2013, na Universidade de Yale. Segundo Tarlau e Moeller (2020), esse evento marcou a criação dessa rede de apoiadores para a discussão da BNCC no Brasil, envolvendo a CONSED, funcionários governamentais, como atuais secretários de Educação dos estados, altos integrantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), e representantes de outras fundações e ONGs. Essa dinâmica de mudança foi favorecida pela junção de fatores providenciados pela estrutura orgânica da fundação, além de ser fortalecida sob a pretensão de intervir no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Assim, das 54 emendas propostas, 52 foram aprovadas, sendo uma delas a que estabelecia prazos para a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse contexto, o PNE tornou-se um vetor essencial para a consolidação das estratégias políticas da Fundação Lemann (Tarlau; Moeller, 2020, p. 569).

Sobre o documento da primeira versão da base, é possível encontrar várias críticas. Por mais que tenha sido desenvolvido no período do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), muitas decisões foram tomadas por pessoas ligadas ao partido. A BNCC avançou utilizando recursos, estratégias, política, efeitos positivos da mídia e investimentos em eventos de alto nível bancados pela Fundação Lemann, que orquestraram um verdadeiro “consenso”.

Ademais, nas ondas dos posicionamentos contrários e favoráveis à primeira versão da BNCC, a disciplina de história foi protelada no documento em relação às outras disciplinas, tendo em vista que, para o Ministro Janine, ela representava uma proposta de cunho ideológico. Aproveitando essa deixa, alas conservadoras entraram no debate, que dividiu opiniões de estudiosos ligados aos órgãos da imprensa e de historiadores. Estes respeitam “o debate acadêmico acumulado sobre o problema da neutralidade” e denunciam a “estratégia falaciosa de definir o oponente de modo simplista e descrever os seus argumentos de modo aligeirado e incorreto [...]” (Cerri; Costa, 2021, p. 7).

No processo dessas mudanças no cenário de incertezas da conjuntura política nacional, apesar das disputas entre partidos políticos, e com a redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em andamento, foi lançada, em maio de 2016, a segunda versão do documento, durante o mandato do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, nos últimos momentos do governo de Dilma Rousseff.

A justificativa para esse lançamento destacava a participação coletiva e a discussão em seminários estaduais realizados entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Essa nova proposta buscou responder às críticas recebidas durante a primeira consulta pública, reorganizando os conteúdos e reduzindo o volume de informações consideradas excessivas, mesmo permanecendo com 652 páginas. Alterações foram introduzidas em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, buscando maior clareza e objetividade. No entanto, essas "melhorias" também encontraram resistência, especialmente no que se refere à implementação e à autonomia dos estados e municípios para adaptar o currículo às suas realidades.

A justificativa para essas mudanças estava alinhada ao movimento crescente de cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). Ficou evidente a influência de grupos empresariais na formação dos conteúdos da BNCC. Mesmo que interesses comerciais não tenham sido declarados explicitamente, foi notória a presença de agentes de editoras e canais da internet promovendo produtos relacionados à BNCC.

De acordo com o documento, o processo de construção começou com um pacto interfederativo e a constituição de um Comitê de Assessores e Especialistas, com a consulta e participação públicas facilitadas pelo Portal da Base, estruturado em três categorias.

[...] indivíduos (estudante da Educação Básica ou Ensino Superior; professor da Educação Básica ou Ensino Superior; pai ou responsável por estudante da Educação Básica; “outro”), organizações (sociedades científicas, associações e demais organizações interessadas) e redes (escolas, redes de ensino). Cadastraram-se, no Portal, 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional (Brasil, 2016. p. 28-29).

Não obstante o processo de participação de setores da sociedade civil, professores, educadores e entidades representativas da educação nacional no desenvolvimento das discussões sobre a Base, as duas primeiras versões enfrentaram diversas críticas e resistências, principalmente devido à sua extensão e à forma como os conteúdos foram organizados. De acordo com Cássio e Catelli Jr. (2019, p. 6), “nas propagandas da Base, o MEC chegou a anunciar com orgulho que haviam sido coletadas mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão do documento”. Contudo, essas estatísticas são questionáveis, pois não há evidências claras sobre os métodos utilizados para analisar tais contribuições. A meta era aprovar um modelo de currículo inspirado em experiências de outros países, como o *Common Core*, atrelado a avaliações de larga escala – a BNCC (Cássio, 2019, p. 19).

Nesse período, a BNCC já não estava sob o controle direto do MEC, o que se tornou uma questão urgente antes da saída da presidenta Dilma Rousseff. A responsabilidade foi transferida para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Esses conselhos organizaram encontros formativos e seminários para que a segunda versão fosse avaliada, como se observa na trajetória descrita no quadro adiante.

A terceira e atual versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017. Essa versão, segundo documentos favoráveis à Base, incorporou uma consulta pública que contou com a participação de milhares de educadores e cidadãos. A BNCC foi dividida em dois documentos: um para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e outro para o Ensino Médio, homologado separadamente em 2018. Essa divisão gerou inúmeros debates entre instituições públicas e organizações que se posicionaram favorável ou contrariamente ao Ensino Médio baseado no currículo por competências.

Chama atenção a rapidez com que essas versões foram desenvolvidas entre 2015 e 2017, incluindo a sistematização dos dados e os encontros formativos. Embora o processo tenha sido complexo, pareceu fluir surpreendentemente bem diante das diversidades existentes no sistema educacional brasileiro. Tarlau e Moeller (2020) destacam que, apesar da participação de diversos atores e agentes governamentais nesse processo, algo curioso ocorreu durante a cerimônia de implementação da BNCC em 2017: não houve menção ao papel de fundações privadas e corporativas na formulação e aprovação da Base (Tarlau; Moeller, 2020).

Com amplo aparato midiático, mesmo antes de sua homologação, a BNCC foi amplamente divulgada pelo Consed e pela UNDIME, que integram o Movimento Pela Base,

por meio de um Guia de Implementação. Essa política de centralização curricular, que agrega fundações e institutos empresariais parceiros públicos, utilizou, segundo Cássio (2019, p. 26), “três senhas” para legitimar a BNCC no debate público e convencer professores de sua importância em trazer mudanças na realidade da educação brasileira.

[...] 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.

Observa-se que a BNCC, desde sua primeira versão, busca apresentar-se como um documento inovador, capaz de transformar a estrutura curricular do país. Essa proposta foi elaborada com o apoio coletivo de entidades, estudiosos da área, professores e outros membros da sociedade civil. Esse caráter colaborativo é reforçado por Cássio (2019, p. 27-28), que menciona as “12 milhões de contribuições provenientes da consulta da primeira versão” como parte dos “Três enganos da BNCC”.

Em meio às controvérsias e mudanças no cenário político, presenciou-se um período de transição turbulenta de governo, marcado por conflitos, acelerada discussão sobre a organização sistêmica e esforço para aprovar a terceira versão da BNCC. Apesar do caos, das contenções e da redução dos investimentos públicos, sobretudo na educação, o governo de Michel Temer aprovou a BNCC. Nesse contexto, foi promulgada a Emenda Constitucional n.º 95, que congelou os investimentos em educação e inviabilizou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Ainda assim, a BNCC continuou a avançar.

Para compreender a trajetória recente da BNCC durante suas fases de implementação, analisaremos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Caminhos da BNCC na organização do MEC

2015	Análise dos especialistas brasileiros		Primeira versão da BNCC	Início da consulta pública	
					
2016	Segunda Versão da BNCC	Seminários Estaduais sobre a BNCC	Fim da consulta pública	Sistematização das contribuições	
2017	Terceira versão da BNCC	Audiências públicas com o CNE	Aprovação do texto pelo CNE	Homologação da BNCC pelo MEC	“Dia D” Discussões na escola sobre a BNCC Educação Infantil e Ensino Fundamental

2018		
Período de reelaboração dos currículos estaduais BNCC: construindo um currículo de educação integral	Consultas públicas sobre as versões reelaboradas do currículo	Homologação dos Currículos nos Conselhos de Educação
2020		
Finalização da (re) elaboração dos currículos estaduais de municipais	Revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas a partir do currículo	Superação dos desafios para a implementação da BNCC: formação continuada docente; adequação de materiais didáticos; reformulação de políticas de avaliação e de acompanhamento de aprendizagem

Fonte: A trilha da BNCC (adaptado pelas Autoras).

Essa estrutura evidencia como a BNCC esteve no âmbito das orientações do MEC, mas não reflete a complexidade envolvida no processo de homologação desse documento, que serve como norteador do ensino nas escolas brasileiras.

Tarlau e Moeller (2020) analisam a implementação da BNCC com base em pesquisas que consideram atores, ideologias e instituições que promovem políticas públicas em educação. Essas políticas, embora apresentadas sob o discurso de “promover tópicos voltados para a justiça social e o fortalecimento da educação pública”, frequentemente estão desvinculadas da escolaridade em si. Na prática, acabam fomentando um modelo educacional orientado para rankings e competições entre escolas, com foco em seus resultados nas avaliações externas. Esse modelo é ainda associado ao projeto de internacionalização das políticas educacionais, que está inserido no contexto da globalização. Nesse cenário, agências nacionais, internacionais e multilaterais, com interesses financeiros e comerciais, formularam recomendações sobre políticas públicas voltadas para países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A discussão sobre a Base se destacou muito mais nos governos anteriores, principalmente no que tange à diversidade curricular. No entanto, nos governos posteriores, Tarlau e Moeller (2020, p. 558) afirmam:

É que “a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann, uma importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário Jorge Paulo Lemann. [...] em vez de oferecer recursos a pequenas ONGs ou a grupos para produzir o maior impacto possível na política pública, promovendo padrões nacionais de aprendizagem.

Como se pode observar, essa política incorpora valores de empresas privadas nas instituições públicas, os quais não foram mencionados durante o processo de formulação. Por isso, é fundamental identificar quem são esses agentes privados e entender como utilizam suas estratégias políticas e seu poder econômico para influenciar e dominar o cenário educacional brasileiro.

A terceira versão da BNCC estabelece 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, com o objetivo de promover uma formação integral dos estudantes. Essas competências englobam áreas como pensamento crítico, criatividade, comunicação, empatia e responsabilidade socioambiental, conforme ilustrado na imagem abaixo:

Tabela 5 – As 10 competências da BNCC

<p>1 Conhecimento Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>6 Trabalho e projeto de vida Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>2 Pensamento Crítico, científico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>7 Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável nos âmbitos local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>3 Senso crítico e repertório cultural Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>8 Autoconhecimento de Autocuidado Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>4 Comunicação Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>9 Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>5 Cultura digital Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>10 Responsabilidade e Cidadania Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</p>

Fonte: Documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) (adaptado pelas autoras).

A BNCC surge como algo tão novo e promissor que transmite a ideia de que promoverá profundas melhorias educacionais, apresentando-se como um documento com uma visão especial, capaz de transformar também as condições estruturais das escolas brasileiras.

Contudo, iniciativas semelhantes não são exatamente recentes. Em 1988, a ANPEd já havia sinalizado a necessidade de uma base nacional comum para o 1º e 2º graus, que respeitasse as condições regionais e locais, com o objetivo de “assegurar a apropriação do saber básico por todas as camadas sociais, inclusive e especialmente pela classe trabalhadora urbana e rural, entendido este saber como aquele produzido nas relações sociais, inclusive na atividade científica” (ANPEd, 1988, p. 67).

Ademais, a versão atual retoma a pedagogia das competências, mas surge em meio a desgastes e interferências de movimentos e partidos religiosos, além de grupos e fundações privadas. Esses atores muitas vezes imprimem um caráter ambíguo às políticas de combate à discriminação e às iniciativas em prol da diversidade e dos direitos humanos.

A BNCC, como está estruturada, detalha habilidades específicas para cada área do conhecimento e ano escolar, funcionando como uma espécie de guia para os educadores. Essa estrutura, embora facilite a implementação do currículo, também restringe as aprendizagens e desconsidera as particularidades das instituições e os desafios enfrentados por elas.

A partir da perspectiva da BNCC, muitos compromissos são impostos à educação brasileira. Ela “parece” criar um ambiente de mudanças com a implementação de um documento que, em si, é contraditório. Além disso, os desafios vão muito além: a formação continuada de professores, a adequação de materiais didáticos e a melhoria da infraestrutura escolar são aspectos críticos que precisam ser debatidos e implementados para garantir uma educação de qualidade.

A história das versões da BNCC reflete um processo contínuo de construção, desconstrução, disputas e consensos, marcado por debates intensos e controversos sobre as contribuições de diversos atores da sociedade. Vista por múltiplos ângulos, ela representa, por um lado, “um passo significativo” na busca por uma educação “de qualidade” e “equitativa”, considerando os desdobramentos históricos no Brasil. No entanto, sua eficácia não depende apenas do esforço dos profissionais da educação, mas de mudanças estruturais que envolvem financiamento e investimentos para superar os desafios de implementação e adaptação às diferentes realidades do país.

2.3 A Concepção de Currículo presente na BNCC

É importante considerar, nesta análise, a criação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em 2012, um período em que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se ampliaram, com o objetivo de fomentar debates e desenvolver pesquisas voltadas

para o campo do currículo. Entre suas parcerias destacam-se as revistas **Teias** (UERJ), **e-Curriculum** (PUC-SP) e **Currículo sem Fronteiras**, uma revista lusófona sediada no Rio Grande do Sul (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 8).

Essas revistas organizam-se em torno de temáticas sobre o currículo, abordando questões curriculares relacionadas à BNCC, ao Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, considerando os seguintes temas e objetivos:

Quadro 4 – Discussões em torno da BNCC

Tema	Objetivo	Revista
Dossiê de Currículo: problematização entre práticas e políticas	“Enfocar a relação entre práticas e políticas, compreender que estas têm finalidades de mudar algo existente em algum campo da expressão humana”	ABdC (Ferraço; Carvalho, 2012) Revista Teias – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Contribuições aos sentidos sem fronteiras do currículo	“Analisam o currículo como parte nuclear dos debates sobre o conhecimento humano e afirma que os currículos escolares”	Currículo sem Fronteiras (Chizzotti; Amorim)
Currículo: políticas e cotidianos	Estimular a implantação de diferentes formas de difusão e divulgação de produções no campo do currículo	e-Curriculum (Lopes; Oliveria, 2012)
Temas em Destaque	“Artigos relativos a questões curriculares; Discutem o sentido de política educacional no que tange à educação básica”	Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas Lopes; Macedo; Sousa
Currículo, Conhecimento e experiências	“Preparar e socializar números temáticos de artigos que aprofundem nas questões sobre o currículo”	Revista Teias (Saul; Amorim, 2013)
Currículo, Políticas e Trabalho Docentes	“Discutir conexões e interfaces entre as reformas e as políticas curriculares contemporâneas e suas relações com o trabalho, problematizando as dimensões que envolvem conhecimento, formação e profissionalização do professorado”	Revista Teias Vieira e Garcia (2014)
Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais	“Discutir o Plano nacional de educação (PNE)”	e-Curriculum Macedo e Sússekind (2014)
A produção biopolítica das definições curriculares no Brasil contemporâneo	“Disseminar as produções sobre o tema, o que tem sido elaborado no campo, participar das políticas educacionais no país, uma vez que a segunda versão estava em cursos no país”	Revista Teias Macedo e Ferreira (2015)
Avanço do Conservadorismo nas Políticas Curriculares	“Reunir e integrar em um dossiê pesquisas atuais do e no campo do currículo que evidenciassem como diferentes discursos sociais estavam se articulando d ganhando	Revista Teias ABdC, 2016 Thiessen e Gomes

	força para interferir nas relações da escola [...]”	
Política Curriculares: das discussões sobre a Construção da Base nacional Comum Curricular da educação Básica (BNCC)	Fornecer subsídios analíticos imprescindível da BNCC e se propõe a fornecer subsídios analíticos e reflexivos	Revista EccoS Carlos Bauer e Antonio Joaquim Severino

Fonte: Cury; Reis; Zanardi, 2018 (adaptado pelas autoras).

Diante dos temas em destaque, podemos observar a preocupação em promover discussões sobre o currículo e a BNCC, no sentido de considerar críticas e reflexões em torno da implementação do documento da Base. Essas discussões buscavam alcançar estudantes, professores, profissionais da educação e pesquisadores, especialmente no campo do currículo, frequentemente caracterizado por disputas e tensões. No entanto, as consultas e debates realizados em torno da BNCC não solucionaram as profundas lacunas existentes na educação brasileira, nem abordaram de forma eficaz a qualidade do ensino ou as políticas de formação de professores frente aos desafios impostos por esse documento, que orienta as propostas curriculares das escolas em todo o território nacional. Além disso, não consolidaram debates ou investimentos necessários para a superação das desigualdades sistêmicas.

Esse cenário abre espaço para debates sobre temas como currículo, reforma educacional, educação básica, BNCC e Plano Nacional de Educação (PNE), que, durante o processo de implementação da BNCC, foram negligenciados pelas fundações e movimentos relacionados, distantes da realidade enfrentada por milhares de professores e escolas em todo o Brasil.

Em meio às críticas e posicionamentos contrários ao processo de implementação da BNCC, destaca-se a 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em outubro de 2015, na cidade de Florianópolis (SC), em colaboração com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Durante o evento, foi elaborado um documento intitulado “**Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**”, que enfatizou a necessidade de ampliar os debates e consolidar as manifestações majoritariamente contrárias à BNCC. O Grupo de Trabalho 12: Currículo (GT 12) apresentou uma moção aprovada na Assembleia Geral da reunião (ANPEd; ABdC, 2015, p. 1). As discussões se estruturaram em torno dos seguintes eixos:

1. Diversidade versus uniformização;
2. Nacional como homogêneo: um perigo para a democracia;
3. Os entendimentos do direito à aprendizagem;
4. Conteúdo não é 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, indicações e indefinição (ANPEd; ABdC, 2015, p. 1-9).

Essas discussões apontam que os conceitos de currículo, avaliação, direitos à aprendizagem e o entendimento do trabalho docente, conforme propostos pela BNCC, não abarcam a diversidade existente nos territórios nacionais e nas especificidades da educação básica. A postura crítica dessas associações quanto à construção de uma "Base" com um "currículo mínimo" e "único" evidencia que ela desconsidera estudos fundamentais sobre o currículo e outras áreas da educação. O descontentamento fica explícito no documento da ANPEd e ABdC (2015, p. 3), que assim pontua:

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta [sic.] (ANPEd; ABdC, 2015, p. 3).

Compreendemos a preocupação dessas instituições em promover debates sobre a educação escolar, defendendo uma escola pública de qualidade, que garanta o direito à educação e seus processos constitutivos. Esses processos não podem ser limitados à imposição de um documento centrado em uma lógica de ensino baseada em conteúdos vazios, unificados, arbitrários e excludentes.

Outras instituições também se manifestaram contra a BNCC, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que reafirmou sua posição crítica por meio da emissão de uma “nota de repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC”.

A ANFOPE tem uma trajetória marcada pela participação ativa em discussões sobre as reformas educacionais no Brasil, consolidando-se nos anos 1980 com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador, durante a Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE/1980). Posteriormente, esse comitê transformou-se na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983) e, em 1990, na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. Desde os anos 1970, esse movimento tem demonstrado preocupação com a formação de professores, combatendo a visão “neotecnista” e as imposições dos principais órgãos de representatividade da educação

nacional, como o Conselho Federal de Educação (CFE), que propunha currículos mínimos padronizados para todos os cursos de licenciatura do país (ANFOPE, 2017).

A ANFOPE se posicionou após participar de cinco audiências públicas sobre a BNCC, coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação. A entidade criticou tanto a centralização curricular, que desconsidera a diversidade das escolas brasileiras e o ethos dos alunos, quanto a forma como o processo foi conduzido. Nesse contexto, a ANFOPE questiona a imposição da terceira versão da BNCC, que desconsidera as opiniões de professores e entidades de educação, atendendo aos interesses do setor privado em “padronizar o ensino”. Além disso, a associação repudia a concepção de competências, entendendo que esse modelo de "conteúdos curriculares" serve apenas ao desenvolvimento de competências, deixando de lado concepções fundamentais de linguagem e ensino-aprendizagem na Educação Infantil e ajustando a formação docente aos padrões impostos pela BNCC (ANFOPE, 2017, p. 2).

Ademais, a ANFOPE aponta que a BNCC desconsiderou os documentos produzidos pelos estados e retrocedeu ao modelo de competências das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de formação de professores, estabelecido pela Resolução CNE n.º 1/2002, revogada pela Resolução CNE n.º 2/2015. Segundo a ANFOPE, os conselhos foram esvaziados para facilitar a aprovação desse modelo de currículo expresso na terceira versão da BNCC, que “apresenta uma redução nas concepções de linguagem e ensino/aprendizagem” (ANFOPE, 2017, p. 3).

Essa entidade tem participado ativamente do movimento pela construção de uma “Base Comum Nacional”, baseada em princípios democráticos e coletivos, para a reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação. Essa iniciativa teve início no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, com o compromisso de preparar pedagogos para a docência.

Nesse contexto, entende-se que a escola, enquanto espaço socializador, deve engajar os sujeitos em práticas curriculares que sejam discutidas, avaliadas e conscientes. Contudo, apesar das discussões promovidas por essas entidades contrárias à implementação do modelo de base, os professores e profissionais da educação enfrentaram os desafios de compreender e implementar esse processo vertical. Nesse cenário, muitas informações eram dominadas por movimentos que apoiavam veementemente a BNCC.

Por outro lado, as escolas de educação básica frequentemente não refletem sobre as reformas e conjunturas, colocando os professores na posição de conduzir processos de aprendizagem baseados nessas mudanças, sem espaço para discussão, crítica ou escuta. Quando se trata de práticas curriculares e propostas pedagógicas, modelos prontos acabam se tornando

alternativas aceitas em muitas escolas devido à falta de suporte para criar soluções específicas para cada realidade.

