

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ANAYLLA DA SILVA LEMOS

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DA BNCC EM ESCOLAS ESTADUAIS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

MOSSORÓ/RN
2023

ANAYLLA DA SILVA LEMOS

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DA BNCC EM ESCOLAS ESTADUAIS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Betânia de Oliveira

MOSSORÓ/RN
2023

Anaylla da Silva Lemos

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS EM TORNO DA BNCC EM ESCOLAS ESTADUAIS
DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do título de mestra ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN.

Dissertação aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca examinadora:

Orientadora: Dra. Márcia Betânia de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Membro Titular Externo: Prof^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará

Membro Titular Interno: Prof^a Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Membro Suplente Externo: Prof^a Dra. Eloisa Maia Vidal
Universidade Estadual do Ceará

Membro Suplente Interno: Prof. Dr. Zacarias Marinho
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

L557s Lemos, Anaylla da Silva
Sentidos Construídos em Torno da BNCC em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Município de Mossoró-RN. / Anaylla da Silva Lemos. - Mossoró/RN, 2023.
137p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Formação docente. 4. ProBNCC. I. Oliveira, Marcia Betania de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Aos meus pais: vocês mostram o valor da educação e a importância de lutar por meus sonhos; obrigada por lutarem junto comigo por essa conquista.

Ao meu companheiro: por me incentivar a entrar no mestrado e por acreditar na minha capacidade em momentos de que até eu mesma duvidava.

A vocês, todo o meu amor, gratidão, afeto e dedicação desta dissertação!

AGRADECIMENTOS

“Reconhecer e agradecer o que dos outros recebemos coloca-nos no desejo de oferecer o mesmo aos que cruzam o nosso caminho. Um coração grato nunca terá egoísmo como hóspede”. Começo os meus agradecimentos com essa reflexão do pe. Fábio de Melo, pois agradecer às pessoas que nos ajudaram nessa caminhada é algo muito gratificante para mim.

Poder concluir mais uma etapa do meu processo de formação, em especial o mestrado, é um sonho de todos da minha família, não só para mim. Estou muito feliz e com o coração cheio de gratidão a Deus, que me proporcionou essa experiência singular. Obrigada, Senhor, pois, foi o meu refúgio nos momentos angustiantes desta jornada.

Aos meus pais e irmãos, que são a base de tudo o que eu sou e aprendi. Foi com eles que passei a conhecer o verdadeiro amor. Foram eles que me ajudaram a enfrentar as batalhas da vida e são eles o porto seguro e onde encontro a paz de que preciso.

Ao meu companheiro de vida, Lucas Lineker, foi você que proporcionou esse momento, me ajudando, lendo meu texto, escutando minha apresentação, mesmo não sendo da sua área de conhecimento. Agradeço imensamente por ter ficado ao meu lado quando tudo parecia não ter respostas, seu apoio foi extremamente fundamental. Sua torcida pelo meu crescimento é muito importante. Gratidão!

À minha orientadora, Márcia Betânia, obrigada por ter me acolhido na graduação em Pedagogia e ter aceitado esta caminhada do mestrado. Foi você que mostrou a importância de questionar os temas sobre o currículo e formação docente, incentivou-nos a pensar “fora da caixinha” e mostrou-nos a necessidade de lutarmos por uma educação com qualidade. Foi com sua orientação sempre firme e concisa que pude crescer nesse meio acadêmico. Uma pessoa com um coração cheio de vida e gratidão. Seus ensinamentos sobre viver levarei sempre comigo. Carpe Diem!

Aos professores Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira, Dra. Eloisa Maia Vidal e Dr. Zacarias Marinho, pela disponibilidade na leitura deste trabalho e pelas contribuições na melhoria do texto. Sinto-me honrada em tê-las na minha banca de defesa, minha gratidão!

Aos professores do mestrado, Arilene, Allan, Ciclene, Márcia Betânia, Meyre Ester, pelas partilhas de conhecimentos e pelo belo trabalho desenvolvido, pela ajuda

nos textos, nas escolhas dos objetivos/perguntas de partida. Vocês que fazem parte do corpo docente do POSEDUC/UERN fazem um trabalho de excelência, mesmo diante dos desmontes da educação pública, mostrando que é necessário lutarmos por uma educação de qualidade.

À secretária do POSEDUC, Adiza, que sempre esteve disponível para ajudar-nos nas questões do mestrado. Sua disponibilidade e dedicação são de extrema importância para os alunos e para o desenvolvimento do mestrado na Faculdade de Educação da UERN.