A BNCC, segundo o Instituto Airton Senna [s/d,],

[...] é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional [...] (grifo nosso).

Essa abordagem elucida como as instituições privadas, a exemplo daquela mencionada, trabalham para que a Base seja acessada, compreendida e consensual entre os agentes privados e o Estado. O documento, constituído como um projeto normativo de competências, habilidades e conteúdos que devem ser seguidos, além de direitos de aprendizagem (como preferem denominar), transmite a ideia de um bom projeto. No entanto, se serve como referência e determina um caminho, é necessário ponderar que, para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 66), "a BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem".

Vale ressaltar que, nesse percurso de compreensão histórica da construção da BNCC, buscou-se capturar a concepção de currículo presente neste documento. Nesse sentido, tornou-se igualmente relevante percorrer alguns aspectos da constituição desse campo.

Diante das transformações ocorridas na sociedade em virtude do desenvolvimento industrial nos Estados Unidos da América (EUA), cresceu, no mundo, a necessidade de pensar em mão de obra para atender às exigências do mercado nos anos 1990. Nesse contexto, o currículo entrou no campo de disputas por projetos que viabilizassem educação e formação de mão de obra em conformidade com a estrutura vigente: o capital.

Assim, os estudos sobre currículo surgiram nos Estados Unidos para resolver questões relacionadas à aprendizagem nas escolas públicas e garantir que os alunos pudessem passar nos testes. Esses problemas estavam associados à produtividade nas escolas e à maximização da eficiência das fábricas. Nesse momento, emergiram questionamentos sobre a escolarização das massas, como o que deveria ser ensinado aos trabalhadores: apenas habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, ou algo além? Qual seria, afinal, o real objetivo do saber?

Franklin Bobbitt, um dos pioneiros no campo do currículo no início do século XX, propôs uma visão de educação fortemente influenciada pelos princípios da eficiência industrial. Em seu livro *The Curriculum* (1918), argumentava que a escola deveria ser organizada de forma semelhante a uma fábrica, com processos bem definidos, objetivos claros e resultados

mensuráveis. A escola, nesse caso, seria “[...] capaz de especificar precisamente quais resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (Silva, 2013, p. 23).

Assim, o currículo deveria ser um instrumento para a formação de indivíduos eficientes e produtivos, capazes de atender às demandas do mercado de trabalho. A educação deveria ser sistemática, científica, focada em resultados concretos e na padronização dos métodos de ensino. É dessa forma que a educação é vista pelo neoliberalismo, "a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência" (Freitas, 2018, p. 31).

Tal lógica não dialoga com uma escola de qualidade para todos, onde o Estado desempenha o papel fundamental de subsidiar as demandas educacionais daqueles que não podem contratar serviços educacionais pagos. Essa intervenção estatal na educação, com o objetivo de eliminar ou reduzir as diferenças sociais e econômicas de grandes contingentes populacionais, não coaduna com a força político-empresarial, que acredita no mérito pessoal ou na meritocracia como algo a ser estimulado, desconsiderando a necessidade de olhar para as desigualdades, o que, segundo essa visão, ignora o esforço ou mérito individual.

Esse pensamento sobre currículo é fruto de reformas empresariais que utilizam termos como "padronização", "alinhamento", "direito de aprendizagem", "competências e habilidades básicas" e "avaliações nacionais". Essas reformas se justificam pelas novas exigências da educação atual, mas acabam criando um distanciamento entre a educação plena esperada e a “aprendizagem” focada em testes padronizados, ranqueamentos e ênfase em disciplinas consideradas básicas, como Matemática e Português. Além disso, há a profissionalização no Ensino Médio com disciplinas básicas e propostas curriculares enxutas para as classes mais pobres.

Observa-se que esse processo de reforma atingiu o Ensino Médio brasileiro na década de 1990, durante as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas desenvolvem modelos neoliberais de educação que, segundo Godson (2018, p. 15)

[...] assim surgiram as noções técnicas e habilidades no currículo, a partir das quais a matriz e disciplina foi organizada. Os parâmetros Curriculares nacionais deram ocasião para adotar o perfil da formação de um jovem trabalhador, cujo conhecimento escolar foi usado como pretexto essas técnicas e habilidades [...] e alguns dos principais aspectos dos documentos curriculares permaneceram, tais como os eixos didáticos e metodológicos da interdisciplinaridade e da contextualização.

Nesse sentido, a preparação para o trabalho orientada pelo modelo de competências e técnicas visa preparar o jovem trabalhador para um mundo cada vez mais globalizado. No entanto, esse modelo reduz o conceito de educação e reforça o ensino centrado em disciplinas.

Outro aspecto importante sobre o currículo no Brasil é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com o *Common Core Standards Initiative* (Iniciativa de Padrões Estaduais do Núcleo Comum), nos Estados Unidos, seguindo dinâmicas semelhantes. Ambas foram criadas a partir de consensos e com a participação de professores, do governo e de outros atores envolvidos na base educacional. Como vimos anteriormente, a primeira representa a política curricular que garante as “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica e em todas as disciplinas. A segunda reduz o conceito de educação à aprendizagem de Língua Inglesa e Matemática, com os estados utilizando testes padronizados.

Nos Estados Unidos, aplicou-se por quinze anos uma política de teste e *accountability*, uma avaliação em larga escala realizada pelo governo federal, que, diferentemente do Brasil, não era censitária, mas amostral. Esse modelo incluiu políticas de incentivo aos professores, como o pagamento de bônus, que, na prática, fracassaram e resultaram na estagnação da qualidade educacional. Apesar de parecerem representar avanços significativos, o que ocorre, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, é que as escolas se concentram no período das avaliações para garantir que os alunos atinjam as pontuações desejadas. Por outro lado, as demais disciplinas ficam fora do foco dos incentivos governamentais, o que precariza a formação dos estudantes e gera questionamentos sobre a justiça dos testes. Mesmo que as pontuações sejam elevadas, isso pode se dever à preparação estratégica de escolas e professores ou, em casos extremos, a fraudes.

Sobre as políticas de testes e *accountability* com resultados insatisfatórios, corroboramos com Freitas (2018, p. 92), quando afirma:

Se a política de testes e *accountability* não foi bem sucedida, outro componente da reforma empresarial também encontra dificuldades para provar a 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 implantando de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base nacional Comum Curricular (BNCC).

Como vimos, o *Common Core* e a BNCC seguem direcionamentos semelhantes, definindo padrões de aprendizagem baseados em testes padronizados de larga escala, com expectativas positivas de gerar resultados. Esses modelos utilizam o termo “reforma” como estratégia para produzir resultados satisfatórios, fundamentados nos direitos de aprendizagem,

habilidades e competências que todo aluno deve desenvolver para alcançar sucesso na vida escolar. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, os dois modelos esperam que o currículo seja implementado de maneira uniforme, mas ignoram as diversidades presentes em seus territórios. Como afirma Loveless (apud Freitas, 2018, p. 97), “padrões impostos verticalizadamente encontram uma grande dificuldade em serem implementados no dia a dia da escola”.

Os professores, que vivenciam a realidade local das escolas, frequentemente enfrentam interpretações equivocadas, críticas negativas e subestimação de suas experiências. Quando surgem reformas, estas geralmente partem de lugares alheios à realidade daqueles que conhecem de fato o contexto educacional.

Em relação à BNCC e à padronização curricular, associações de pesquisa acadêmica, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), sempre estiveram presentes no debate, contribuindo para reflexões sobre o Currículo e a forma como ele foi implementado nacionalmente. Nesse contexto, a Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em abril de 2017, destaca que:

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do 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).

Como podemos perceber, a ANPEd menciona as experiências de centralização curricular e padronização nos Estados Unidos para destacar como esses modelos reformistas podem não ser adequados a determinados contextos, como o Brasil, com a BNCC. Esses modelos afetam todos os sujeitos escolares ao criarem padrões uniformizados e excludentes que desconsideram a diversidade cultural e histórica, podendo acentuar as desigualdades entre populações com padrões culturais, materiais e marcadores sociais distintos.

Além disso, o documento da ANPEd ressalta a exclusão do Ensino Médio da BNCC, que “fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da educação básica, ao produzir centralização específica da Educação Infantil e Ensino Fundamental”. O modelo curricular baseado em competências “ignora todo o movimento das Diretrizes Nacionais e a crítica ao formato esquemático e não processual do currículo”. Também aborda questões sérias relacionadas à diversidade, como as discussões sobre gênero e sexualidade, influenciadas pela moral religiosa e conservadora nacional, o reducionismo nos processos de alfabetização e o papel da escola na educação de crianças (ANPEd, 2017, p. 1). São perspectivas educacionais

que poderiam ter sido incorporadas na terceira versão do documento, mas encontraram barreiras devido à composição considerada “exemplar do quanto a ação governamental pode mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação” (Alvarez, 2019, p. 42).

Para Freitas (2018, p. 98), os “padrões” pressupõem uma determinada visão de mundo que deveria orientar as escolas, mas podem não estar alinhados ao pensamento dos planejadores ou dos profissionais atuantes nas instituições. Ele afirma que “há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação”. Contrariando expectativas, os padrões, ao induzirem práticas “desafiadoras” para o sistema escolar, não promovem o desenvolvimento do pensamento crítico nem a resolução de questões mais complexas.

Essas políticas fracassaram ao aumentar as desigualdades entre os grupos menos favorecidos e ao não trazer dados consistentes sobre a qualidade educacional. O *Common Core* não atingiu seus objetivos principais, mas demonstrou eficácia em promover a privatização da educação. As escolas tornaram-se suscetíveis ao controle e às normas de gerenciamento e gestão de qualidade típicas de empresas privadas. Como consequência, os profissionais da educação enfrentam reordenamentos pedagógicos que desumanizam o papel do professor, interferem em sua autonomia e liberdade de ensinar, além de submetê-lo à lógica de formar cidadãos preparados apenas para resolver testes padronizados.

É evidente que a BNCC segue a cartilha do *Common Core*, refletindo no controle exercido sobre o conteúdo da formação docente. Esse controle promove uma formação supervisionada e regulada por agências privadas, fomenta a competição entre escolas por meio dos resultados em avaliações externas e censitárias, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e adota um estilo empresarial de governança oposto ao princípio de Gestão Democrática. Além disso, controla os materiais didáticos, que já vêm esquematizados e direcionados para ensinar exclusivamente os direitos de aprendizagem, cultuando a obediência a planos, programas e normas legalizadas, o que impacta diretamente no trabalho docente. Sobre as políticas educacionais implementadas sob essa lógica de controle, Macedo (2015, p. 903) observa:

[...] o exterior que constitui as atuais políticas de centralização curricular. O exterior é o excesso, tudo que escapa, o que a teoria curricular vem destacando há quase 50 anos como constitutivo do ato mesmo de educar. Não é à toa que, como noticiado pelo jornal O Globo11 uma “[...] consulta feita pelo Cenpec, por iniciativa da Fundação Lehman, identificou uma concentração de opiniões contrárias à proposta, principalmente no meio acadêmico [...]”. Com orgulho, permito-me apenas considerar que não se trata de “opiniões”, mas de conhecimento produzido ao longo dos últimos quase 50 anos de teorização do currículo, que nos mostrou que o sujeito da educação é singular, que o desejo do controle é matar o sujeito ou, pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição inevitável.

Certamente, o currículo se torna objeto de disputas e controle por sujeitos antagônicos, com ideais distintos para uma educação que não beneficia a todos de forma igualitária. A ideia que se constrói em torno de novas propostas e formas de fazer educação revela um desejo de controle embutido no currículo e, nessa correlação de forças, a escola continua desempenhando o seu papel.

Como vimos, as concepções de currículo presentes na BNCC se estruturam a partir de experiências internacionais, ao mesmo tempo em que ignoram o debate sobre a realidade brasileira e as contribuições do campo para as concepções de educação como um compromisso público. Esse compromisso deveria respeitar as manifestações, processos e práticas educativas materializadas nas escolas brasileiras.

Refletir e conceituar o currículo exige um mergulho nas concepções existentes, considerando suas dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e etnológicas, com o objetivo de compreender as forças que influenciam sua construção, dado o caráter complexo desse campo. Surge sempre a dúvida: quais conteúdos devem ser considerados, que tipo de educandos queremos formar e para qual sociedade estamos preparando esses alunos? Essas indagações, embora pareçam simples no âmbito educacional, na verdade refletem contextos ideológicos e políticos permeados por disputas de saberes que ultrapassam a capacidade dos seus agentes diretos.

É essencial compreender as diversas formas de conceber o mundo e reconhecer suas diferenças, as lutas e inseguranças das classes marginalizadas, bem como as condições que podem favorecer aprendizagens significativas. Tudo isso deve ocorrer dentro de uma política que valorize o campo da formação de profissionais da educação.

Diante da complexidade e das disputas por definições sobre o currículo, bem como das controvérsias às quais ele foi submetido em relações de dominação e subordinação, arrisco-me a destacar elementos relevantes sobre o currículo, partindo da visão de Apple (2002, p. 51), que reflete:

Enquanto não levamos a sério a intensidade do desenvolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem uma vez que assim reconheça – escolhas profundamente pessoais.

Como vimos, o currículo mantém vínculos estreitos com as relações de poder que historicamente influenciaram esse campo, moldando as distinções entre classes sociais, raça e gênero, além de reforçar práticas que frequentemente levam à exclusão de pessoas ou grupos.

Apesar dessa realidade, é essencial reconhecer que o conhecimento pertence a todos, e não apenas às elites. Corroborando com as ideias de Apple (2002), podemos afirmar que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. 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 de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2002, p. 71).

O currículo, além de suas formas de organização, também reflete as relações de poder produzidas em diferentes contextos, originadas a partir de práticas culturais e sociais, que podem representar indicadores de classe e conflitos entre concepções. Esses conflitos frequentemente colocam em disputa a seleção de conteúdos de determinados grupos em detrimento de outros. A escola é uma expressão do currículo, e, portanto, o projeto educacional e cultural que emerge das práticas escolares não é neutro.

Segundo Sacristán (2000, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Nesse contexto, não se pode reduzir o currículo à mera instrumentalização de técnicas. Pelo contrário, o currículo, em seu conteúdo e forma, apresenta-se aos alunos e professores como uma “opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma trama cultural, política, social e escolar”. Ele está carregado de valores que precisam ser decifrados. Sendo um instrumento de poder, o currículo expressa objetivos educacionais, condutas morais, e funções como integração e segregação, que resultam das finalidades conscientes da escola como instituição formadora e legitimadora.

Sob outra perspectiva, baseada no conhecimento, Young (2013) defende que os estudos curriculares devem partir não do aluno como aprendiz, mas do direito do aluno ao acesso ao conhecimento. Ele argumenta que isso explica a relação entre o Currículo Nacional e os currículos individuais das escolas, os quais, segundo ele, “devem limitar-se aos conceitos-chave dos temas centrais, sendo concebidos em colaboração com especialistas nas disciplinas, para que as escolas e professores tenham autonomia, ao passo que se garante uma base comum de conhecimentos para todos os alunos”. Nesse sentido, a escola, para esse autor, tem a responsabilidade de distribuir o Conhecimento Poderoso, que se refere a um currículo elaborado por especialistas, visto que:

[..] o conhecimento independente do contexto ou conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (Young, 2007, p. 1296).

Essa perspectiva reafirma a necessidade de uma unidade curricular para todo o território nacional, além de reconhecer a escola como transmissora de conhecimentos. Para Young, esse conhecimento é especializado, tanto pela forma como é produzido (em cursos e laboratórios) quanto pela forma como é transmitido (em escolas, faculdades e universidades). É também distinto das experiências que os alunos vivenciam fora do ambiente escolar. Assim, para Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016), “o papel do currículo é a transmissão do conhecimento especializado, que é universal e objetivo, patrimônio da humanidade, a todos os alunos, especialmente os de camadas populares.”

Para continuarmos o estudo do currículo e refletirmos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário aprofundar-se nas teorias que fundamentaram esse campo, seus significados e objetivos. Essas teorias podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas, cada uma com suas especificidades e contribuições.

Conforme Silva (2013), esse estudo volta-se para o campo das significações, já que “as teorias pedagógicas, em um determinado momento histórico, foram consideradas teorias sobre o currículo, mas as teorias educacionais e pedagógicas não são, estritamente falando, teorias sobre o currículo.” Isso ocorre porque tais estudos têm preocupações voltadas à definição do termo como método e às formas de ensinar (Duarte, 2021, p. 21).

Nesse contexto, a política curricular estabelecida e normatizada para ser cumprida foi determinada por movimentos históricos que culminaram na implementação da BNCC como diretriz curricular. Os documentos a serem analisados, baseados nas orientações prescritas para que cada estado da federação pudesse “alinhar”, “balizar” e “unificar” suas propostas tendo como referência a BNCC, são avaliados por Sacristán (2002, p. 109), que analisa:

A intervenção política sobre o currículo, ao estabelecer concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis, cumpre diferentes funções que é preciso esclarecer e para dar a esta fase de decisões seu justo valor analisar as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma

Nesse sentido, muitas experiências consideradas inovadoras, que poderiam transformar a realidade escolar por meio de intervenções prescritivas, demonstraram ineficácia ao restringirem a autonomia docente e exercerem controle, em vez de promoverem a qualidade das práticas mediante assistência aos profissionais e políticas de valorização do trabalho e da formação.

São inúmeros os caminhos, disputas e possibilidades curriculares em uma escola, que não podem ser ignorados ou substituídos por propostas aparentemente neutras, mas que omitem e rejeitam a pluralidade de ideias, concepções de mundo e perspectivas científicas. Atualmente,

enfrentamos imposições "negacionistas" de projetos políticos que podem alterar profundamente o curso da nossa história. Para resistir a esses processos, dentro e fora dos espaços de formação e atuação, é fundamental agir com conhecimento, consciência crítica e embasamento científico.

3 AS ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Esta seção apresenta os encaminhamentos e ordenamentos da BNCC para a criação de estratégias de planejamento na efetivação dos documentos de referência curricular do Estado do Maranhão.

Após a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, a sociedade brasileira e as instituições de ensino de todo o país tomaram ciência dessa nova norma. Em seguida, o Ministério da Educação deu início às estratégias de planejamento para a gestão de apoio às redes de ensino municipais e estaduais na implementação de seus respectivos planos. Com o objetivo de alinhar as políticas curriculares em todas as redes de ensino, em regime de colaboração, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018.

O programa foi estruturado por meio de um arranjo de colaboração entre as seguintes entidades: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Esses órgãos compõem o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, formado também por representantes da sociedade civil e conselhos de educação em âmbito nacional, estadual e municipal (UNCME) (Brasil, 2019, p. 3). O ProBNCC utiliza os seguintes instrumentos de apoio:

I - Assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs. (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso).

Com o objetivo de alinhar os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental às orientações e regulamentações da BNCC, foi elaborado um conjunto de diretrizes para os currículos estaduais, denominado Documento do Território Maranhense (DCTMA).

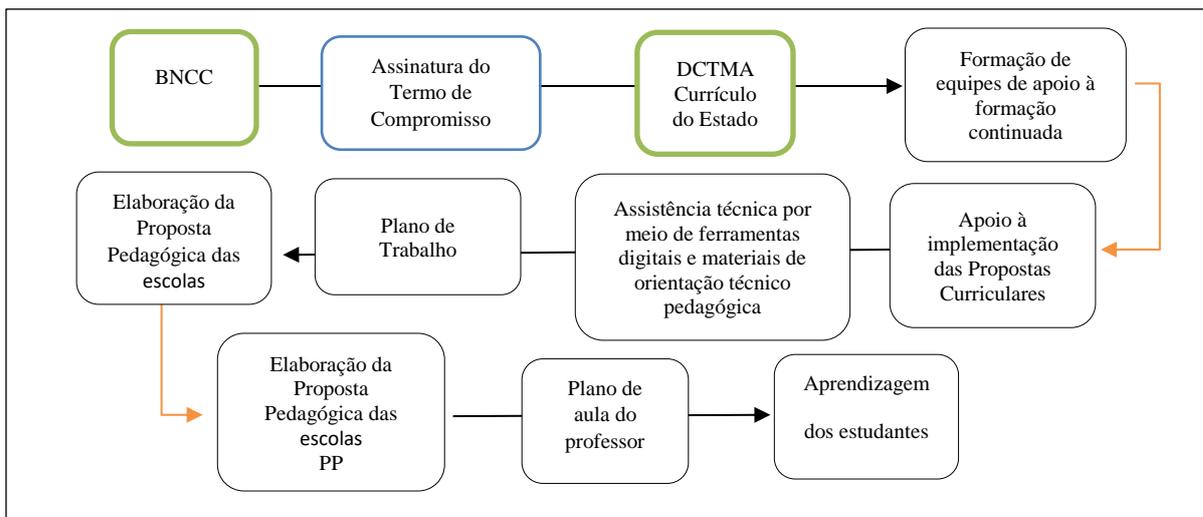
3.1 O Documento Curricular do Território Maranhense: Estratégias de Implementação

No que se refere à implementação do documento de referência para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, o DCTMA foi estendido às instituições escolares dos 217 municípios do Estado do Maranhão por meio da assinatura do Termo de Adesão. Este termo compromete as partes a “planejar e viabilizar” a implementação da BNCC nos territórios, além de fornecer apoio financeiro às Secretarias Estaduais e Distritais de Educação (SEDEs). A prerrogativa é “dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado” e também “respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem retirar do educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas” (Maranhão, 2019, p. 5).