Às minhas amigas e colegas de caminhada do mestrado, Marta e Mônica, obrigada por escutarem as angústias, os medos e anseios desta etapa. Muitas vezes, vocês foram fontes de inspiração e dedicação para mim. E que possamos sempre nos encontrar nos caminhos da vida.

Às escolas que foram lócus desta pesquisa, obrigada por terem me dado a chance de poder ampliar o meu conhecimento. Às pessoas que foram os representantes da Secretaria de Educação estadual, muito obrigada pela recepção e pela contribuição em meu trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC) e como problema de pesquisa: como tem sido/vem sendo significado o ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN? Considerando-se que o ProBNCC objetiva ajudar as Secretarias de Educação no processo de implantação da BNCC nas instituições educacionais do país, este trabalho aponta como objetivo geral investigar como tem sido/vem sendo significado o ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN. Destaca os seguintes objetivos específicos: mapear estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; investigar ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental para escolas estaduais no município de Mossoró/RN; identificar sentidos construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental (anos iniciais) em duas escolas estaduais situadas em Mossoró/RN). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo percurso teórico metodológico se baseia na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) e na teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Utiliza os métodos de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), do documento PROBNCC e do Referencial Curricular do RN. A produção dos dados do estudo se deu com as entrevistas semiestruturadas com o então representante da 12ª DIREC de Mossoró/RN e com gestores, coordenadores e professores que atuam em escolas estaduais na educação básica com oferta do Ensino Fundamental. Este trabalho considera que as políticas são interpretadas e reinterpretadas no contexto da prática e que os sujeitos que estão na prática atuam sob a política incorporando suas experiências e vivências. Destaca ainda que as políticas curriculares, ao serem homologadas, são apontadas como possibilidade de melhoria da qualidade da/na educação, transportando ao docente a necessidade de atender às demandas oriundas dessa política. Nas escolas estaduais situadas no município de Mossoró/RN, a BNCC encontra-se em atuação nos currículos escolares; muitos professores ainda estão em processo de formação para atender às demandas normativas da BNCC. A 12ª DIREC atua nos processos de formação docente após o período da pandemia da covid-19.

Palavras-chave: BNCC; currículo; formação docente; ProBNCC.

ABSTRACT

This research has as object of study the Support Program for the Implementation of the National Common Curricular Base (PROBNCC). We have as a research problem: how has ProBNCC been/has been meaning in state elementary schools in the municipality of Mossoró/RN. Considering that the ProBNCC aims to help the Departments of Education in the process of implementing the BNCC in educational institutions in the country, this work points out as a general objective to investigate how the ProBNCC has been used in state elementary schools in the municipality of Mossoró /RN. It highlights the following specific objectives: mapping studies on the National Common Curricular Base; investigate actions of the 12th DIREC around teacher training and curriculum reform regarding the operationalization of the BNCC Basic Education for state schools in the municipality of Mossoró/RN; to identify meanings built around the BNCC Ensino Fundamental (initial years) in two state schools located in Mossoró/RN. This is a qualitative research, whose theoretical methodological path is based on the policy cycle approach of Stephen Ball and Richard Bowe (1992) and on the theory of enactment by Ball, Maguire and Braun (2016). It uses the document analysis methods of the Pedagogical Political Project (PPP), the PROBNCC document and the RN's Curricular Reference. The production of the study data took place through semi-structured interviews with the then representative of the 12th DIREC of Mossoró/RN and with managers, coordinators and teachers who work in state schools in basic education offering Elementary Education. This work considers that policies are interpreted and reinterpreted in the context of practice and that the subjects who are in practice act under the policy, incorporating their experiences. It also emphasizes that the curricular policies, when approved, are identified as a possibility of improving the quality of/in education, conveying to the teacher the need to meet the demands arising from this policy. In state schools located in the municipality of Mossoró/RN, the BNCC is active in school curricula; many teachers are still in the training process to meet the normative demands of the BNCC. The 12th DIREC acts in teacher training processes after the period of the COVID-19 pandemic.