O documento foi apresentado à sociedade maranhense após sua aprovação pela Resolução CEE/MA n.º 285/2018, em regime de colaboração entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). O objetivo era que as escolas públicas e privadas (re)elaborassem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os planos de aula de seus docentes, partindo da concepção de escola como espaço formal onde os saberes podem ser plenamente trabalhados por meio dos currículos (Maranhão, 2019).

É importante destacar que a assistência financeira do MEC está vinculada aos parâmetros regimentais e operacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR), conforme a Lei n.º 12.695, de 25 de julho de 2012, e a Resolução n.º 14, de 8 de junho de 2012, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNE). Além disso, o apoio técnico para a formação de profissionais foi essencial para a implementação das propostas curriculares estaduais, conduzindo o processo de (re)elaboração e fornecendo suporte técnico aos entes federados em todas as etapas de desenvolvimento até a homologação das respectivas propostas territoriais, em conformidade com a BNCC. Para compreender a dinâmica de implementação da BNCC até sua homologação, observe-se a figura a seguir.

Figura 5 – Passos para implementação da BNCC no Estado



Fonte: Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018 (adaptado pelas autoras).

Ao longo do processo de estruturação das propostas curriculares estaduais com base nas diretrizes da BNCC, observa-se um alinhamento das demandas regionais, que devem ser formalizadas no espaço escolar por meio da materialização do Projeto Pedagógico. Este é um instrumento fundamental que norteia as atividades curriculares e deve ser seguido, praticado e avaliado ao longo de todo o ano letivo. Assim, todas as ações da equipe gestora, dos professores e da comunidade escolar alinham-se às orientações das propostas curriculares discutidas e avaliadas no âmbito da escola, com o suporte teórico, técnico e metodológico fornecido pela BNCC.

A existência de um documento que serve como referência para que as escolas, no âmbito regional, possam construir suas próprias demandas ressalta a importância do currículo e suas tradições sociológicas, culturais, políticas e epistemológicas. Dada a relevância de uma proposta a ser seguida, o DCTMA emerge dessas diretrizes, deixando de ser apenas um caminho metodológico para se tornar um instrumento com poder de decisão por uma “unidade curricular” focada no desenvolvimento integral. Ele busca potencializar as capacidades humanas e superar os desafios educacionais de uma região, como é o caso do Estado do Maranhão. Apesar de sua riqueza natural, cultural e diversidade étnica, o estado apresenta indicadores sociais e educacionais contraditórios, conforme apontado pelo documento.

O território ainda tem indicadores sociais e educacionais bem próprios e que demonstram desafios imensos para os maranhenses. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD), o estado do Maranhão possui atualmente um dos menores índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, 0639 pontos. O referido indicador tem por base três dimensões do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. No quesito educação, o IDH considera como um indicador a taxa de analfabetismo no qual, segundo dados recentes, o estado do

Maranhão se apresenta como o segundo maior índice do país, com uma taxa de 16,7 (IBGE, 2017), o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos no estado. Apesar de muitos avanços na área educacional, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para aperfeiçoar a qualidade da Educação Básica maranhense (Maranhão, 2018, p. 11, grifo nosso).

No decorrer do processo, ainda há muito a ser desenvolvido na educação para superar os índices educacionais do Maranhão, conforme mencionado no documento de referência baseado nas proposições da BNCC. O documento refere-se à escola como uma instituição social que oportuniza o crescimento humano nas relações interpessoais e a apropriação do conhecimento. Nesse contexto, o currículo é apontado como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem.

É uma das formas de mudar as relações entre professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de educar” [...] [...] “o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem” (Maranhão, 2018, p. 9).

Assim, no que tange à Educação Infantil, a elaboração da proposta baseou-se em dados do censo demográfico e escolar, extraídos dos Planos Municipais de Educação das Secretarias de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e do Ministério da Educação (MEC). Esses dados revelam um aumento nas matrículas de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos no período de 2014 a 2018. Em relação ao Ensino Fundamental, observou-se um crescimento no atendimento da população de 6 a 14 anos, indicando que estava próxima da universalização. O documento também menciona o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, derivado do exame de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em que os municípios maranhenses alcançaram a meta de 0,1 ponto estipulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (Maranhão, 2018, p. 11-12).

Além disso, em relação à qualidade da educação no estado, o documento evidencia que os desafios persistem. Embora os indicadores mostrem dificuldades e a meta de 4,3 para os anos finais estipulada pelo Inep para 2017 não tenha sido alcançada, o texto defende a necessidade de um “significativo investimento na qualidade da educação”, destacando que o problema é de “ordem pedagógica”. No entanto, de acordo com os indicadores apresentados, as estratégias para a implementação de um documento de Base Curricular territorial alinhado à BNCC são vistas como o caminho essencial para a recuperação da qualidade educacional no Ensino Fundamental do estado do Maranhão (Maranhão, 2018, p. 14).

Além das definições de currículo cristalizadas no Documento do Território Maranhense, este deve servir como “ponto de partida” para programas de formação continuada

de professores. A partir do alinhamento entre a BNCC e o DCTMA, as metodologias de ensino e aprendizagem devem ser definidas com foco na avaliação.

Com as estratégias propostas e definidas, o próximo passo é organizar os eixos que determinam o conjunto de aprendizagens que os estudantes deverão alcançar ao longo de sua escolaridade básica. Para isso, o documento orienta que o ensino deve focar nas habilidades e competências que possibilitem a apropriação do conhecimento, fundamentando-se na realidade dos alunos, valorizando suas vivências cotidianas e promovendo seu pleno desenvolvimento integral. Sabe-se que a aprendizagem por competências pode reverter a ordem de uma educação exclusivamente voltada para atender o mercado de trabalho.

Para a BNCC, as competências têm o poder de elevar o nível de autonomia e aprendizagem dos alunos, capacitando-os para atuar no mercado de trabalho. Isso é alcançado por meio das propostas curriculares específicas de cada território ou ente federado.

Nesse sentido, para o DCTMA, as competências devem ser construídas por meio de um diálogo que pressupõe um processo democrático. Esse processo envolve a participação coletiva na criação das propostas, consolidando o ensino e a aprendizagem. Tal argumento pode ser observado ao longo dos documentos que serviram de referência para a criação das propostas estaduais, reafirmando o caráter participativo e coletivo da BNCC.

O DCTMA, como documento balizador das propostas curriculares alinhadas às prescrições da BNCC, incorpora concepções sobre o currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o objetivo de explorar e valorizar a diversidade cultural presente na história do estado. Para isso, utiliza o termo “maranhensidade”, já mencionado no texto, para refletir e integrar essa riqueza cultural nas práticas educativas.

No documento da BNCC, além dos fundamentos pedagógicos relacionados às competências para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, identifica-se o termo “autonomia” no contexto do pacto interfederativo entre os entes federados do Brasil. Isso reflete a necessidade de que cada unidade da federação exerça autonomia na adaptação e implementação das diretrizes da BNCC, respeitando as especificidades locais, enquanto mantém a coesão com as orientações nacionais. Por outro lado, as competências tornam-se objetivos da aprendizagem, que devem conduzir os processos escolares, bem como o trabalho do professor, sob a perspectiva da eficácia e da eficiência:

Acentuado na diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, sendo que os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como as suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p.15).

Para tanto, a justificativa para esses desafios é promover um trabalho coletivo no qual as ideias e decisões sejam compartilhadas por todos os integrantes da rede de ensino. Isso garantirá que as propostas sejam organizadas e que os conteúdos sejam adaptados às realidades locais, assegurando a formação adequada, a infraestrutura material necessária e a valorização do magistério. Com essas condições, os saberes poderão atingir os objetivos esperados com as mudanças curriculares e superar as desigualdades sistêmicas.

As propostas prescritas, uniformizadas e alinhadas devem fundamentar devidamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, exigindo compromisso, coletividade e flexibilidade para implementar as ideias da comunidade escolar. Apesar do histórico de exclusão e da falta de investimentos enfrentados pela educação brasileira, as mudanças significativas na estruturação e organização dos currículos não dependem exclusivamente do trabalho dos profissionais da educação.

Considerando a complexidade da escola e os desafios para a construção do Projeto Político Pedagógico com vistas a alcançar sua verdadeira autonomia, Veiga (2002) defende que os princípios da prática do PPP, como organizador do trabalho escolar, “deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita”. Isso implica garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos, promovendo uma qualidade que não deve se restringir apenas às classes econômicas e sociais privilegiadas. Além disso, é essencial assegurar a Gestão Democrática dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros, bem como promover a participação coletiva e a autonomia dos educadores. A valorização do magistério e a liberdade para resgatar o controle do processo, produto do trabalho educacional, também são fundamentais (Veiga, 2002).

As concepções de currículos presentes na BNCC e no DCTMA são apresentadas como elementos fundamentais para as práticas escolares e para a organização do trabalho de gestores, supervisores, coordenadores e docentes. Esses documentos orientam a revisão e a consolidação do Projeto Político Pedagógico em colaboração com as comunidades locais.

De acordo com o documento da BNCC, como citado ao longo deste trabalho, os currículos complementam o desenvolvimento das “competências” e “aprendizagens fundamentais” dos educandos, que se materializam no envolvimento da comunidade escolar e na implementação do currículo em ação, por meio de ações e decisões que atendam ao coletivo, como ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 5 - Ações da BNCC para o Currículo

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos
selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender
criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Fonte: Base Nacional Comum e os Currículos na BNCC (adaptado pelas autoras).

Além de todas essas observações, de acordo com os especialistas da BNCC, os currículos escolares dos territórios devem respeitar as diversidades presentes em diferentes contextos sociais e culturais, bem como considerar as modalidades de ensino para atender às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses princípios devem reger cada modalidade e área específica, garantindo que as propostas curriculares sejam adequadas aos diversos contextos e realidades.

Nesse aspecto, o DCTMA corrobora a BNCC no que se refere ao desenvolvimento das competências, ajustando-se às necessidades de cada estado para a reestruturação das diretrizes curriculares e a elaboração das propostas, levando em consideração as especificidades de cada município. Nota-se o quanto essa perspectiva se alinhou à narrativa da educação por competências como uma visão de sucesso na aprendizagem, presente em todo o contexto desses dois documentos. Apenas no Documento do Território Maranhense, verificou-se que o termo “competências” aparece cem vezes.

No DCTMA (Maranhão, 2018, p. 17-45), além da centralidade nas 10 competências — uma reprodução literal da BNCC — que servem de referência para que as redes municipais construam suas propostas, o texto organiza outros aspectos da seguinte forma:

Quadro 6 - Organização Curricular do Documento do Território Maranhense – DCTMA

REFERÊNCIAS CONCEITUAIS	
1 As concepções de Currículo	2 Processos de Ensinar e Aprender
3 Alfabetização e Letramento	4 Avaliação da Aprendizagem
PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS	

1. Equidade	2. Formação Integral;
3. Diversidade	4. Inclusão
PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	
1. considerar os conhecimentos prévios dos alunos	2. Garantia do acompanhamento da aprendizagem
3. Aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento	4. Planejamento pedagógico como meio para o planejamento da aprendizagem
5. Metodologia que assegurem a aprendizagem de todos	6. Interdisciplinaridade
7. Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem	8. Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TEMAS INTEGRADORES	
1. Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;	2. Educação para o trânsito;
3. Educação ambiental;	4. Saúde e educação alimentar e nutricional;
5. Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;	6. Educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história africana e indígena – diversidade cultural;
7. Vida familiar e social, educação para as relações de gênero; trabalho, ciência e tecnologia;	8. Trabalho, ciência e tecnologia;
9. Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo.	
DIVERSIDADE E MODALIDADES EDUCACIONAIS	
1. Educação especial	2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação no Campo	5. Educação indígena
6. Educação quilombola	

Fonte: DCTMA, 2018 (adaptado pelas autoras).

Tais concepções pressupõem que o currículo seja construído com base nos princípios democráticos de participação coletiva, iniciando com a escuta ativa da comunidade escolar maranhense. Esse processo deve considerar a autonomia das redes de ensino e incluir a formulação de cadernos que orientem a reelaboração dos currículos para as diferentes modalidades de educação.

Entre as ações contempladas estão a implementação gradual da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto do CNE nº 5.526/05, que estabelece o uso de Libras como língua oficial do Estado brasileiro nos currículos escolares, além da formação continuada para os

profissionais da educação, incluindo os técnicos educacionais. Também estão previstas ações voltadas para a elaboração e reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, bem como para outros aspectos levantados durante as consultas públicas realizadas ao longo do processo de construção do DCTMA. O acompanhamento e a sistematização desse processo serão realizados por meio de avaliações e relatórios.

3.2 O Documento do Território e a Participação dos Municípios

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), parte da implementação da BNCC, é uma referência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento foi aprovado em 28 de dezembro de 2018, por meio da Resolução nº 285/2018/CEE/MA. Sua justificativa baseia-se na mobilização das redes de ensino em uma colaboração entre a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União 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).

Os profissionais da educação foram convocados, tanto por plataformas on-line quanto em consultas presenciais, para contribuírem na construção da proposta curricular das localidades. Esse processo levou em consideração as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado. Além disso, o documento integra os temas previstos na BNCC e serve como base para que instituições públicas e privadas reelaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e planos de aula, promovendo a construção e o entendimento do conceito de currículo (Brasil, 2019). Assim, o DCTMA materializa as proposições da BNCC.

O DCTMA apresenta um conjunto de orientações em nível estadual sobre questões curriculares e o desenvolvimento de competências ao longo da trajetória educacional na educação básica. Ele segue os padrões dispostos no documento da BNCC, priorizando a mobilização do conhecimento, atitudes, valores e habilidades como princípios orientadores da educação (Maranhão, 2019).

A consolidação do DCTMA é marcada pelo conceito de “maranhensidade”, descrito no documento como eixo norteador que valoriza e integra a diversidade cultural do estado e de seu povo na construção e nas concepções de currículo (Maranhão, 2019, p. 17).

Cabe destacar que essas proposições são construídas com o objetivo de evidenciar a importância e o fortalecimento das discussões sobre currículo, demonstrando seu papel central no desenvolvimento da educação básica:

[...] ao expressar essa perspectiva curricular, cabe ratificar aspectos inerentes ao Maranhão, tendo como matriz sua singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores, ele deve ser um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 18, grifo nosso).

O currículo, como elemento central no contexto educacional, apresenta diferentes concepções que evoluem à medida que são incorporadas às políticas públicas, sejam elas de âmbito nacional, estadual ou municipal. Por vezes, parece adquirir uma dimensão que supera o próprio trabalho do professor em sala de aula, especialmente quando se afirma que “o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores”. Ainda que o currículo seja uma construção social, ele não resulta de uma simples correspondência mecânica entre currículo e sociedade, como observa Dourado (2013, p. 373).

O documento do DCTMA não se limita a ser uma base curricular estadual; ele representa o resultado de um esforço conjunto entre os entes federados para a construção de uma unidade curricular que promova a unificação dos currículos. Essa unificação visa assegurar que os alunos alcancem sucesso nas aprendizagens sem prejuízo do conhecimento. Afinal, como o documento aponta, “a Base dá a base”, sendo construída em regime de colaboração, como destacado no DCTMA (2019, p. 5):

A aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que se encontram na escola é responsabilidade de todos que dela fazem parte. Assim, a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e ao alcance do sucesso escolar dos estudantes (Maranhão, 2019, p. 5).

No contexto das atividades realizadas para a implementação da BNCC e do DCTMA, o processo, descrito como um trabalho construído por “várias mãos”, teve início com o Seminário Regional de São Luís, voltado à construção do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esse seminário incluiu seis encontros regionais realizados na forma de consultas públicas presenciais, com o objetivo de “referenciar as propostas pedagógicas e o trabalho educativo das escolas municipais maranhenses⁷”.

No evento, realizado em 06 de novembro de 2018, participaram 417 educadores, incluindo coordenadores estaduais da BNCC, redatores especialistas da Fundação Getúlio

⁷ SEATI. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/mais-de-400-educadores-se-reunem-para-construir-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

Vargas (FGV), articuladores regionais da SEDUC e da UNDIME. O principal objetivo foi a construção de uma base curricular para orientar a educação no estado do Maranhão.

Segundo Socorro Fortes (2019), coordenadora estadual da SEDUC na época, o seminário tinha como finalidade “apresentar à sociedade civil o documento curricular para o território maranhense, conforme foi pactuado com a UNDIME. Esse documento é como se fosse uma base estadual, um referencial que está sendo construído com base na BNCC”.

Nesse contexto, compreendeu-se como se daria a implementação do processo, que foi ampliado pelo Programa Escola Digna, abrangendo os 217 municípios maranhenses. O programa ofereceu assessoria técnico-pedagógica e consolidou a formação de professores dentro do escopo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O evento foi estruturado em cinco palestras principais, conforme relatado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Maranhão, 2019). Os temas abordados incluíram:

1. Análise da realidade maranhense com ênfase no IDEB;
2. O processo de construção do Documento Curricular do Território Maranhense;
3. Os elementos que compõem a introdução do documento, entre outras discussões relacionadas à BNCC.

Esses temas foram discutidos com profundidade durante o seminário, proporcionando reflexões fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a implementação do currículo.

Figura 6 – Seminário realizado no dia 06 de novembro de 2018 sobre o DCTMA



Fonte: Jornal *O Imparcial*.

Vale ressaltar que, diante das observações, pressupostos legais e informações dispostas nos documentos da BNCC e do DCTMA, os professores enfrentam o desafio de ensinar conteúdos considerados “essenciais” e “básicos”, além de auxiliar na organização e seleção do excesso de informações provenientes do currículo. Esse papel inclui a responsabilidade de oferecer condições fundamentais para a inserção dos alunos na era da tecnologia.

Aspectos como qualidade na educação, investimentos estruturais, valorização do magistério, desenvolvimento da aprendizagem, fortalecimento das competências e equidade estão diretamente ligados à formação dos professores. Nesse cenário, a participação ativa dos profissionais da educação emerge como elemento essencial para a superação dos desafios, tanto antigos quanto novos, enfrentados pela educação no estado. Essa participação, acompanhada de uma escuta ativa e qualificada, pode ser o passo mais relevante para transformar a realidade educacional.

3.3 Pontos de Articulação com a BNCC e as Indicações para os Municípios do Maranhão

Para alcançarmos as ações coletivas no processo de implementação da BNCC e do DCTMA, verificamos que diversas atividades foram realizadas no âmbito do Pacto pela Aprendizagem nas cidades do Maranhão. Para uma melhor compreensão da trajetória histórica

desse percurso, será traçado um quadro ilustrativo com os marcos da implementação e consolidação das atividades no Estado do Maranhão, destacando as ações desenvolvidas no município de Santa Inês e os agentes envolvidos nesse processo.

Tabela 6 – Atividades do pacto quanto à formação de professores (2019)

Data	Evento	Envolvidos
23/03/2019	Entrega dos documentos da Base Curricular do Território Maranhense aos Municípios	Estado e Municípios
26/08/2019	Início da Formação do Pacto Pela Aprendizagem	430 articulares pedagógicos municipais e regionais, dos 215 municípios maranhenses
28/08/2019	Reunião de Representantes que aderiram ao Pacto	500 articuladores pedagógicos regionais e municipais de 215 prefeituras do Estado
11/10/2019	2ª Seminário Formativo Estadual	470 pessoas entre articuladores pedagógicos municipais e regionais e secretários municipais dos 216 municípios.
12/12/2019	3º Ciclo formativo do Pacto Pela Aprendizagem	500 articuladores pedagógicos regionais e municipais de 215 prefeituras do Estado

Fonte: Elaborada a partir do cronograma disponibilizado pela SEDUC/MA (as autoras, 2024).

Sob a perspectiva do desenvolvimento educacional do Estado e do fortalecimento do regime de colaboração entre os entes estaduais e municipais, surge o Pacto pela Aprendizagem. Este pacto foi concebido como uma estratégia para o fortalecimento desse regime colaborativo, sendo descrito pela SEDUC (2018) como um caminho essencial para alcançar resultados positivos na oferta de uma educação pública de qualidade (Maranhão, 2018).

No que tange à gestão educacional, a justificativa recai sobre a necessidade de implementar “ações democráticas e de qualificação desses processos”. No campo da avaliação educacional, foi criado o Sistema Estadual de Avaliação (SEAMA), implementado em 2019, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino nas redes públicas do estado do Maranhão (Maranhão, 2019).

A primeira ação relevante ocorreu em 23 de novembro de 2019, um ano após a consulta pública que resultou na construção preliminar do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), sob a gestão do então Secretário de Educação, Felipe Camarão.

Na sequência, foi realizado o Seminário Regional de São Luís, voltado para a construção do DCTMA. Este evento foi promovido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a União

Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Essa iniciativa marcou um ponto de inflexão no currículo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no Estado.

Durante o primeiro ciclo formativo, de acordo com a SEDUC (Maranhão, 2019),

[...] os articuladores aprofundaram seus conhecimentos sobre avaliação interna e externa, no 2º o tema abordado foi currículo e o documento curricular do território maranhense e, agora, nesta 3ª formação focamos no planejamento pedagógico, para auxiliar as escolas a organizarem seus planejamentos e suas rotinas pedagógicas para 2020.

Com a justificativa de refletir sobre a qualidade da educação, o 2º encontro incluiu na pauta os resultados do Sistema de Avaliação do Maranhão (SEAMA), além de temas como o papel do articulador, as contrapartidas do município e os desafios do Pacto em todo o estado.

O SEAMA foi implementado em 2019 pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense, além de cumprir as metas da política estadual de educação, ou seja, “a elevação da qualidade de ensino e, conseqüentemente, dos indicadores educacionais” (SEDUC). Assim, testes de Língua Portuguesa e Matemática foram aplicados aos alunos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (Maranhão, 2019).

Além disso, foi realizada a aplicação do teste de diagnóstico de fluência em leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental, com a publicação detalhada dos resultados por escola, turma e estudante, para cada componente curricular, informações estas que podem ser consultadas no site do SEAMA.

O formato dessa estrutura organizacional, inicialmente voltado para o levantamento dos dados educacionais de todo o estado e a criação de um sistema de avaliação para mensurar a qualidade da educação, evidenciou as contradições presentes nos espaços escolares, como a precariedade das escolas e a falta de estrutura para o bom funcionamento das aulas.

Nesse contexto, é necessário considerar que, no ano de implementação do programa, a atenção estava voltada para os resultados e as médias, enquanto as práticas pedagógicas dos professores, fundamentais para a qualidade da educação, não receberam o mesmo foco. Nota-se que os professores, embora parte essencial do processo, não participam das decisões; recebem demandas para cumpri-las e são pressionados a melhorar os resultados de forma verticalizada, sem discussões prévias.

De acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418), “as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas

em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e apresentam uma afronta à democracia”. Com as estratégias traçadas e os diagnósticos ajustados para definir a política educacional de médio e longo prazo das redes municipais de ensino, tornou-se necessário estabelecer uma agenda para o ano seguinte.

Segundo a SEDUC (Maranhão, 2019), o Pacto de Fortalecimento de Aprendizagem priorizaria, a partir de 2020, a alfabetização, dentre outras ações macros:

- [...] I - premição de reconhecimento das escolas de maiores resultados com divulgação de práticas exitosas;
- II-Produção/adaptação de materiais didáticos estruturados, com ênfase em alfabetização;
- III-Desenvolvimento de Capacidades, com a formação dos gestores escolares e dos professores da Educação Infantil II e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- IV-Avaliação diagnóstica de fluência para o 2º ano do Ensino Fundamental;
- V- Avaliação externa com estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (grifo nosso).

Observa-se, até o presente momento, que o foco não está na formação e na valorização da carreira do magistério em consonância com as necessidades atuais da escola. Não que as avaliações devam ser negligenciadas, mas estas não devem se tornar âncoras exclusivas das funções sociais da escola, especialmente no que tange à sua função de subordinação do estudante (Freitas, 2014). É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador e padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre docentes e educandos, bem como sobre o que ensinar e aprender (Arroyo, 2013, p. 39).

Outro aspecto que chama a atenção é o sentido atribuído ao reconhecimento do trabalho do professor por meio de premiações. É preciso refletir sobre a justificativa de promover práticas saudáveis e benéficas para os professores, quando, na verdade, essas ações podem ocultar as marcas contraditórias dos interesses do capitalismo, que impõe seu pensamento de classe dominante, suas formas, valores e interesses ao conjunto da sociedade, chegando ao ponto de transformar seus próprios adversários em defensores de seus ideais (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Dessa forma, as atividades de implementação das políticas educacionais do estado, baseadas nas diretrizes do Pacto pela Aprendizagem, ganham corpo a partir da adoção da BNCC e da realização de Ciclos Formativos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Isso conferirá visibilidade aos municípios, como pode ser observado na tabela a seguir, e se materializou nas ações diretas de formação dos profissionais que atuam na Rede de Ensino de Santa Inês.

Tabela 7 – Atividades do pacto quanto a formação de professores em Santa Inês/MA (2018-2019)

Data	Evento	Envolvidos
07/11/2018	I Etapa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	Secretaria de Educação, Supervisores e Diretores Escolares do Município, Undime.
13/11/2019	II Ciclo Formativo - Reunião de Formação com os Supervisores do Ensino Fundamental I e II (Rural e Urbano)	Secretaria de Educação, Supervisores e Diretores Escolares do Município
14/11/2019	II Ciclo Formativo - Reunião de Formação com os Supervisores do Ensino Fundamental I e II (Rural e Urbano)	Secretaria de Educação, Supervisores e Diretores Escolares do Município
27 e 28/11/2019	Capacitação na Prefeitura para a reconstrução do PPP nas escolas	Secretaria de Educação, Articuladores Pedagógicos do Município, Supervisores da EF, da EJA e das Creches
29/11/2019	Formação de alinhamento da BNCC e o DCTMA	Direção Geral, Supervisores e Professores do EF e da EJA
03/12/2019	Dia P na Escola A	Direção Geral, Supervisores e Professores do EF I e II e da EJA

Fonte: Elaborada a partir do site da Prefeitura Municipal de Santa Inês (as autoras, 2024).

Com o intuito de explanar a importância do documento da BNCC, as reuniões de formação justificam-se, segundo a SEMED (Maranhão, 2018, grifo nosso),

[...] que se tornou lei, em dezembro de 2017 e obriga todos os municípios do Brasil a adotarem este documento como referência básica dos conteúdos ministrados em todas as escolas de Educação Infantil e Ensinos Fundamental I e II.

A Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP n.º 2, de 22/12/2017), realidade nas escolas brasileiras, faz parte de uma política federativa que teve início em 2015, mas tomou proporções maiores nos governos de Michel Temer (2016-2018) e vem ampliando sua influência no governo atual.

Como observamos no quadro anterior, ficou evidente a política de promoção de disputas entre escolas, característica típica de práticas de empresas privadas. A participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) reforça pautas de políticas públicas voltadas para a qualidade da educação, alfabetização, carreira e formação de professores, juventude e gestão democrática, mas em consonância com os parceiros oriundos da iniciativa privada, como o Pacto pela Aprendizagem.

Nesse contexto, surgiram como parceiros no âmbito da política de Formação de Professores do Pacto pela Aprendizagem entidades como a Associação Bem Comum, Fundação Lemann, Fundação Vale, Instituto Natura, além de UNDIME/MA e Unicef (SEDUC, 2017). Mais uma vez, verifica-se que essa política incorpora valores de empresas privadas nas instituições públicas, alterando tanto o caráter pedagógico da escola pública quanto as relações de trabalho e a autonomia do professor em sala de aula.

Interessante é que o prestígio dessas fundações aumenta na medida em que se intensifica o desprestígio da escola pública, evidenciado pelos problemas de estrutura, baixos rendimentos dos alunos e falhas na formação dos professores. Parece que a inserção de um sistema privado no interior de um sistema público poderia resolver questões de “qualidade e equidade educacionais”, como se professores e professoras pudessem solucionar essas lacunas apenas com sua força de trabalho e paixão pela profissão.

Nesse contexto, faz sentido refletir sobre as definições do papel do Estado e como as instituições privadas têm atravessado as fronteiras das instituições públicas. Isso corrobora a ideia de que há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos tentando direcionar a educação pública (Peroni; Caetano; Lima, 2017).

É evidente que seriam necessários elementos, como os conteúdos dessa formação de professores apresentados de forma detalhada, para aprofundar a análise. No entanto, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, é fundamental investigar como essas práticas foram implementadas e quais registros foram produzidos pela própria rede. Outro aspecto relevante é analisar os dados da rede municipal, como o número de escolas, o perfil dos professores que atuam na rede e o grau de participação nos encontros formativos no momento da implementação da BNCC.

4 A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SANTA INÊS E A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

O objetivo da análise documental é na representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Nesta seção, apresentaremos o tratamento dos dados obtidos a partir do questionário aplicado junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da análise dos documentos fornecidos por uma escola da área urbana da rede municipal. Essa análise baseia-se nos estudos que compõem o corpus desta pesquisa e na exploração dos materiais disponíveis sobre o momento da implementação da BNCC e do DCTMA no município de Santa Inês/MA. De acordo com a estrutura deste trabalho, a análise foi realizada com base nas teorias da análise de conteúdo de Bardin (2016). Inicialmente, considerou-se relevante detalhar as características educacionais do município em questão, organizando as informações em quadros para facilitar a exposição da realidade encontrada.

Assim, os dados sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que ao longo do processo de discussão até sua homologação geraram expectativas em relação à operacionalização e criação de currículos regionais, no estado em estudo, resultaram no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Esse documento tornou-se uma política educacional interfederativa e, além de obter um grau de aceitação significativo pelos organizadores, passou a integrar a agenda de mudanças que impactaram diretamente as propostas pedagógicas das escolas municipais.

4.1 Mapa da Rede – Todas as Escolas – Rurais e Urbanas

Para compreendermos o processo de implementação do DCTMA e da BNCC, é necessário explicitar a realidade educacional do município de Santa Inês, cuja rede é composta por escolas públicas e privadas.

De acordo com os dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação, o município conta com 62 escolas municipalizadas, distribuídas entre as zonas urbana e rural, classificadas da seguinte forma:

Quadro 7 – Escolas do Grupo 1 - Urbano

GRUPO 1 (URBANO)										
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	ENS. FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)	ENS. FUNDAMENTAL II (6º AO 9º ANO)	ENS. FUNDAMENTAL I E II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	CRECHE ED. INFANTIL ENS. FUNDAMENTAL I E II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	EJA ENS. FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)	ED. INFANTIL EJA ENS. FUNDAMENTAL I E II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	EJA ENS. FUNDAMENTAL I E II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	EJA ENS. FUNDAMENTAL II (6º AO 9º ANO)	ED. INFANTIL EJA ENS. FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)	RUA/BAIRRO
E.M. Antônio Santos Veloso	X	---	---	---	---	---	---	---	---	Rua Paparaubas nº 40 – Angelim
E.M. Bandeira Tribuzzi	---	X	---	---	---	---	---	---	---	Rua Osvaldo Cruz - Nova Santa Inês
E.M. Benedito Thomé Sabbak	X	---	---	---	---	---	---	---	---	Rua Henrique Dias, 40 – Canecão
E.M. Catarino Pinheiro	---	---	---	---	---	X	---	---	---	BR 222 Km 05 - Sta. Filomena

E.M. Coração de Jesus	---	---	---	---	---	---	---	x	---	Rua Barão do Rio Branco, 83 – Palmeira
E.M. Darcy Ribeiro	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Rua Osvaldo Cruz, 934 - Santo Antônio
E.M. Dr. Edmilson Gonçalves	---	x	---	---	---	---	---	---	---	Rua Osvaldo Cruz, 1434 – Canaã
E.M. Ferdnan Gutman	---	---	---	---	x	---	---	---	---	Rua do Carmo, 1045 – Palmeira
E.M. Humberto, de Campos	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Rua da Serraria, 387 - São Benedito
E.M. Júlia Sabbak	---	---	---	---	x	---	---	---	---	Rua Juscelino Kubitschek – Sabbak
E.M. Padre Antonio Böing	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Av. Muniz, 360 - Bairro do Céu
E.M. Papa João Paulo II	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Rua Dr. Edmilson Gonçalves, 263
E.M. Pedro Lima	---	---	x	---	---	---	---	---	---	Rua Azulão, 155 - Pq. Santa Cruz
E.M. Prof. João Alípio	---	x	---	---	---	---	---	---	---	Rua Paulo Ramos, 287 - Canecão
E.M. São Sebastião	---	---	---	---	---	---	---	---	x	Piquizeiro
E.M. Simone Macieira	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Avenida 01- Cohab
E.M. Tomaz Aquino Bringel	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Vila Conceição

E.M. Thales Ribeiro Gonçalves	---	---	---	---	---	---	---	---	x	Cutia Pelada - São Cristóvão
E.M. Terezinha Lopes	x	---	---	---	---	---	---	---	---	Trav. Bandeira Tribuzzi, s/n Santo Antonio
E.M. Vitorino Freire	---	---	---	---	---	---	x	---	---	Rua Presid. Médici, 560 - Vila Militar
C. E. Eurípedes Barsanulfo	---	---	---	x	---	---	---	---	---	
TOTAL	3	3	1	1	2	1	7	1	2	21

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados fornecidos pela SEMED (2024).

Conforme apresentado no Quadro 7, as escolas públicas da rede municipal de ensino pertencentes ao Grupo 1 – Urbano estão organizadas em nove subgrupos, descritos a seguir:

1. Escolas de Ensino Fundamental I, que atendem do 1º ao 5º ano (3 escolas);
2. Escolas de Ensino Fundamental II, que atendem do 6º ao 9º ano (3 escolas);
3. Escolas de Ensino Fundamental I e II, que ofertam simultaneamente do 1º ao 5º e 6º ao 9º ano (1 escola), abrangendo ambos os níveis;
4. Escola que oferta Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, I do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano (1 escola);
5. Escola que oferta Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental, I do 1º ao 5º ano (2 escolas);
6. Escola que oferta Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, Ensino Fundamental, I do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano (1 escola);
7. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental, I do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano (7 escolas);
8. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano (1 escola);
9. Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Fundamental, I do 1º ao 5º ano (2 escolas).

De acordo com o roteiro encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, os dados da pesquisa indicaram que, além da oferta do Ensino Fundamental I e II, algumas escolas também oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade é

ofertada no turno noturno nas seguintes unidades: Escola Municipal Catarino Pinheiro, Escola Municipal Coração de Jesus, Escola Municipal Ferdnan Gutman, Escola Municipal Humberto de Campos, Escola Municipal Júlia Sabbak, Escola Municipal Padre Antônio Boing, Escola Municipal Papa João Paulo II, Escola Municipal Simone Macieira, Escola Municipal Tomaz de Aquino Bringel, Escola Municipal Darcy Ribeiro, Escola Municipal São Sebastião, Escola Municipal Thales Ribeiro e Escola Municipal Vitorino Freire.

No ano letivo de 2024, a rede municipal de ensino de Santa Inês alcançou o quantitativo de 14.240 (quatorze mil duzentos e quarenta) alunos frequentes. Desse total, 12.110 (doze mil cento e dez) alunos pertencem ao Grupo 1. Neste grupo, houve 4 (quatro) matrículas canceladas e 600 (seiscentas) transferências expedidas. Não foram obtidos dados sobre abandono escolar; contudo, foram coletadas informações sobre o total de alunos da rede municipal de ensino, organizados por níveis e modalidades, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Distribuição do número de alunos matriculados na rede de ensino municipal de Santa Inês/MA, do Grupo 1, em 2024

Educação Infantil	Ens. Fundamental I	Ensino Fundamental II	EJA	Total de alunos
3.371	4.364	3.492	879	12.106

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados fornecidos pela SEMED (2024).

As escolas do Grupo 1 estão situadas em bairros próximos ao centro da cidade, assim como em regiões periféricas, e apresentam diferenças em relação à oferta, sendo classificadas como escolas de pequeno, médio e grande porte. No universo desta pesquisa, buscou-se investigar como foram conduzidos os trabalhos sobre a implementação da BNCC e do DCTMA, considerando o alinhamento curricular à realidade das escolas. Nesse contexto, destacou-se a escolha da Escola “A”, pertencente a este grupo e considerada de grande porte por oferecer Ensino Fundamental I e II, além da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No mesmo grupo, incluem-se as escolas de Educação Infantil, que totalizam 13 (treze) unidades, sendo divididas entre 7 (sete) creches e 6 (seis) pré-escolas. As creches são: Creche Bolinha de Sabão, Creche Castelo Mágico, Creche Jardim Colorido, Creche Momentos de Ternura, Creche Pedacinhos de Sonhos, Creche Tia Carmosa e Creche Tia Ritinha. As pré-escolas incluem: Pré-Escola Mãe Preta, Pré-Escola Marcelina Noia, Pré-Escola Maria Cristina V. dos Santos, Pré-Escola Prof. Antônio José, Pré-Escola Raimunda C. Pinheiro e Pré-Escola Vitorino Freire.

Uma unidade que merece destaque é o Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo (CEEB), uma escola filantrópica municipalizada recentemente. O CEEB oferta Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, diferenciando-se das demais por abranger múltiplas modalidades, motivo pelo qual não se enquadra nas categorias de escolas que ofertam exclusivamente Educação Infantil ou creche.

Além disso, destacam-se uma escola do Grupo 1 que oferta, simultaneamente, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é a Escola Municipal Catarino Pinheiro.

A oferta de educação básica no município de Santa Inês também abrange a zona rural, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e a modalidade EJA. Essas escolas foram categorizadas como pertencentes ao Grupo 2, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Escolas do Grupo 2 – Rural

GRUPO 2 (RURAL)					
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL I e II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	EDUCAÇÃO INFANTIL EJA ENSINO FUNDAMENTAL I E II (1º AO 5º ANO e 6º AO 9º ANO)	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO) EJA	EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)	POVOADO
E.M. Abraão Barros Rodrigues	x	---	---	---	Jucaral Capistrano
E.M. Aloisio Azevedo	---	x	---	---	Centro do Roque
E.M. Antônio Carlos Beckman	x	---	---	---	Bom Futuro
E.M. Antônio Ferraz Sobrinho	x	---	---	---	Barro Branco
E.M. Antônio Rosendo Neto	x	---	---	---	Três Satúbas
E.M. Cassiano Costa	---	---	---	x	Colônia G3
E.M. Coelho Neto	---	---	---	x	Centro do Meio
E.M. Deco Muniz	---	x	---	---	Bom Jesus
E.M. Delmira Barbosa	x	---	---	---	Pocão da Juçara
E.M. Euzebio Pinheiro	x	---	---	---	São João dos Crentes
E.M. Goncalves Dias	x	---	---	---	Boa Vistinha

E.M. Graça Aranha	x	---	---	---	Onça
E.M. Helena G.Morgado	x	---	---	---	São José do Aterrado
E.M. João Seba	x	---	---	---	Barro Vermelho
E.M. José Ferreira Goes	x	---	---	---	Ladeira do Gato
E.M. José Sarney	---	---	---	x	Bom Jardim
E.M. M ^a . Jucileida G.Camelo	x	---	---	---	Fazendinha
E.M. Mateus G. Anchieta	---	---	---	x	Vila Nova
E.M. Paulo Afonso	x	---	---	---	Boa Vista do Cassiano
E.M. Paulo Freire	x	---	---	---	Santa Cruz
E.M. Paulo Ribeiro	---	---	x	---	Cuba
E.M. Paulo VI	x	---	---	---	Calango Novo
E.M. Princesa Isabel	---	x	---	---	Campo Novo
E.M. Rui Barbosa	x	---	---	---	Bela Vista
E.M. Santo Antônio	---	---	x	---	Atraqueira
E.M. São Francisco	---	x	---	---	Água Preta
E.M. São Francisco de Assis	---	---	x	---	Marfim
E.M. São Miguel	---	---	---	x	Barradico
TOTAL	16	4	3	5	28

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

As escolas que compõem o Grupo 2 – Rural estão organizadas em quatro subgrupos, a saber:

1. Escolas que atendem simultaneamente a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) – totalizando 16 (dezesesseis) escolas;
2. Escolas que ofertam, ao mesmo tempo, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) – totalizando 4 (quatro) escolas;
3. Escolas que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – somando 3 (três) escolas;

4. Escolas que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) – somando 5 (cinco) escolas. Ao todo, são 28 (vinte e oito) escolas, todas oferecendo Educação Infantil. Essas instituições operam com Educação Infantil nas mesmas instalações das demais etapas de ensino, o que as diferencia das escolas do Grupo 1 – Urbano.

Conforme mencionado anteriormente, o total de alunos matriculados em toda a rede municipal inclui o quantitativo desse grupo, distribuído entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição do número de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Santa Inês/MA, Grupo 1, em 2024

Educação Infantil	Ens. Fundamental I	Ensino Fundamental II	EJA	Total de alunos
592	786	647	105	2.130

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados fornecidos pela SEMED (2024).

As escolas do Grupo 2 estão localizadas nos povoados e possuem uma dinâmica de oferta diferenciada em relação às escolas do Grupo 1 – Urbana.

Devido à localização e à modalidade de ensino oferecida, muitos estudantes migram para as escolas centrais para dar continuidade aos seus estudos, especialmente ao ingressarem no Ensino Médio.

Embora esta pesquisa não tenha investigado detalhadamente a organização curricular de cada escola, os dados indicam que os debates em torno da BNCC e do DCTMA envolveram ativamente todas as escolas dos Grupos 1 e 2 da rede municipal de ensino.

4.2 Contextos e Elementos da Implementação da BNCC e o DCTMA na Rede Municipal de Ensino de Santa Inês: A Realidade Encontrada

De acordo com dados do Observatório da Base, os 217 municípios maranhenses já possuem seus currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental alinhados à BNCC. Como vimos, as articulações foram desencadeadas por agentes importantes, como a UNDIME, a UNCME, os Conselhos Municipais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação, que desempenharam um papel essencial na construção de um cenário em conformidade com as demandas prescritas pela Base (Maranhão, 2024).

Cabe ressaltar que o movimento pela Base Nacional Comum Curricular iniciou-se a partir de iniciativas privadas e, por meio de redes de influência, chegou ao Ministério da

Educação como uma proposta de Currículo Nacional, com o objetivo de transformar a realidade educacional do país, tomando como premissa os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Para tanto, foram realizados diversos seminários com especialistas de diferentes áreas e universidades brasileiras. Contudo, importantes entidades representativas foram deixadas de fora da discussão sobre um currículo comprometido, sobretudo com o ideal de educação. Na visão da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2020, p. 2), essa educação é

[...] comprometida com a classe trabalhadora, marcado pela defesa da escola pública, pela valorização dos profissionais da educação e pela defesa dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para a transformação da sociedade.

Essa pedagogia, como descrita, contrapõe os conceitos defendidos pelas propostas e movimentos pró-BNCC, ao sustentar a importância de conteúdos de alto nível produzidos pela humanidade como instrumentos para o desenvolvimento de um conhecimento pleno, que considera as classes sociais e seus marcadores históricos, sociais, étnicos, culturais e econômicos.

No Maranhão, por meio de um pacto interfederativo envolvendo a Secretaria de Estado da Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME), foi disponibilizada uma Chamada Pública instituída pelo ato/portaria/resolução nº 368, de 22 de abril de 2016. Essa chamada convocava professores do magistério efetivo, estudantes do ensino médio e demais profissionais interessados na Educação Básica para participar dos seminários sobre a Base Nacional Comum Curricular. Os debates abordaram a segunda versão da BNCC, apresentada em 3 de maio de 2016, com suas principais metas e propostas de alterações.

De acordo com os resultados da chamada pública, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) divulgou as inscrições deferidas para o seminário realizado no Auditório Zenira Fiquene, na Faculdade Fama/Pitágoras, em São Luís, Maranhão. Essa iniciativa buscou levantar dados importantes para o debate, reunindo 479 professores das redes municipal, estadual e federal, além de técnicos. Contudo, segundo os documentos analisados, o município de Santa Inês não participou das discussões iniciais sobre o documento (Maranhão, 2016).

Dados do site da Prefeitura Municipal de Santa Inês revelam que, em ações voltadas à organização curricular, a Secretaria de Educação participou do Fórum da UNDIME, realizado em São Luís, com o tema "Qualidade e Equidade: desafios para o fortalecimento da Educação Pública no Maranhão". A Secretária de Educação, Maria do Carmo Gama, esteve presente acompanhada das técnicas em educação Eliane de Jesus Lobato e Gabriela de Sousa Silva (MEC/FNDE). Esse evento ocorreu em 10 e 11 de novembro de 2018 e abordou temas como o

Regime de Colaboração, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ações para combater a evasão escolar e o andamento de programas da gestão pública estadual. Também participaram o Governador Flávio Dino, o secretário de Estado Felipe Camarão, o presidente nacional da UNDIME, Aléssio Costa Lima, e o vice-presidente da Federação dos Municípios do Estado do Maranhão (FAMEM), Djalma Melo. O evento encerrou as atividades da UNDIME no estado em 2018.

Para sistematizar a análise dos documentos obtidos ao longo da pesquisa documental, optou-se pela criação de quatro subseções que abordarão o cronograma elaborado pela Secretaria Municipal de Santa Inês. Essas subseções, conforme a Tabela 7, apresentarão o processo de implementação da BNCC com base nos documentos obtidos, que subsidiarão as análises subsequentes.

4.2.1 Etapa I: Implementação da Base Comum Curricular

Considerando a cronologia dos processos de implementação do Governo Federal, observada no Quadro 3 – Caminhos da BNCC, organizado pelo MEC, as ações previstas foram alinhadas de forma concatenada, obedecendo às resoluções, calendários e perspectivas definidas pelos seus organizadores. É importante destacar que o município de Santa Inês, em sua política educacional, envolveu-se com as demandas estabelecidas de acordo com as regras hegemônicas que permearam o período de consolidação da BNCC. Entretanto, em determinados momentos, a não participação do município em políticas gestadas pelo governo estadual pode ser interpretada como reflexo de avanços e retrocessos característicos das políticas educacionais, uma vez que diferentes concepções entre governos influenciam a agenda dos sujeitos envolvidos na construção dessas políticas.

As consultas realizadas em âmbito nacional ocorreram a partir de 16 de setembro de 2015, quando a primeira versão foi disponibilizada no site oficial do MEC e permaneceu acessível até 15 de março de 2016. Em seguida, iniciou-se a sistematização das contribuições, com objetivos definidos para garantir a “confiabilidade” de todo o processo. Como mencionado anteriormente, essa etapa apresentou discrepâncias numéricas em relação à realidade, especialmente no que diz respeito às “12 milhões de contribuições”, conforme apontam Cássio e Catelli Jr. (2019, p. 27), em que:

Para o MEC, um clique de “concordo” e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados “contribuições”. Por isso, 98,48% das “12 milhões de contribuições” são constituídas por mais de 11,9 milhões de cliques de resposta aos

questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem.

Nesse caso, as participações foram registradas com base em opções que, segundo os autores, foram abandonadas antes de serem completadas. Isso evidencia a ineficiência de uma consulta que pudesse realmente ter gerado contribuições significativas para as propostas curriculares, especialmente no que se refere às localidades e suas demandas específicas, como os currículos regionais. No entanto, “não há nenhuma indicação nos relatórios públicos do MEC de como elas foram analisadas ou incorporadas à segunda versão da BNCC” (Cássio; Catelli Jr., 2019, p. 29).

Além disso, no processo de sistematização da segunda versão, ocorreu o Seminário Estadual da BNCC nos dias 1º e 2 de agosto de 2016, na capital do estado. Como resultado das deliberações, foi elaborado o Relatório da Plenária Geral, no qual foram incluídos os pontos debatidos e votados, encaminhados ao Comitê Executivo Nacional como contribuições para o texto final, ou seja, a terceira versão da BNCC. Nesse caso, a metodologia mostrou-se mais complexa, considerando que os questionários continham perguntas abertas e de múltipla escolha, conforme cada componente curricular.

Segundo o documento, foram sugeridas alterações nos grupos de trabalho relacionados a todos os eixos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As sugestões destacaram problemas no documento, como: objetivos de aprendizagem definidos pelos profissionais da área (principalmente da rede municipal), conteúdos, atuação profissional vinculada à formação, problemas de progressão entre as etapas do EF I, EF II e EM, falta de tempo e metodologia para análises detalhadas no seminário, direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem de História apresentados de forma “aleatória”, terminologias inadequadas, repetição de objetivos na área de Língua Portuguesa, ausência de conhecimentos em Sociologia, entre outros (Maranhão, 2016).

Por outro lado, os encontros presenciais aconteceram durante os Seminários Formativos, que seguiram o calendário nacional e estavam previstos até 19 de dezembro de 2018. Durante a consulta pública para a elaboração da BNCC, o Maranhão cadastrou 3.325 escolas. De acordo com dados da SEDUC, participaram 459 escolas estaduais (41%), 2.813 escolas municipais (26%), oito escolas federais (38%) e 45 unidades de ensino da rede particular (4,32%). No total, conforme o MEC, foram registradas 12 milhões de contribuições até março de 2016 (Maranhão, 2016).

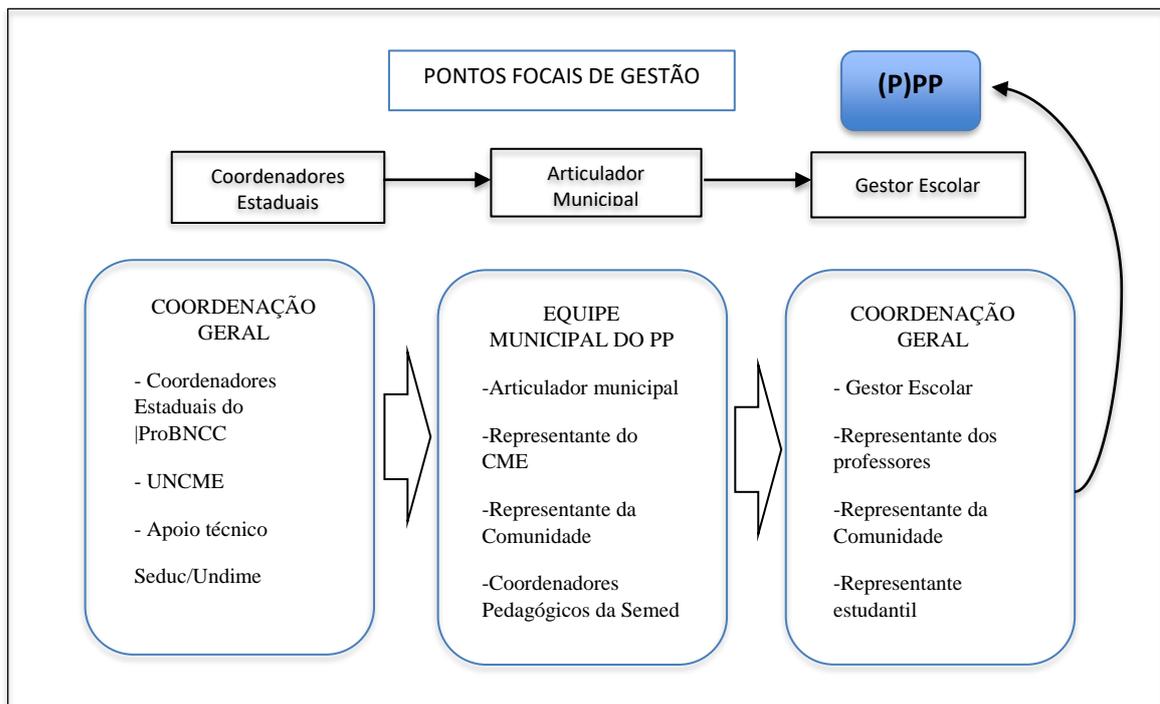
No processo de elaboração da terceira versão da BNCC, até sua aprovação pelo CNE e homologação pelo MEC, ocorreu o chamado “Dia D” em 6 de março de 2018, quando foram

realizadas discussões nas escolas brasileiras sobre as versões destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Nessa oportunidade, foi estipulado um período para a organização dos currículos regionais, seguindo orientações e consultas para sua elaboração. No Maranhão, o Seminário de Construção do Documento foi realizado em 6 de novembro de 2018.

Observamos que, para compreender as questões abordadas em nossa análise, foi necessário retomar pontos relevantes sobre o processo de construção do DCTMA, consolidados nos Seminários Regionais e no Encontro com professores, especialistas, diretores regionais e equipes técnicas das secretarias municipais e estaduais.

De acordo com a *Figura 5 – Passos para a Implementação da BNCC no Estado*, entre a assinatura do Termo de Compromisso e a formação das equipes de apoio à formação continuada, o movimento seguinte seria o apoio à implementação das Propostas Curriculares pela Equipe Municipal, composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), representantes do Conselho Municipal de Educação (CME) e membros da comunidade. No bloco seguinte do fluxograma, a Equipe Escolar, formada pelo gestor escolar, coordenadores pedagógicos, professores e representantes da comunidade, daria continuidade às ações. Conforme o calendário de execução, as ações previstas para o município seguiram as orientações da Coordenação Geral, formada pelos Coordenadores Estaduais da BNCC e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), como ilustrado na figura a seguir.

Figura 7 – Proposta da estratégia de trabalho para reconstrução do (P)PP/DCTMA



Fonte: Caderno de Apoio à Reconstrução do Projeto Pedagógico da escola/UNDIME (adaptado pelas autoras).

Com as equipes formadas e consolidadas, uma vez que seus representantes participaram dos Seminários de Formação para a implementação do DCTMA, chegou o momento de iniciar a elaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas. Para esta etapa de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), alguns caminhos foram definidos, entre eles: 1. Mobilização da rede municipal de ensino; 2. Realização do Dia “P”; 3. Sistematização do PPP; e 4. Elaboração dos Planos Curriculares (Maranhão, 2019).

Dentre as estratégias de formação, os encontros ocorreriam de forma presencial e a distância. De acordo com o calendário disponibilizado pela SEDUC à SEMED, no dia 11 de novembro de 2018, os eventos ocorreram nos seguintes municípios do estado: Açailândia, Barra do Corda, Balsas, Codó, Caxias, Presidente Dutra, Timon, Imperatriz e São João dos Patos. No dia 12 de novembro de 2018, seriam realizados nas cidades de Bacabal, Chapadinha, Itapecuru Mirim, Pedreiras, Pinheiro, Rosário, São Luís, Santa Inês, Viana e Zé Doca. Por fim, três encontros a distância seriam realizados, as chamadas trilhas normativas, com as seguintes datas previstas: 18 de novembro de 2018, 2 de dezembro de 2018 e 16 de dezembro de 2018.

A Etapa I consistiu na mobilização da rede municipal de ensino, realizada na Secretaria de Educação, onde as equipes foram convocadas para participar do processo de “sensibilização” para o Dia “P” das escolas. Este dia marcaria o início da consolidação da BNCC no DCTMA, com o objetivo de implementar mudanças a partir do currículo das escolas. As equipes responsáveis pelo evento apresentaram suas principais demandas e formaram o Comitê Municipal PPP/BNCC. Dada a importância de fomentar a participação coletiva, foi enfatizado o alinhamento entre o PPP e a BNCC, além da definição de estratégias para os encontros com os gestores escolares.

Outra orientação repassada aos participantes foi que os gestores escolares, juntamente com os coordenadores e as equipes técnicas das escolas, organizassem os indicadores educacionais por unidade. Essa organização consistia no levantamento do Censo Escolar referente ao ano anterior e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a serem apresentados nas reuniões com os gestores.

Em seguida, foi realizado o estudo do instrumento de coleta de informações para a construção do PPP. Este instrumento incluía a contextualização histórica, a caracterização da escola, o diagnóstico das aprendizagens com seus respectivos indicadores educacionais, a definição de missão, visão e valores, a fundamentação teórica com base nos aspectos legais presentes na BNCC e no DCTMA, além da identificação de desafios e metas a serem alcançados para a formulação do Projeto Pedagógico no cotidiano escolar. Essas orientações utilizaram

padrões consensuais como referência em todos os municípios, com mobilizações voltadas para a base curricular, definindo-se, de forma mais clara, “um conjunto de critérios consensuais para estabelecer, de uma vez por todas, uma identidade para o currículo da educação básica” (Lopes, 2015, p. 447).

4.2.2 Etapa II: Reunião de Formação com os Supervisores do Ensino Fundamental I e II

As atividades realizadas no processo de implementação da BNCC em Santa Inês, como mencionado anteriormente, ocorreram efetivamente por meio do Programa Pacto pela Aprendizagem, em parceria com o Programa Escola Digna do Governo do Estado do Maranhão.

Esta etapa foi denominada 2º Ciclo Formativo Municipal do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, e foi realizada nos dias 13 e 14 de novembro de 2019, no auditório da Prefeitura. A iniciativa, como política educacional estadual voltada para a rede municipal de ensino, consolidou etapas após os encontros formativos estaduais e reforçou a política federativa que orienta e determina as atividades nas bases, isto é, nos municípios.

Estiveram presentes no encontro a prefeita em exercício, Vianey Bringel, a secretária de Educação, Maria do Carmo Gama, as articuladoras municipais, Maria Valdorice Furtado e Francisca Rocha, além de demais técnicos da SEMED, juntamente com supervisores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Figura 8 - 2º Ciclo Formativo Municipal do Pacto Pelo Fortalecimento da Aprendizagem



Fonte: acervo do site da SEMED (2024).

O discurso pedagógico que marcou este momento foi consubstanciado na ideia de que “O Projeto Pedagógico é a materialização de como o novo currículo irá impactar e como será trabalhado no cotidiano da escola” (Maranhão, 2019). Certamente, os participantes do processo vivenciaram um momento inédito na política educacional de Santa Inês, com a discussão e implementação de um currículo que prometia transformar a realidade das escolas maranhenses. Dada sua relevância, deveria ser seguido e aplicado, considerando os seguintes aspectos: a BNCC e as dez competências gerais; os territórios, como o Estado do Maranhão e as localidades; as referências conceituais, como avaliação, concepções de currículo, alfabetização e letramento; e, por último, o “aprender a ensinar”. Além disso, os profissionais deveriam observar os princípios de equidade, formação integral, diversidade e inclusão.

É relevante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) vai além da elaboração de planos e roteiros escolares. Ele exige atenção institucional e acompanhamento contínuo, com um olhar crítico e analítico sobre os desafios e dinâmicas do cotidiano escolar. O PPP não deve ser tratado como um instrumento burocrático, mas como um documento vivo, que norteia a prática pedagógica e reflete os princípios democráticos, a autonomia e a participação. Como argumenta Veiga (2002), o caráter "político-pedagógico" é indissociável, pois integra poder de decisão, democracia e pedagogia.

Apesar dos processos em que a BNCC foi construída e das narrativas midiáticas que a divulgaram, a ideia de que ela trouxe um ineditismo à discussão curricular no Brasil é questionável. Mesmo antes de sua existência, muitas instituições já debatiam o significado e as práticas relacionadas ao currículo.

Nesta Etapa I, foram destacadas diversas orientações, como a importância de considerar a educação em seus níveis e modalidades, conforme disposto no documento do Pacto pela Aprendizagem e no 2º Ciclo Formativo. Entre as orientações estavam: compreender os pontos de conexão entre os conhecimentos, chamados de “pontes curriculares”; abordar temas integradores e considerar as diversidades e modalidades educacionais.

Em Santa Inês, conforme apresentado na Tabela 7 – Atividades do Pacto quanto à Formação de Professores, foram realizadas duas reuniões formativas promovidas pela Secretaria de Educação. Esses encontros, voltados para supervisores e diretores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (tanto da área urbana quanto da rural), iniciaram as orientações sobre a BNCC, o DCTMA e o alinhamento das propostas pedagógicas escolares.

As formações ocorreram em dois dias consecutivos, com base em um caderno de orientações e atividades dinamizadas. Foram realizadas leituras e debates de textos sobre temas

como currículo, participação, democratização da escola e protagonismo estudantil, incluindo os seguintes materiais:

1. A professora e a maleta, de Lygia Bojunga.
2. Currículo, verbete elaborado por Solange Aparecida Zaiti.
3. Construindo um Currículo de Educação Integral, texto do Instituto Ayrton Senna.
4. A escola dos meus sonhos, de Frei Betto.
5. Participação: um elemento essencial para a democratização da escola, extraído do texto *A Participação da Comunidade Escolar para uma Gestão Democrática de Qualidade*.
6. Como dinamizar os currículos com a cultura local – Relato de Experiência, da revista Nova Escola Gestão Online.
7. Aluno como protagonista e os benefícios para a aprendizagem, do Blog Escola da Inteligência.
8. O que é participação, das páginas especiais do Instituto Porvir.
9. Clima Escolar, texto do Manual de Orientação para Avaliação do Clima Escolar.
10. Discurso de Colação de Grau do Curso de Ciências Biológicas da UFMA – Polo Chapadinha/2018.1, por Valdenice Ferreira dos Santos.

Como é possível perceber, os textos e consignas utilizados não apenas destacam as competências da BNCC, mas também promovem o alinhamento com os documentos e o Projeto Político Pedagógico. Além disso, abordam conceitos essenciais sobre currículo e a sua construção, incentivando uma compreensão inicial sobre sua aplicação no cotidiano escolar:

[...] um texto que abrange desde os planos de aula que o professor elabora até os documentos curriculares de uma rede ou sistema de ensino que reflitam a visão dos educadores e da comunidade escolar sobre aspectos políticos e sociais locais e sua inter-relação com a educação. [...] entende-se também que os debates sobre currículo envolvem a discussão sobre as relações de poder, uma vez que a elaboração está relacionada a escolhas, ou seja, validações feitas com base em alguns – e não todos – os saberes e conhecimentos, realizadas por atores específicos (Maranhão, 2019, p.9).

Nesse sentido, percebe-se que o currículo concretiza as funções sociais e culturais da escola ao promover uma educação fundamentada nas decisões tomadas por seus atores, incentivando o diálogo sobre a curricularização escolar. Na perspectiva de Sacristán (2002, p. 15): “o currículo é uma práxis antes que um objeto emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. Cada escola possui uma prática curricular própria, desempenhando uma função socializadora e cultural que se manifesta em ações diversificadas. Embora o currículo seja frequentemente visto como um elemento

central para a transformação das práticas educativas, ele não opera de forma isolada. Sua efetivação requer a atuação de diversos agentes sociais, elementos técnicos, a interação ativa dos alunos e a reflexão contínua dos professores sobre suas práticas pedagógicas. Essas ações estão profundamente conectadas às condições de realização e à complexidade inerente à implementação curricular (Sacristán, 2002).

No que diz respeito às relações de poder, é inevitável que estas estejam em jogo no campo educativo. A reflexão sobre a existência de uma escola dual — marcada pelo debate entre defensores da escola pública e da escola privada — sempre esteve presente nas discussões sobre o currículo. Reconhecendo que não existe uma educação neutra, surgem questões como: o que excluir ou incluir no currículo? Quais conteúdos priorizar? E, sobretudo, como essas escolhas refletem os interesses de seus atores específicos? Essas decisões moldam uma educação pautada em ideais de classe.

O currículo, enquanto campo de disputas, é profundamente influenciado pelo binômio escola pública versus escola privada. Duarte (2016, p. 26) argumenta que:

[...] a classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda população porque, do mesmo modo que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social.

Dessa forma, a educação, em seu sentido amplo, e o currículo, como expressão da educação escolar, não devem estar apenas a serviço de uma classe em detrimento de outra. Isso porque as forças produtivas devem beneficiar toda a humanidade, sendo a educação um direito de todos. As questões sociais e de identidade que promovem equidade, segundo o texto, devem ser tratadas com prioridade nas propostas.

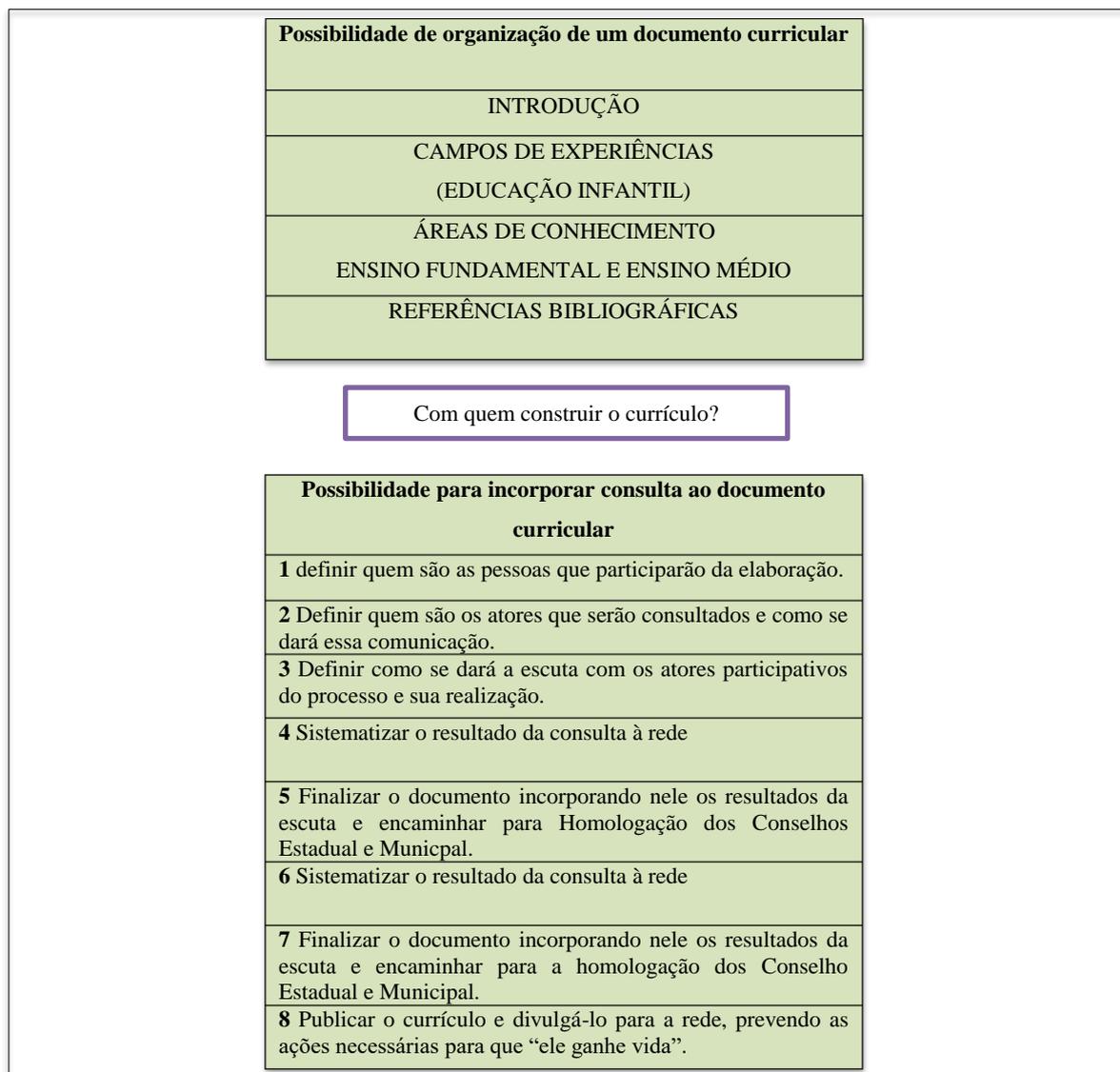
Por conseguinte, ainda na construção do currículo integral, argumenta-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “não é um currículo, mas sim um orientador curricular”. Assim, estados e municípios devem elaborar suas propostas a partir dos princípios e aprendizagens definidos por ela, “em regime de colaboração entre as cidades e estados”. A BNCC é, então, reforçada como o principal instrumento para superar a fragmentação das políticas educacionais e como “balizadora da qualidade da educação” (Maranhão, 2019).

Por outro lado, Lopes (2015), ao abordar a compreensão discursiva do currículo, entende que as articulações políticas possibilitam decisões que tornam complexo o jogo de hegemonização de uma orientação curricular específica. Dessa forma, é necessário “entender os modos como são construídas essas subjetivações/identificações a ponto de não ser questionado esse vínculo tão imediato entre padrões curriculares e melhoria da qualidade da

educação” (Lopes, 2015, p. 454-455). A preocupação reside em como se tornou natural e fluido, nos discursos pedagógicos, construir uma base curricular nacional apenas com o mínimo, reduzindo a educação a uma perspectiva meramente voltada para a aprendizagem.

Ademais, toda política curricular pode ser questionada. Se a BNCC não é um currículo, ela está diretamente vinculada às principais mudanças esperadas para a educação, por meio de um documento de caráter unificador que segue uma estrutura mínima. Segundo o documento de referência, essa estrutura deve envolver as seguintes partes:

Figura 9 – Estrutura de um documento curricular alinhado à BNCC



Fonte: 2º Ciclo Formativo Municipal (adaptado pelas autoras).

Nessa perspectiva, o ponto de partida para a elaboração das propostas foi sugerido de maneira que supervisores e diretores compreendessem o objetivo de criar o Projeto Pedagógico, utilizando como referência os documentos apresentados nos encontros. Ademais, segundo as

afirmações contidas no documento do 2º Ciclo, o currículo é responsável pela organização das políticas educacionais. Dessa forma, estados e municípios colocam em prática o regime de colaboração ao adotarem estratégias de (re)elaboração ou (re)construção de um “currículo único” (Maranhão, 2019).

Fazem parte também das orientações para a (re)elaboração e (re)construção dos currículos: o processo de elaboração do documento, ou seja, se houve consulta e quem foram os participantes; os marcos legais, como os documentos utilizados (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal, Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação, além de outros documentos que regulamentam essa estrutura); e a visão do estudante e da educação, de acordo com as demandas contemporâneas. Isso inclui "escutas atentas", proposições curriculares que reúnam a definição de um “conjunto de competências cognitivas e socioemocionais”, para que seja elaborada uma matriz de competências resultante desse processo de escuta à comunidade e aos estudantes.

Diante do exposto, nota-se que não ocorreu uma análise das consultas realizadas. A forma acelerada com que foi entregue a terceira versão da BNCC determinou o processo de deliberação para a criação das versões estaduais em etapas curtas de discussões sobre processos curriculares nos estados e municípios.

Os contextos relacionados às dez competências mencionadas anteriormente, bem como às cinco macrocompetências — abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional — e às dezessete competências socioemocionais — determinação, foco, organização, persistência, responsabilidade, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico — devem ser considerados e desenvolvidos nas escolas do país. Esses tópicos também ganharam destaque no encontro de formação.

Destaca-se no texto a importância do engajamento dos estudantes nas práticas escolares. Em relação à Integração Curricular, o Instituto Ayrton Senna pontua:

A maneira de construirmos conhecimento, de certa forma, nos define. Em outras palavras: se o conhecimento é apresentado na escola de modo fragmentado, se os componentes curriculares não se integram e não se respondem a um projeto de educação que tenha como objetivo o desenvolvimento pleno dos estudantes, não será possível formar um sujeito pleno, integral (Maranhão, 2019, p. 19).

É possível notar que o currículo deve ser construído visando a aprendizagem plena do estudante que se pretende formar. A responsabilidade pelo ensino segue a lógica de que os professores têm a incumbência de integrar conteúdos para promover uma aprendizagem

significativa. A superação deve ocorrer por meio de práticas comuns, como as “metodologias ativas”, que consideram a visão do estudante, os percursos formativos, aprendizagens conectadas às suas necessidades e as “competências socioemocionais” como influenciadoras do contexto dos alunos.

Concordamos com Sacristán (2002) sobre o discurso dominante na pedagogia moderna, que tem um caráter individualizado, inerente ao predomínio crescente das teorias psicológicas. Essas teorias, cobradas no currículo integral, acabam relegando a função cultural da escola e omitindo o verdadeiro debate sobre o ensino. Em outras palavras, “o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir” (Sacristán, 2002, p. 18-19).

Nessa perspectiva, entendemos que o currículo é parte de múltiplas práticas que não podem ser reduzidas à instrumentalização do ensino ou a ações burocráticas de ordem política, administrativa, de supervisão ou de avaliação e controle do fazer pedagógico. Essas práticas não devem gerar crenças inquestionáveis.

Outro ponto destacado durante a formação, além da participação democrática de todos os agentes na (re)construção e (re)elaboração dos currículos, foi o clima escolar, que, segundo o documento do 2º Ciclo, significa:

[...] o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização, estrutura física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (Maranhão, 2019, p. 44).

Nesse sentido, o clima escolar surge como um requisito essencial para a análise das práticas e do currículo, considerando as normas institucionais. É fundamental que professores e gestores adotem posturas positivas para promover o bem-estar coletivo, investindo na qualidade do clima escolar por meio de processos de gestão abertos ao diálogo e estratégias que fomentem a valorização e o apoio coletivo, de forma a desenvolver um senso de pertencimento.

De acordo com as orientações, “o clima escolar ainda é pouco discutido no Brasil”, ou seja, “professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola”.

Nessa perspectiva, observamos que esse aspecto relacionado ao clima escolar é fruto de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Fundação Lemann e Itaú BBA. A matriz curricular do clima, que deve integrar o currículo escolar, é composta por oito pontos, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 11 – Clima Escolar para compor o currículo das escolas

DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. as relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciados nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras as sanções e segurança nas escolas	Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdos, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregadas. Compreende, ainda a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> , e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. As situações de intimidação entre alunos	Refere-se à qualidade das relações entre a escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para a identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: 2º Ciclo Formativo Municipal do Pacto Pelo Fortalecimento da Aprendizagem (Maranhão, 2019) (adaptado pelas autoras, 2024).

Embora as complexidades dos elementos que compõem o clima escolar sejam importantes e abranjam desde a qualidade das interações sociais até a realidade das estruturas

físicas das escolas, elas não são citadas no contexto dos documentos da BNCC e do DCTMA como elementos de qualidade do ensino. Por outro lado, os pressupostos apresentados possuem vínculos afetivos entre “a educação e o desenvolvimento econômico, caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação)” e os esforços de professores e diretores (Lopes, 2015, p. 455).

Das oito dimensões, duas chamam nossa atenção: a dimensão 6, referente à infraestrutura e rede física da escola, e a dimensão 7, que trata das relações de trabalho. O espaço físico, a disponibilidade de biblioteca, a existência de refeitório, banheiros adequados, acessibilidade, salas de aula climatizadas, entre outros fatores, está diretamente ligado à qualidade do ensino e ainda representa um dos desafios a serem enfrentados na realidade educacional brasileira.

Decerto, o debate curricular nacional mobilizou falas e pretensões em eventos promovidos por diversos setores que resguardavam interesses em uma base curricular para reorganizar a escola básica. Essas questões sobre o currículo devem necessariamente ser debatidas e postas em prática de forma séria por todos os envolvidos com a educação, incluindo educadores, comunidades escolares e o poder público.

A dimensão “relações de trabalho” aborda o papel de gestores e professores em desenvolver boas relações no ambiente de trabalho e a satisfação com suas funções. Essas condições são colocadas a serviço do clima escolar em meio às relações contraditórias e conflitantes que permeiam o ambiente escolar. Consequentemente, a saúde desse clima depende do apoio moral mútuo entre gestores e professores, apesar das problemáticas sistêmicas.

O currículo, como atividade que demanda múltiplos processos e práticas, atribui ao professor a responsabilidade de criar e executar propostas pedagógicas. Sobre ele recaem todas as obrigações e determinações, que devem ser respeitadas independentemente de mudanças governamentais, planos ou reformas educacionais. Cabe ao professor implementar essas diretrizes na escola. É indispensável refletir pedagogicamente sobre a responsabilização do sucesso ou insucesso das aprendizagens dos alunos e sobre a criação de condições que os motivem, desafiem e despertem sua curiosidade para aprender.

O enfoque no currículo modelado pelos professores posiciona-os como mediadores da aprendizagem entre o currículo estabelecido e os alunos. Além de guiar conteúdos, espera-se que possam mediar conflitos diversos, o que exige não apenas competência técnica, mas também formação adequada para essa função. Contudo, os desafios de compreender as normativas curriculares impostas frequentemente levam à reprodução de teorias e percepções equivocadas sobre tais abordagens.

Por outro lado, os professores dirigem os currículos, mas, como afirma Sacristán (2002, p. 167), “não selecionam as condições nas quais realizam seu trabalho, tampouco podem, muitas vezes, escolher como desenvolvê-lo”. As práticas indeterminadas frequentemente responsabilizam os professores por resolver situações que não lhes competem ou que não estão bem definidas. Nesse contexto, fica evidente a interferência das prescrições estabelecidas pelas práticas institucionalizadas, historicamente condicionadas por determinantes políticos e sociais, que limitam a autonomia docente.

As primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compartilhavam um discurso de apoio à elaboração dos currículos regionais e municipais. Contudo, à medida que passou a cumprir exigências legais, tornou-se um documento obrigatório, entendido como balizador e unificador do currículo. Apesar de possíveis inconsistências sobre a originalidade de seu papel, a BNCC, por meio de suas exigências e diretrizes, foi ganhando destaque como documento de “caráter normativo”, definindo um conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

Sob esse aspecto, concordamos com Lopes (2015, p. 456), quando afirma:

[...] na medida em que se opta por atuar de forma centralizada na política de currículo, há uma redução das políticas à tentativa de controlar as leituras das bases/padrões/propostas curriculares visando alcançar (supostamente) a qualidade da educação. A política de currículo passa a ser uma estratégia calculada para determinado fim preestabelecido. São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhados, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas.

Em suma, é possível inferir que há um controle significativo sobre as práticas, ações e determinações que sobrecarregam os papéis dos professores em seu exercício profissional. As tipologias conceituais, atitudinais e de competências socioemocionais que os professores devem desenvolver para executar o currículo, sob a lógica das categorias analisadas, buscam torná-los aptos a desenvolver plenamente as capacidades dos alunos, ao mesmo tempo que os sujeitam a padrões específicos de comportamento e controle.

Essas responsabilidades transferidas aos professores, em relação às mudanças curriculares instituídas pela BNCC, nos levam a refletir sobre a formação docente e os desafios impostos pelas demandas reais e pelas práticas normativas. Conforme discutido na segunda seção, acerca das orientações e posturas necessárias para implementar um currículo verticalizado, observa-se que experiências brasileiras anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), têm uma relação direta com a BNCC. Essa, por sua vez, desencadeia outras iniciativas, como o DCTMA, que se

materializa como referencial para as propostas municipais e culmina no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Os professores, nesse contexto, interpretam as orientações e selecionam os conteúdos que os alunos devem aprender com base em suas experiências curriculares e nas prescrições formuladas pelo currículo comum. Segundo Duarte (2016, p. 95), trata-se de "uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar". Essas decisões, muitas vezes conflitantes, refletem visões de mundo diversas e demandam uma análise cuidadosa sobre o que é imposto e o que realmente é necessário.

Como aponta Alvarez (2019, p. 41), "é necessário pensar o impacto direto da BNCC nas escolas, na realidade das escolas, ou melhor, das escolas que realmente temos". Além disso, é fundamental refletir sobre a pressa por eficiência, padronização e uma formação docente voltada apenas para a implementação de normas, que tende a reduzir os professores a um papel automatizado, semelhante ao de operários em uma fábrica.

4.2.3 Formação de alinhamento da BNCC e o DCTMA na escola

Entre as reuniões de formação articuladas com a participação de Supervisores Escolares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, além de Articuladores Municipais, para o alinhamento da BNCC e do DCTMA com foco na (re)construção e (re)elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas municipais, a próxima etapa seria o trabalho com a comunidade escolar. Esse processo envolve todos os professores e demais profissionais da educação em discussões e atividades voltadas para os materiais do 2º Ciclo Formativo, com o objetivo de implementar o Dia "P" em todas as escolas até dezembro de 2019.

Conforme a Tabela 7 – Atividades do pacto quanto à formação de professores em Santa Inês, essa ação integra a Etapa 1 – Mobilização da Rede, na qual supervisores e diretores atuam como "multiplicadores" das diretrizes apresentadas nas capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse processo deveria estender-se até o final de novembro de 2019.

A partir das definições expressas na BNCC, sobretudo na terceira versão, em relação às "aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica", os encontros de formação permitiram que as escolas organizassem suas estratégias com base nas diretrizes para a consolidação dos PPP até 2020. Um aspecto fundamental a ser destacado é a formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Além das concepções necessárias para alinhar a BNCC e o DCTMA aos currículos – responsabilidade atribuída aos professores –, é importante considerar as reflexões de Freire (2019, p. 24). Para ele, saberes fundamentais à prática educativa-crítica ou progressista devem ser parte obrigatória da formação docente. Tais saberes precisam ser claros e indispensáveis, indo além da experiência, assumindo o docente como sujeito ativo da ação formadora. Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, infere-se que a base da formação docente consiste na relação sujeito-objeto em uma troca mútua de saberes.

Pimenta (2007) destaca que a atividade docente, enquanto expressão do saber pedagógico, e a democratização do ensino dependem da valorização profissional dos professores e de suas condições de trabalho. Segundo ela, “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo” (Pimenta, 2007, p. 7). É, portanto, essencial compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que a atividade docente ocorre.

A complexidade do fazer docente se intensifica ao alinhar o currículo com uma base para construir um referencial que orientará práticas escolares futuras, tanto individuais quanto coletivas. A formação de professores abrange múltiplas dimensões: saber pedagógico, fundamentação teórico-prática e capacidade crítica para questionar e analisar práticas institucionais. Professores experientes, em especial, já presenciaram diversas mudanças e reformas educacionais, que frequentemente recaem sobre eles para implementação e obtenção de resultados.

No contexto da formação para a BNCC e o DCTMA, os conteúdos foram apresentados e discutidos tanto em formato virtual quanto presencial, com a intervenção dos Supervisores Escolares. Estes desempenharam um papel determinante ao “multiplicar” os conteúdos e promover um engajamento dinâmico dos professores, fortalecendo o senso de pertencimento para o Dia “P”.

Como parte da programação, ocorreu um momento de estudo sobre os instrumentos de coleta de informações para a (re)construção e (re)elaboração dos PPP e sobre os textos introdutórios do Currículo do Território Maranhense. Esse processo foi representado pela experiência de uma escola, denominada Escola A, em 29 de novembro de 2019.

Figura 10 - Formação de alinhamento da BNCC e do DCTMA na escola



Fonte: arquivo da escola A.

Como instrumentos desta etapa de formação, foram disponibilizados o DCTMA e o caderno de orientações do 2º Ciclo Formativo aos professores. Foi solicitada, ainda, a participação e colaboração de todos durante as discussões e no desenvolvimento das atividades. Outros materiais foram utilizados, como slides, vídeos, consignas, o varal sobre a história da educação brasileira e a árvore dos sonhos, aplicados como metodologia para representar o texto de Frei Betto, “A escola dos meus sonhos”. Contudo, esses materiais não foram disponibilizados às pesquisadoras.

Pelo que se pode interpretar, os professores envolveram-se com as atividades, seguindo os encaminhamentos até que os objetivos fossem alcançados. Esse momento representou também uma oportunidade de descontração e aprendizagem em relação às questões curriculares, evidenciando responsabilidades que vão além das demandas de ensino. Metodologicamente, constatou-se que o processo esteve direcionado à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), fundamentado em uma lógica objetivada do conhecimento: normatizado, prescritivo e repassado, conforme mencionado na segunda seção deste trabalho.

No que diz respeito à formação a distância, esta foi organizada em três trilhas formativas, realizadas nas seguintes datas e com os respectivos eixos de formação:

1ª Trilha - 18/11/2019

- A importância do PPP para os novos currículos
- A base legal do PPP
- As finalidades do PPP

- Os princípios do PPP

2ª Trilha - 02/12/2019

- A estruturação do PPP e sua relação com a BNCC/DCTMA
- Parâmetros de avaliação do PPP

3ª Trilha – 16/12/2019

- Revisão dos PPPs
- Esclarecimento dos passos para o trabalho
- Apoio nas fases de elaboração do PPP

Percebe-se que, quanto aos eixos formadores, por se acentuarem na concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, o processo exige outros elementos constitutivos para a formalização da proposta. Nesse momento, reflete-se sobre como as orientações determinadas impactaram o fazer pedagógico dos professores e como estes lidaram com as mudanças desafiadoras e repentinas previstas para o ano seguinte, 2020, estabelecido como limite para o cumprimento das propostas curriculares.

No que se refere à administração, controle e avaliação dessas demandas, tais responsabilidades deveriam partir da equipe pedagógica de cada escola, representando uma mudança acelerada na cultura escolar. Considerando a necessidade de adequar ou alinhar os componentes curriculares às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), o esforço para operacionalizar a proposta demandava estudo, dedicação, análise crítica conjuntural e compromisso, especialmente em um contexto onde tais mudanças ainda se mostravam conflituosas em diversas realidades brasileiras.

Diante das perspectivas analisadas sobre a formação de professores, corroboramos com Nascimento e Borges (2022, p. 144), ao afirmarem que:

[...] pensar o currículo e a formação continuada de professores além de um importante exercício epistemológico, constitui-se na atualidade um ato de resistência, um ato político social comprometido com aspectos éticos, democráticos, progressistas e emancipatórios de milhares de brasileiros que fazem parte da instituição forma de ensino chamada escola, mormente a escola pública no contexto atual em que se insere.

Nesse sentido, as prescrições e recomendações incidem sobre o trabalho do professor, mais especificamente sobre sua prática. Durante o momento de implementação, essas diretrizes foram operacionalizadas por meio dos dispositivos analisados, os quais, conforme observado,

nem sempre consideraram a escuta democrática ou o reconhecimento das práticas e dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Por fim, o professor implementa as reformulações propostas ou impostas, mesmo diante das fragilidades relacionadas à sua formação e das precariedades estruturais existentes.

4.2.4 *Dia P na Escola: a materialização da proposta curricular*

A realização do Dia P, conforme a Tabela 7 – *Atividades do Pacto quanto à Formação de Professores em Santa Inês*, evidenciou o caminho metodológico percorrido pela BNCC e pelo DCTMA, bem como as ações do Pacto pela Aprendizagem em nível estadual e municipal. Segundo os documentos analisados, essas ações foram decisivas para o processo de alinhamento curricular em cada escola.

No contexto da perspectiva de um currículo comum e das diretrizes adotadas para definir as estratégias de implementação, os documentos frequentemente utilizaram o termo “unificado” para designar os aspectos do currículo organizados para atender às funções do sistema escolar. Esse sistema é estruturado conforme o funcionamento político-administrativo, que se materializa nas escolas por meio das práticas pedagógicas, sendo que cada sistema estabelece suas próprias estratégias de acordo com sua história e peculiaridades.

Nesse percurso, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizou, no dia 3 de dezembro de 2019, uma reunião com toda a comunidade escolar — abrangendo creches, pré-escolas, escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJAI) — para a (re)construção e (re)elaboração do Projeto Pedagógico à luz da BNCC e do DCTMA. O objetivo dessa formação, segundo palavras da articuladora municipal, era “revitalizar com a mesma linguagem unificada e as ações sendo norteadas pelo documento. E, após esta formação, todos estão preparados para realizar o trabalho em cada escola” (Maranhão, 2019).

Assim, cada escola realizou seu encontro de formação com essa finalidade: atender às demandas do Ministério da Educação, que deveriam ser consolidadas até o dia 30 de janeiro de 2020. O argumento, conforme a articuladora do município, era:

Abrir espaço para discussão sobre a educação do município, que deve ser construída e trabalhada de forma democrática e valorizando a dignidade humana. O PPP deve atender às demandas reais do profissional da educação e da realidade no ambiente escolar porque é a partir dessa troca que os alunos, foco de todos os esforços no processo educacional, serão beneficiados.

No contexto dos argumentos obtidos a partir dos documentos analisados, observamos que esses vão ao encontro do que a BNCC representa como política educacional: um documento

norteador quanto à obrigatoriedade e que deve ser planejado e cumprido de acordo com as demandas do MEC nas escolas de todo o país. Por isso, expressões como “deve ser”, “construção democrática”, “obrigatório”, “referencial unificado”, “competências”, entre outros termos, foram mencionadas ao longo desta dissertação.

Figura 11 - Dia P de (re)construção e (re)elaboração do (P)PP na escola



Fonte: arquivo da escola A.

Pela necessidade de manter a coerência entre a BNCC, o DCTMA e o currículo, é necessário adotar um caminho de flexibilidade e metodologias que estejam de acordo com as reais necessidades da escola e do trabalho dos profissionais, embora a organização curricular seja um elemento preponderante no conjunto de práticas. De fato, esse dia ocorreu e contou com a participação de toda a comunidade escolar, que acabou se tornando um grande evento coletivo. Contudo, sabemos que seria necessário mais tempo para que essa atividade acontecesse, pois discutir o Projeto Político Pedagógico requer envolvimento teórico e metodológico, o que, em uma única reunião, se torna insuficiente para tantas mudanças.

Assim, o planejamento dessa prática entra como mais um elemento decisivo na relação entre conteúdo e forma para a consolidação do currículo. Nas palavras de Sacristán (2013, p. 201), “desde uma ótica processual, o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática”.

O planejamento das atividades para a realização do dia P nas escolas da rede e para toda a comunidade escolar contou com a organização de grupos de trabalho “para preencher os instrumentos e, juntos, construir o (P)PP da escola”. Na escola “A”, à qual tivemos acesso aos documentos, foi possível também acessar o Projeto Político Pedagógico, que já dispunha de uma estrutura, mas precisava ser alinhado às recomendações da BNCC e do DCTMA.

Assim, para a segunda etapa, como mencionado anteriormente, ficou determinado que todas as escolas realizassem o seguinte planejamento antes do dia “P”: definição da equipe escolar do (P)PP; estudo dos instrumentos e textos introdutórios do currículo do território maranhense pela equipe escolar; envolvimento da escola e seus profissionais para receberem toda a comunidade escolar; convite à comunidade para participar do dia “P”; acolhida; palestra cujo tema seria “A importância do PP e da BNCC/DCTMA para a qualidade da educação na escola”; apresentação dos indicadores das escolas para preenchimento dos instrumentos por grupos que envolvessem pais, alunos, comunidade externa, funcionários e professores; análise comparativa dos documentos já existentes na escola, com cópia para cada grupo de trabalho.

Sendo assim, durante esta etapa, todos os envolvidos puderam dar suas contribuições para o alinhamento e as discussões sobre os instrumentos para a construção do referencial, a fim de seguir para a etapa 3, ou seja, a entrega do (P)PP alinhado ao DCTMA. Outrossim, de acordo com o documento da I Oficina para a (re)construção do PPP adequado à BNCC/DCTMA, o instrumento sugeriu o preenchimento das “informações importantes que comporão o documento e definirão o plano de metas no final do documento” a seguir.

Quadro 12 - Instrumento de coleta de informações para (re)construção do (P)PP

<p>INSTRUMENTO 1</p> <p>CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA</p>	<p>A) Localização: município, regional, nome da escola, endereço, CNPJ, CEP, Direção, Vice Direção e Coordenação pedagógica;</p> <p>B) Estrutura Física e equipamentos: número de salas, espaços físicos, condições de conservação, equipamentos em uso, equipamentos sem uso;</p> <p>C) Fundação/Organização: Instituição Pública criada pelo Decreto Municipal, situação do prédio, de que comunidade pertence, modalidades e etapas, oferta de vagas;</p> <p>D) Distribuição Dos Estudantes nas Turmas;</p> <p>E) Educação Infantil: turno, nº de turmas, G1 (bebês), G2 (crianças bem pequenas), G3 (crianças pequenas); Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais - turno, número de turma, idade aproximada, quantidade de alunos e EJA;</p>
	<p>A) Recursos Humanos: identificação, quantidades, formação nível médio, formação superior, pós-graduação, carga horária, anos de experiência,</p>

	<p>Gestão, Conselho Escolar, outros servidores (merendeiras, porteiro, vigilante, secretário escolar, outros);</p> <p>B) Gestão: Conselho Escolar Eleito, reunião regulares de conselho de classe, planejamento pedagógico, comunidade escolar, grêmio estudantil, reunião de pais, outras; Clima escolar; Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): Federal, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Custeio (Semed), Recursos Próprios, outros;</p> <p>C) Características Sociais: característica cultural da comunidade (grupos de dança, organizações étnicas, etc.); situação econômica do bairro (saneamento, acesso à internet, residências e tipos de habitação, etc.); organizações sociais existentes na proximidade (associações de bairro/mães, rádios, serviços de saúde, grupos esportivos).</p>
<p>INSTRUMENTO 2</p> <p>DIAGNÓSTICO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS</p>	<p>A) Educação Infantil (encontrado no site do INEP): matrícula por ano das Creches por período (2015 a 2019) – destacar percentual de crescimento de matrículas, taxa de abandono/evasão das creches e das Pré-escolas;</p> <p>B) Ensino Fundamental (INEP)- anos iniciais e anos finais: série histórica das taxas de reprovação, abandono e reprovação (2017 a 2019); percentuais de abandono; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): leitura, escrita e matemática (nível 1 a nível 4); percentuais dos níveis da ANA; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (anos iniciais e anos finais): rendimento escolar de 2017 e 2018; nota na Prova Brasil de 2017 (matemática e língua portuguesa): média e nível da escola; IDEB e META Prevista de 2013 a 2018;</p> <p>Perguntas: Considerando a média e o nível de sua escola nos anos iniciais na Prova Brasil, a situação demonstra que é preciso reforçar o ensino em que área de conhecimento? O IDEB está crescendo durante os anos? Alcançando metas? A escola alcançou a meta prevista para 2017?</p>
<p>INSTRUMENTO 3</p> <p>DEFINIDO MISSÃO, VISÃO E VALORES</p>	<p>A) Definindo a missão: declara a razão de a escola existir na comunidade em que está inserida (função social da escola);</p> <p>B) definindo a visão: é a posição que queremos ocupar no futuro. Deve ser uma imagem próspera que a escola quer alcançar a médio a longo prazo;</p> <p>Definindo valores: princípios, o que se acredita, que servem de guia ou critério para os comportamentos, atitudes e decisões de todas e quaisquer pessoas [...] São posições éticas que orientarão toda a escola. Pode usar palavras como: competência, responsabilidade, profissionalismo, disponibilidade, tolerância, humanismo, justiça, solidariedade, disciplina e outras. Ler o DCTMA da Introdução até a página 16 para construir este instrumento.</p>
<p>INSTRUMENTO 4</p> <p>MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS</p>	<p>Seguir as orientações do DCTMA. Em caso de acrescentar outros fundamentos, “fazer com cuidado para <u>não haver incompatibilidade</u> com os <u>marcos já definidos pelo currículo e respectiva lei</u>, no âmbito nacional e estadual”.</p> <p>Fazer leituras das páginas 16 e 44, do DCTMA, com as seguintes concepções: <u>Currículo, Ensinar e Aprender, Alfabetização e Letramento, Avaliação da Aprendizagem, princípios legais e pedagógicos que fundamentam essas concepções;</u></p> <p>Orientações Práticas: texto conciso e objetivo, não devendo ter mais que 4 páginas, fazer referências a documentos normativos; atentar para as referências; a abordagem do Ensino Fundamental deve ser pelas grandes áreas do o conhecimento</p>
<p>INSTRUMENTO 5</p> <p>DEFINIÇÕES PRIORITÁRIAS</p>	<p>O que é meta? É a especificação de um objetivo a ser alcançado em um prazo determinado; pode-se dizer que a meta é um objetivo quantificado.</p> <p>Objetivos: se constitui como o propósito de realizar algo que se almeja que se quer alcançar, é o luar em que se quer chegar. É ele que fornece a direção do que se deseja e deve fazer, e serve como guia a realização de um desejo. Como construir essas metas?</p> <p>Fragilidades</p> <p>Objetivos</p> <p>Ação de Intervenção</p> <p>Prazo</p> <p>Percentual de envolvidos</p> <p>Analizando o (P) PP para tomada de decisão</p> <p>O que tem no (P) PP antigo de minha escola?</p>

Fonte: I Oficina para a (re)construção do PP adequado à BNCC/DCTMA (adaptado pelas autoras).

Como podemos ver, cinco instrumentos serviram de base para o processo de elaboração do Projeto Pedagógico, neste momento de construção dos currículos escolares como respostas às propostas nacionais e regionais. Os aspectos descritos nos instrumentos 1, 2, 3, 4 e 5 são comumente encontrados em projetos políticos pedagógicos das escolas, tendo em vista que estes dialogam com um projeto de descentralização de poderes e o desenvolvimento de autonomia das escolas, oriundas das reformas ocorridas nos anos de 1990, como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundo dos arranjos já discutidos na segunda seção deste trabalho, que, de acordo com Fonseca (2003, p. 306):

Não se pode ignorar que as orientações definidas pelos programas em foco convivem com uma pluralidade de propostas voltadas para a organização e o funcionamento da escola pública, as quais, muitas vezes sob a mesma denominação formal, apresentam bases ideológicas e organizacionais diferenciadas.

Essas orientações foram determinadas no momento P, sugerindo que as escolas desenvolvam sua verdadeira autonomia a partir do Projeto Pedagógico, como um instrumento para resolver as problemáticas existentes e organizar a gestão pedagógica, política e financeira da escola. Contudo, o foco está em promover mudanças na realidade existente por meio do currículo, “traçando o seu próprio caminho” (Fonseca, 2003).

No instrumento 1, é necessário fornecer as principais características e informações, além das orientações gerais das escolas, para o preenchimento dos dados relacionados à organização e ao funcionamento. Isso inclui a quantidade de estudantes, os aspectos da formação dos professores e demais agentes envolvidos nas unidades escolares.

Também emergem elementos essenciais para o funcionamento da escola no contexto de seus programas, destacando-se aspectos da gestão, como o planejamento. Este é apontado nos documentos como uma etapa imprescindível para a implementação e o alinhamento da BNCC e do DCTMA ao projeto pedagógico da escola.

O diagnóstico dos indicadores está detalhado no instrumento 2, com base no levantamento dos principais indicadores nacionais utilizados para avaliar as aprendizagens essenciais da educação básica. Entre eles, destacam-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as notas da Prova Brasil.

Como mencionado anteriormente, esses parâmetros centralizam o processo ensino-aprendizagem, além de direcionar as práticas dos professores para o sucesso e o fracasso escolar. O Estado direciona o desenvolvimento das políticas educacionais, aproveitando-se desses índices que movem o modelo de funcionamento das escolas a partir dos princípios de eficácia e deficiência, que não condizem com a relação pedagógica necessária à prática do professor.

Um exemplo de um sistema de ensino estruturado sob a lógica da testagem demonstra como esse modelo compromete os objetivos mais amplos da educação. A experiência americana, como tratada na terceira seção deste trabalho, não melhorou a qualidade das escolas. Assim, para Ravitch (2011, p. 32), “O que era um movimento pelas referências agora estava sendo substituído pelo movimento de responsabilização. O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: mensura, pune, depois recompense”.

Essas experiências foram gestadas para “resolver” a qualidade da educação por meio do currículo, mas acabaram “sequestradas” pelos métodos da testagem, que causaram desconforto e medo entre os educadores, mas não promoveram, de fato, uma educação. Neste caso, a preocupação é se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) está crescendo e se as metas foram alcançadas. São situações que implicam contradições, permitindo-nos inferir que, no ambiente escolar influenciado por metas, mensuração e normas padronizadas, podem ser mascaradas as necessidades reais da educação e comprometida a qualidade.

No instrumento 3, quanto à definição da missão, visão e valores, a orientação é que as escolas utilizem em seus (P)PPs os termos competência, responsabilidade, profissionalismo, disponibilidade, tolerância, humanismo, justiça, solidariedade, disciplina, entre outros. Também é recomendado seguir o texto da “Introdução” do DCTMA como referência para a construção do instrumento. Como já citado anteriormente, as competências defendidas pela BNCC e pelo DCTMA definem as aprendizagens que os alunos de todo o território nacional devem adquirir durante a educação básica. Assim, o conhecimento, de acordo com o DCTMA (Maranhão, 2019, p. 14), deve estar:

[...] em consonância e balizados por princípios éticos, estéticos e políticos, apresentando como visão orientadora geral e ao longo desta etapa de aprendizagem, o desenvolvimento de dez competências, que devem ser entendidas como mobilizações de conhecimentos atitudes, valores, habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural da sociedade brasileira.

A escola é reconhecida como espaço de reprodução do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, que não deve se limitar ao desenvolvimento de saberes e competências, tendo em vista que o conhecimento produzido se materializa na escola. Mobilizar esses “conhecimentos” como condições únicas para atender às demandas formativas da sociedade brasileira, tão diversa e complexa, passa por um projeto sólido de construção de um

currículo comprometido com a aprendizagem, capaz de atingir todas as camadas da sociedade, sobretudo as camadas populares.

Não obstante às determinações do instrumento anterior sobre a missão, visão de mundo e valores, de acordo com o DCTMA, no quarto instrumento, as orientações também emergem dos fundamentos para a produção dos marcos conceituais e legais, de forma que não haja incompatibilidade com “os marcos já definidos pelo currículo e pela respectiva lei no âmbito nacional e estadual”. Dessa forma, as leituras sugeridas orientam os professores sobre a “função social da escola”, que, segundo o documento, “deve fomentar a aprendizagem de um currículo rico, dinâmico, atual, integral e cidadão”. Complementa-se que é possível que o estudante seja “agente da transformação de sua própria realidade social, numa relação dialética entre vivências e um contexto mais amplo de conhecimentos” (Maranhão, 2019).

Tais concepções teóricas desenvolvidas no documento chamam atenção para a realidade do povo maranhense e os desafios que deverão ser enfrentados para atingir, por meio do currículo, o desenvolvimento social no estado. Assim, como discutido na segunda seção sobre as concepções de currículo presentes na BNCC, podemos interpretar que, apesar das formulações impostas ao currículo, principalmente quando se afirma que “o currículo escolar vai além de uma prescrição”, situando a escola como mediadora entre o “saber comum e o saber erudito”, precisamos refletir sobre as condições impostas pelos documentos curriculares e sua eficácia dentro de cada realidade admitida, tendo em vista que, em outro momento histórico da educação brasileira, outros documentos, como os PCNs, também serviram como orientação curricular para a educação escolar, mas não se caracterizaram como obrigatórios.

Cabe salientar que, diante de tais prerrogativas e de todos os eventos e movimentos conduzidos para a promoção do currículo regionalizado, que começaria pela construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, na realidade analisada, o documento curricular do município de Santa Inês ainda não é uma realidade, pois, de acordo com os dados obtidos, encontra-se em construção, apesar das alterações feitas em cascata de todos esses movimentos iniciados desde 2015, mas que, em 2017, se tornaram realidade em todas as escolas do país. Outrossim, o que pudemos inferir, apesar das contradições, é que o município adota o Referencial do Território Maranhense como currículo a ser seguido em todos os planejamentos escolares.

Outro aspecto, senão o último, adotado para a construção do PP das escolas se resume ao conjunto de metas e objetivos que deverão ser alcançados, levando em consideração as “fragilidades” do universo escolar. Nesta etapa, deve-se priorizar o Projeto para a tomada de decisões que determinarão as ações que serão conduzidas ao longo do ano letivo, além de

reconstruir os documentos que já estavam em andamento, mas valendo-se de todas as perspectivas analisadas.

Questionamo-nos sobre a relevância de um currículo e se as mudanças significativas foram consolidadas, levando em conta os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos da sociedade, com o objetivo de transformar a realidade das escolas brasileiras. Perguntamo-nos também sobre a flexibilidade na implementação das mudanças curriculares, nos processos de discussão da BNCC, que deveriam ser democráticos, e nas pautas não debatidas. Além disso, questionamos a ausência de escuta às entidades educacionais, como a ANPED, no que diz respeito ao conhecimento gerado sobre o currículo escolar, às melhorias nas práticas dos professores, às reformas estruturais e à garantia das condições mínimas para uma aprendizagem significativa. Também nos preocupamos com os impactos das avaliações nas aprendizagens por meio dos descritores, em detrimento de uma educação plena.

Entendemos que a BNCC e o DCTMA se caracterizam como documentos que funcionam como ferramentas práticas para os professores, direcionando caminhos teóricos e conteúdos práticos para conduzir as propostas das escolas. Resta-nos investigar como os professores estão conduzindo seus trabalhos e planejamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento do Território Maranhense (DCTMA), bem como o processo de implementação desses documentos no município de Santa Inês/MA. Essa implementação ocorre em níveis nacional, estadual e municipal. Assim, é relevante retomar o problema central que conduziu esta investigação: como foi construído o processo de implementação da BNCC na rede municipal de Santa Inês? Quais mudanças foram instituídas pela implementação da BNCC nos currículos escolares dessa rede?

Aprovada em 2017, a BNCC foi implementada em todo o território nacional. Trata-se de um documento curricular normatizador e obrigatório para a educação básica, que gerou amplos debates, tanto favoráveis quanto contrários a essa mudança curricular. Em termos legais, a BNCC se apresenta como um marco obrigatório, cujas orientações devem ser incorporadas ao currículo das escolas públicas e privadas em todo o país.

As críticas à BNCC, especialmente em determinados momentos de sua implementação, revelam a exclusão de instituições e entidades representativas do currículo em nível nacional. Isso se deu, principalmente, pela resistência ao diálogo com interesses neoliberais e às narrativas de agentes ligados a empresas e instituições privadas. Essa exclusão enfraquece o debate sobre especificidades regionais, diversidade étnica, cultural e local, além de ignorar o entendimento de que a escola é um espaço formador, que promove aprendizagens por meio de conteúdos voltados à formação sócio-histórica dos indivíduos. Corroboramos com essa análise, entendendo que o país já experimentou modelos educacionais baseados em aprendizagens por competências, os quais acabam marginalizando parte da população brasileira que necessita de melhores condições e oportunidades educacionais. Dessa forma, a unificação curricular não parece suficiente para resolver as contradições e lacunas sistêmicas da realidade educacional.

Dessa forma, esta pesquisa, com foco na análise documental, buscou investigar como se deu a implementação da BNCC e do DCTMA no município de Santa Inês, especialmente na construção dos currículos escolares. Para isso, os documentos oficiais foram utilizados como base para compreender todo o processo. O principal objetivo foi recriar propostas curriculares que funcionassem como sinônimo de Projeto Político Pedagógico, permitindo que o município criasse sua própria proposta. Esse objetivo geral desdobrou-se na compreensão do processo de implementação da BNCC e do DCTMA na rede municipal de ensino de Santa Inês, analisando

as orientações curriculares expressas. Reuniões foram realizadas para consolidar essas bases e, a partir das orientações documentais, adaptar os currículos escolares.

O debate em torno da BNCC tornou-se, tecnicamente, um espaço de disputas que converge no campo do currículo, justificado pela necessidade de promover a qualidade da educação. Por outro lado, revelou as diferenças regionais e territoriais que precisam ser equalizadas para garantir uma educação justa e igualitária, que respeite, sobretudo, os professores que atuam nos espaços escolares.

Historicamente, esse campo se submeteu a uma educação elitista, favorecendo grupos hegemônicos e elites econômicas presentes no campo da dominação material. A BNCC dá continuidade a esse processo ao tentar promover a unificação do currículo, baseada em determinações centralizadas nas demandas do mercado, submetendo determinados grupos a higienizações curriculares, enquanto preserva os interesses das classes dominantes.

Há evidências históricas das discontinuidades e retrocessos nas políticas educacionais brasileiras, principalmente quando estas são formuladas sob a influência de redes globais que ajustam o cenário educacional aos interesses de organismos internacionais. No Maranhão, independentemente da agenda governamental, o processo de implementação da BNCC seguiu alinhado às demandas das políticas neoliberais, consolidando as políticas vigentes.

O Estado do Maranhão elaborou um documento próprio, denominado *Documento do Território Maranhense (DCTMA)*, que fortalece as ações da BNCC como estratégia político-curricular para a elaboração e reelaboração dos currículos das escolas municipais. Ao longo desta análise, foi possível verificar que o caso de Santa Inês seguiu as orientações legais para implementar a BNCC em consonância com o DCTMA.

Por meio do Programa Pacto Pela Aprendizagem, o Estado do Maranhão criou estratégias para implementar a BNCC e o DCTMA através de um pacto interfederativo que abrangeu os 217 municípios. Os trabalhos foram conduzidos por meio de formações presenciais e a distância, visando capacitar agentes e articuladores regionais e municipais para replicar as informações e criar um ambiente favorável à reforma educacional sustentada pelas normativas da BNCC e do DCTMA.

Essas orientações tornam-se evidentes à medida que o município segue os caminhos propostos pela BNCC, que se concretiza como política nacional. A partir da assinatura do Termo de Adesão, a implementação do DCTMA nos territórios ganha visibilidade e viabilidade, sustentada por parcerias financeiras entre os membros e as secretarias estaduais e distritais de educação.

O esforço para implementar e alinhar os documentos oficiais às realidades das escolas municipais foi conduzido por meio de encontros estaduais e municipais. Contudo, para que ações como essas sejam consolidadas e efetivadas, é necessário um entendimento aprofundado das bases teóricas que fundamentam o processo, alinhado à realidade das escolas locais. Além disso, são indispensáveis discussões formadoras que contemplem o campo da formação continuada, uma vez que os professores são responsáveis pela discussão, elaboração e aplicação de suas propostas curriculares nas escolas.

Com relação ao estudo dos documentos da rede municipal de Santa Inês, a partir do qual as análises foram realizadas, as conclusões são as seguintes: as escolas da rede municipal dos Grupos 1 e 2 participaram dos encontros formativos para a implementação das Propostas Curriculares alinhadas à BNCC e ao DCTMA. Destacando-se as ações do Pacto Pela Aprendizagem, observa-se que, entre o 1º Ciclo Formativo e o 2º Ciclo Formativo, houve um intervalo que possibilitou a realização de mudanças no movimento de mobilização para o estudo do documento, tornando-o mais efetivo.

Torna-se evidente que, a partir do 2º Ciclo Formativo, houve um foco mais direcionado nos conteúdos teóricos essenciais para que os professores compreendessem e debatessem as políticas educacionais emergentes das necessidades locais. Entre a primeira reunião com os Supervisores Escolares e a equipe responsável por articular as propostas nacionais e estaduais no âmbito municipal, nota-se uma aceleração no cumprimento da agenda nacional prevista até o ano de 2018. Dessa forma, as ações foram realizadas conforme as recomendações e estratégias voltadas à reconstrução das propostas curriculares.

Nesse contexto, observa-se que as atividades planejadas e estruturadas foram executadas de acordo com os padrões e prazos exigidos pelas demandas estabelecidas. Com calendários previamente definidos e materiais padronizados, como cadernos e orientações, o município seguiu rigorosamente essas diretrizes. Atendendo às demandas nacionais para a unificação curricular, vista como um importante avanço educacional, o município de Santa Inês tem cumprido os ordenamentos e prescrições estabelecidos.

O currículo foi percebido como uma diretriz para a implementação de normativas que, no entanto, foram conduzidas sem a realização de debates ou momentos de escuta. Nota-se que o sistema de ensino aceitou, adotou e aplicou as determinações utilizando instrumentos que não incentivaram uma análise crítica da realidade educacional. Em vez disso, priorizou-se uma formação imediata nas escolas, voltada para mecanismos de controle por meio de planejamentos de ações. Nesse processo, os professores, além de gerirem seus próprios conteúdos em sala, foram encarregados de aplicar as normas implementadas sem terem sido

previamente consultados. Além das mudanças sugeridas no currículo, foi solicitado que os professores construíssem, coletivamente, o "Dia P", para que as propostas fossem devolvidas aos conselhos competentes.

Considerando os interesses presentes nessas práticas, é fundamental que os professores reflitam sobre o campo das políticas educacionais, uma vez que estão diretamente envolvidos nos processos de mudança. Embora nem sempre sejam consultados, os professores cumprem as exigências estabelecidas. Para evitar distorções na realidade educacional e profissional, é essencial manter um diálogo entre saberes, práticas e autonomia pedagógica. O conhecimento deve ser valorizado como instrumento para reconhecer as competências, os limites e as possibilidades de atuação dos professores, com destaque para o reconhecimento de suas próprias práticas.

A Base Nacional Comum Curricular foi abordada com grande cuidado e prioridade, desde o início das discussões até sua implementação. De maneira semelhante, o Documento do Território Maranhense, no que se refere à sua adaptação aos currículos escolares, recebeu atenção equivalente. Ambos os documentos são considerados, por muitos sistemas de ensino, instrumentos fundamentais e viáveis para promover uma mudança educacional significativa em nosso território, apesar das limitações e dos desafios de sustentar uma proposta única. A escola, enquanto espaço de conhecimento, permanece dinâmica, sendo um lugar onde diferentes práticas coexistem, mesmo diante de imposições de caráter verticalizado.

Esta pesquisa também destacou a importância de dialogar com a perspectiva histórico-social, pois ela possibilita análises críticas tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, principalmente em contextos que envolvem questões político-curriculares. Essa abordagem é relevante, considerando que a BNCC e o DCTMA são documentos obrigatórios que orientam a aprendizagem com foco em competências, alterando significativamente a estrutura dos currículos. O objetivo é superar a padronização e a simplificação dos conteúdos, avançando para uma educação autônoma, crítica e politizada que valorize todos os envolvidos no processo.

A implementação da BNCC e das estratégias no município de Santa Inês ocorreu em conformidade com as orientações nacionais, seguindo os parâmetros e as diretrizes estabelecidas pelas políticas educacionais do país. Dessa forma, sua condução para uma possível efetivação foi constatada nos documentos oficiais analisados. As evidências encontradas na escola indicaram elementos relacionados aos encontros formativos que culminaram no "Dia P", representando uma mudança positiva por meio do Projeto Político Pedagógico, que se apresenta como um instrumento de poder e transformação nas escolas.

O DCTMA foi reconhecido como o principal responsável pela implementação da BNCC no estado do Maranhão, atuando como um instrumento de apoio às práticas dos professores. Ele facilitou o acesso às informações contidas nos livros didáticos, mas também se mostrou desafiador e contraditório.

Outro aspecto destacado na pesquisa é que, apesar da movimentação intensa, de curta duração e aligeirada, para que as escolas respondessem à comunidade sobre a criação das propostas curriculares, as exigências feitas às escolas foram atendidas na época. No entanto, o município de Santa Inês, desde a implementação até o presente momento, ainda não apresentou sua proposta curricular como cumprimento integral das determinações nacionais e regionais. Em outras palavras, os resultados da pesquisa indicam que esse processo ainda está em andamento.

Esta pesquisa seguiu rigorosamente os procedimentos de uma pesquisa documental, alcançando seus objetivos por meio do desenvolvimento e análise das seções documentadas, conforme as evidências reveladas.

Os resultados obtidos abrem novas perspectivas, que vão além da análise documental, possibilitando reflexões sobre a visão dos professores que participaram do processo de implementação, os desafios enfrentados e os efeitos das mudanças promovidas pelos documentos normativos. Essas mudanças devem ser acompanhadas e continuamente refletidas, para que os currículos sejam construídos de maneira consciente e contextualizada.

REFERÊNCIAS

“DIA D” MOBILIZAÇÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SERÁ REALIZADO NO DIA 06 DE MARÇO EM TODO PAÍS | UNDIME SÃO PAULO. Disponível em: <<https://www.undime-sp.org.br/dia-d-mobilizacao-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-sera-realizado-no-dia-06-de-marco-em-todo-pais/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

WWW. EVEN3.COM.BR, **E. 1º Módulo do Ciclo Formativo Municipal do Pacto pela Aprendizagem – eixo Educação Infantil.** Disponível em: <<https://www.even3.com.br/1-modulo-do-ciclo-formativo-municipal-do-pacto-pela-aprendizagem-eixo-educacao-infantil-339038/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

ANFOPE. **ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOCUMENTO FINAL IX ENCONTRO NACIONAL CAMPINAS 1998.** Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1998.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs.). **O público e o privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo, Xamã, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVAREZ, Gilberto Capítulos do Desmonte do Ensino. In: **Educadores discutem a BNCC.** Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320p. disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

ALVES, Nilda. **Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464- 1479, out./dez. 2014. Acesso em: 13 jan. 2021.

ANPEd, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ABdC, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em 01 set. 2024.

ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2024.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. Repensando a ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, G. C. **Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação.** RBPAE, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 515-531. maio/ago. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/rsaraujo,+10.GILDA+CARDOSO+DE+ARA%C3%9AJO.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 9ª reimpressão, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE - DOCUMENTO FINAL VII ENCONTRO NACIONAL. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/wp-content/uploads/2017/10/documento-final-vii-encontro-nacional-94.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2017.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** Ministério da Educação, Brasília (DF), 2019.

BRASIL, LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Publicação Original. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL, **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, **Lei nº 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Publicação Original. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, **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/11494.htm. Acesso em: 03 fev. 2023.

BRASIL, Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012. **DISPÕE SOBRE O APOIO TÉCNICO OU FINANCEIRO DA UNIÃO NO ÂMBITO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS**

(PAR). Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11947&ano=2009&ato=359AzaE90dVpWTc00>. Acesso em: 03 jun. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017.**

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

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

BRASIL, **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: 19 mar.2022.

BRASIL, **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: 06 ago.2022.

BRASIL, **Portaria 331 de 2016.** Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/12/PORTARIA-No-331-DE-5-DE-ABRIL-DE-2018-Imprensa-Nacional.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 10. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.

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.

CELLARD, A. Análise Documental. In: Poupart, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERRI, Luis Fernando; COSTA, Maria Paula. **O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1996 Nº 2. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a02.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Jornal de Políticas Educacionais. v.10, n.20. julho-dezembro de 2016. p. 03–17. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DAMASCENO, Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimento. In: DAMASCENO, Maria Nobre; Sales, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (Org.). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**, Editora RCV, 2016.

DINIZ, Eli. **Empresariado e estratégias de desenvolvimento**. Lua Nova, São Paulo, n. 55-56, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/tCfqGW3qG4RLMjrCpGBcgVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de e OLIVEIRA, João Ferreira de et al. **Regime de Colaboração: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental – Caderno Temático 1**. Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Série Cadernos ANPAE Vol. 26. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1Cadernos/1Caderno.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

DOURADO, Luiz Fernando (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. 2. ed. – Goiânia. Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando. **A Formação de Professores e a Base Nacional Comum: questões e proposições para o debate**. RBPAAE – v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/306c3901-3f23-40c9-836b-58b309c0fe83/content>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernando. **Resolução 02/2019: impactos na formação docente**. Disponível em: Palestra organizada pelo Programa de Formação Continuada - PROFOR/UFSC acerca das

implicações trazidas pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 para as Licenciaturas.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

Educadores se reúnem para construir o Documento Curricular do Território Maranhense | O Imparcial. Disponível em: <<https://oimparcial.com.br/cidades/2018/11/educadores-se-reunem-para-construir-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de Formação de Professores:** a prioridade postergada. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: Oliveira, Dalila Andrade. Vieira, Livia Fraga (Org.). **Trabalhos na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas, v.35, n.º 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

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 93. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164. Disponível em: <https://nutricaovisual.art.br/wp-content/uploads/2020/07/GIROUX-Professores-intelectuais-157-164-.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa:** Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.35, n.3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2023.

GRACINDO, Regina Vinhais. Os Sistemas Municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 10. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attilio Brunetta; revisão da tradução; Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15. Ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: panorama Santa Inês**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-ines/panorama>. Acesso em: 22 mar. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: Acesso em: 09 set. 2021. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: Acesso em: 04 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **MUNIC - Pesquisa de Informações Básicas Municipais**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/santa-ines.html>. Acesso em: 08 dez. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto interno bruto dos Municípios: Santa Inês no Estado do Maranhão**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/santa-ines/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>. Acesso em: 04 abr. 2023.

Indicadores - Currículos de EI/EF – Município | Observatório Movimento Pela Base. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-curriculos-de-ei-ef-municipio/?municipio=2109908>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

LEITE, F.T.; **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa**: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtG4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linhas críticas, vol. 21, num. 45, mayo-agosto, 2015, pp. 445-466. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na Produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Angela Aguiar; Dourado, Luiz Fernando. **A BNCC na contramão do PNE: 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (org.) [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, Menga; Marli, E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2024.

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](https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf). Acesso em 23 set. 2022.

MARANHÃO, **Decreto n.º 30.20**, de 02 de janeiro de 2015. Escola Digna. Disponível em: https://publicadministration.un.org/unpsa/Portals/0/UNPSA_Submitted_Docs/2018/DOE975D E-B054-4D1D-9366-FFB2071FBB04/Decreto%20Atualizado.pdf?ver=2018-02-10-172109-413#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2030.620%2C%20DE%202002%20DE%20JANEIRO%20DE%202015.,III%20e%20V%20do%20art. Acesso em: 18 ago. 2021.

MARANHÃO, **Decreto n.º 34.649**, de 2 de janeiro de 2019. Regulamenta o Pacto pela Aprendizagem. Disponível: : https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/release-escola-digna_pacto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - caderno de Avaliação de Aprendizagem.** / Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Pedag%C3%B3gicas-para-o-ano-letivo-de-2017-REVISADO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

MARANHÃO. **Lei n.º 10.995**, de 11 de março de 2019. Política Educacional Escola Digna. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-cria-o-centro-integral-de-educacao-infantil-creche-da-liberdade-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 out. 2024.

MARANHÃO, **RESOLUÇÃO CEE/MA nº 285/2018**. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-2018-285.pdf>, Acesso em: 18 out. 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina A; LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, SP: Atlas, 2001. 78, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica. Disponível em: <https://www.unifalmg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf>. Acesso em: 15. jan. 2023.

MEDEIROS, E. A., & Dias, A. M. I. (2015). **O estado da arte sobre a pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015).** Cadernos de Pesquisa, São Luís, 22(03), 115 – 132.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** -2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 16ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ª Ed. Petrópolis/RJ, Ed. Vozes. 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. Parte I, cap. 1 p. 17-70 e parte II, cap. I, 139-161.

MORENO, Jean Carlos. **A história na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI**. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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*, v. 15, n. 3, 27 Dez 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20560>. Acesso em: 7 dez 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina**. *Rev. FAEEBA. Ed. e Contemp.* Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v27n53/2358-0194-faeaba-27-53-43.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Políticas Curriculares No Contexto Do Golpe De 2016: Debates Atuais, Embates E Resistências**. In: *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018: Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Orientações para discussão da BNCC. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18vtNpQjPtnygRo9DcaEVGmK-8NGk8tPN/view>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PACTO PELA APRENDIZAGEM. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Pacto-pela-aprendizagem..pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

PEREIRA, M. Z. C. **A Centralidade da pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo**. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 9. 2009. p. 169-184. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37419/24160>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR – Curitiba/PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%Aancia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>. Acesso em 16 mai. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula. **Reformas Educacionais de Hoje:** as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em 10. ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez, 1999.

RESOLUÇÃO CEE/MA no 285/2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1J9svv7SGP2Fdy-NO4YWqYnkYD089zIKL/view>. Acesso em: 8 dez. 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A prosopopeia da Base Nacional Comum Curricular e a Participação Docente.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/324903540_A_prosopopeia_da_base_nacional_com_um_curricular_e_a_participacao_docente. Acesso em: 18 mai. 2022.

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.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. O Protagonismo dos Organismos Internacionais na definição de forma e conteúdo do currículo da formação docente. In: MAUÉS, Cabral Olgaíses; CAMARGO, Arlete Maria Monte; CABRAL, Maria da Conceição Rosa (Org.). **Políticas educacionais no contexto da internacionalização.** E-book. Belo Horizonte (BH): Fino Traço, 2022.

ROTEIRO PARA ATIVIDADE DO DIA D. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/Downloads/2.%20Roteiro%20para%20atividades%20\[PDF\].pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/2.%20Roteiro%20para%20atividades%20[PDF].pdf). Acesso em 7 jul. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. pp. 55-87.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – Uma Base sem Base: o ataque à escola Pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Editora Autores associados, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-Revista de Educação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; Orso, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2008.

SEATI. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-e-o-terceiro-estado-que-mais-cadastrou-escolas-para-elaboracao-da-base-nacional-curricular/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SEATI. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/governo-do-estado-cria-sistema-estadual-de-avaliacao-educacional/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SEATI. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-divulga-resultado-de-chamada-publica-para-participacao-em-seminario-da-bncc/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SEATI. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/mais-de-400-educadores-se-reunem-para-construir-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense/>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SEATI. **Secretaria de Educação realiza I Etapa de Implementação da BNCC**. Disponível em: <<https://santaines.ma.gov.br/sistemas.asses.com/informa/744/secretaria-de-educa-o-realiza-i-etapa-de-implement>>. Acesso em: 8 dez. 2024.

SENNA, Instituto Airton. **BNCC: construindo um currículo de educação integral**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html?gclid=EA1aIQobChMI6uPruLir7gIVEISRCh2dmAgBEAAYyAAEgJ68fD_BwE. Acesso em 08 de jan. de 2021.

SHIROMA, Eneida. **Redes, experts e a Internacionalização de Políticas Educacionais**. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa, Buenos Aires, v. 5, p. 1-22, 2020.

SILVA, Soraia Raquel Alves; GALENO, Régina Maria Silva da Base. Nacional Comum Curricular: aspectos conceituais e operacionais. In: Maranhão. Conselho Estadual de Educação. **Educação básica e superior no Maranhão: resoluções normativas e discussões pertinentes/Conselho Estadual de Educação do Maranhão**. — São Luís: EDUFMA, 2019. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/10/E-BOOK-CEE1.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024. E-book.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SUBSTITUTIVO LACERDA TRANSFORMARIA EM COMÉRCIO TODO O ENSINO NO BRASIL. Última Hora. Rio de Janeiro, 20 mar. 1959. Jornal Última Hora. Rio de Janeiro, 20 de março de 1959. **Ameaça frontal ao Futuro da Educação para o Desenvolvimento**. Biblioteca

Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: [TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html#:~:text=Trata%2Dse%20do%20subs titutivo%20com,particulares%20o%20monop%C3%B3lio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 fev. 2024.</p>
</div>
<div data-bbox=)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

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: <https://pure.psu.edu/en/publications/o-consenso-por-filantropia-como-uma-funda%C3%A7%C3%A3o-privada-estabeleceu->. Acesso em: 8 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papyrus, 2002. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA. Texto extraído sob licença da autora e da editora do livro. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5169326/mod_resource/content/1/PPP_uma_construcao_coletiva%20c%C3%B3pia.pdf%3E. acesso em: 5 de jan 2022.

YOUNG, Michael F.D. **Para que serve as escolas? Educação e sociedade**. v. 28, n. 101, p. 1287-1302. Campinas, 2007.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, 2011.

YOUNG, M. F. D. **Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento**. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

YOUNG, M. F. D. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
DOCUMENTAL**

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

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DOCUMENTAL

Prezados(as) Senhores(as),

Secretário Municipal de Educação

Chefe de Departamento da Educação Infantil

Chefe de Departamento do Ensino Fundamental I e II

Eu, Nayanna Judithe Vieira Abreu, portadora do CPF n.º 91484790391 e RG n.º 101860098-9, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, orientanda da Pro.^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, venho, por meio deste, solicitar dados desta Rede Municipal de Educação para colaborar com a pesquisa intitulada “**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A REDE DE ENSINO MUNICIPAL: o caso do Município de Santa Inês/MA**”. O objetivo deste estudo é analisar as implicações da BNCC na construção do currículo das escolas da rede municipal de ensino de Santa Inês/MA a partir da Pesquisa Documental.

Dessa forma, as informações obtidas serão analisadas com base nos Estudos sobre as Políticas Educacionais vigentes e Estudos sobre o Currículo, utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Ressaltamos que todos os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, sendo tratados com rigor científico e ético.

Nayanna Judithe Vieira Abreu

Pesquisadora Responsável

São Luís – MA, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS

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

1. Mapa da Rede Municipal de Santa Inês: dados quantitativos (Quantidade e nome de todas as escolas da rede).

Grupo 1

- a) Escolas Municipais do Ensino Fundamental I - Urbana
- b) Escolas Municipais do Ensino Fundamental II – Urbana
- c) Escolas Municipais do Ensino Fundamental I e II - Urbana
- d) Pré-Escolas Municipais de Educação Infantil – Urbana

Grupo 2

- a) Escolas Municipais do Ensino Fundamental I - Rural
- b) Escolas Municipais do Ensino Fundamental II – Rural
- c) Escolas Municipais do Ensino Fundamental I e II - Rural
- d) Pré-Escolas Municipais de Educação Infantil – Rural

2. Mapeamento dos professores da Rede Municipal por Escola.

3. Nível de Formação dos Professores por Escola.

- () Graduação
- () Pós-graduação (Especialista)
- () Pós-graduação (Mestrado)
- () Pós-graduação (Doutorado)

4. A Rede de Ensino Elaborou a Proposta de Ensino alinhada à BNCC e ao DCTMA?

- () Sim
- () Não
- () Andamento