Keywords: BNCC; curriculum; teacher training; ProBNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem sobre o ciclo de política de Ball e Bowe (1992)	31
Figura 2 – <i>Layout</i> do site movimento pela Base.....	60
Figura 3 – Portal de acesso para orientação na (re)elaboração dos currículos escolares.....	78
Figura 4 – Portal destinado aos gestores para orientação na (re)elaboração dos currículos escolares.	79
Figura 5 – Cronograma de atividade do ProBNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.....	81
Figura 6 – Cronograma de atividade do ProBNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões contextuais para atuação da política.....	34
Quadro 2 – Tipificação das escolas, identificação dos sujeitos e profissão exercida.....	38
Quadro 3 – Resultados das produções sobre a BNCC.....	48
Quadro 4 – Síntese dos conteúdos encontrados no site do Movimento pela Base.....	62
Quadro 5 – Categorias das competências específicas para formação inicial e continuada dos docentes.....	71
Quadro 6 – Número de ocorrência das palavras formação e currículo no documento ProBNCC.....	77
Quadro 7 – Unidades de contextos em que as palavras formação e currículo aparecerem.....	77
Quadro 8 – Competências do Documento Curricular do RN.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CC	Common Core
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
DIREC	Diretora Regional de Educação e Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RN	Rio Grande do Norte

SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Trilhas percorridas pela pesquisadora até o POSEDUC/UERN	14
1.2 Delineamento do objeto de estudo	17
2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1 Currículo: de que se trata?	27
2.2 O ciclo de política.....	30
2.3 Teoria de Atuação: atuando sob política.....	33
2.4 Delineando a pesquisa	35
2.4.1 Conhecendo os contextos estudados: descrição dos campos pesquisados e atores da pesquisa.....	36
2.5 Construção dos dados.....	38
2.6 Análise dos dados.....	42
3 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM.....	44
3.1 Panorama de estudo sobre a BNCC.....	46
3.1.1 Construção da BNCC.....	53
3.2 O movimento pela Base e a performatividade no cenário educacional.....	57
3.3 Formação de professores e políticas de currículo.....	66
4 PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC).....	75
4.1 ProBNCC: formação docente e produção curricular em foco	75
4.2 Referencial Curricular do RN para o Ensino Fundamental: uma educação por aprendizagens essenciais	81
5 MOVIMENTOS EM TORNO DA POLÍTICA DE “IMPLEMENTAÇÃO” DA BNCC..	88
5.1 Ações do ProBNCC desenvolvidas em escolas estaduais do Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN.....	89
5.2 A BNCC no contexto da prática.....	93
5.2.1 Currículo e PPP.....	93

5.2.2 Compreensão e sentidos a respeito da BNCC.....	98
5.3 A pandemia e as ações ProBNCC.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE 1 – Gestores e coordenadores pedagógicos das escolas (supervisores).....	132
APÊNDICE 2 - Representante da 12ª DIREC/SEEC-RN.....	132
APÊNDICE 3 – Professores.....	133
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA.....	134

1 INTRODUÇÃO¹

Esta pesquisa² tem como objeto de estudo o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). Define como objetivo geral investigar como tem sido/vem sendo significado o ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN, articulado aos nossos objetivos específicos: mapear estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; investigar ações da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (12ª DIREC) em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental para escolas estaduais no município de Mossoró/RN; compreender sentidos construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental (anos iniciais) em duas escolas estaduais situadas em Mossoró/RN.

Trata-se de um estudo articulado ao escopo da linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Para melhor compreensão e leitura da introdução, realizamos a abertura de dois tópicos. No primeiro, apontamos o delineamento da pesquisa e as trilhas realizadas pela pesquisadora até o ingresso no mestrado. No segundo tópico, abordamos questões estruturais desta dissertação.

1.1 Trilhas percorridas pela pesquisadora até o POSEDUC/UERN

Para a compreensão do leitor quanto aos motivos que me levaram a esta pesquisa, usamos o verbo na primeira pessoa do singular para detalhar a jornada trilhada até a chegada ao mestrado. A constituição desse objeto de estudo encontra-se imbricada ao percurso de formação desta pesquisadora desde a formulação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em licenciatura em Pedagogia da referida universidade, intitulado de “Movimentos em Prol do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (PROBNCC) no Município de Mossoró/RN” (LEMOS, 2020).

¹ Trabalho normatizado a partir do Manual de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), – 3. ed. rev. e atual. – Mossoró: Edições UERN, 2022

² Pesquisa aprovada pelo CEP, parecer de número: 5.591.891, em 19 de agosto de 2022.

Desde o meu ingresso na Faculdade de Educação da UERN, os estudos sobre a política de currículo por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), realizados nos anos 2017/2018 (LEMOS; OLIVEIRA, 2018), foram presentes na minha formação acadêmica. A pesquisa realizada no PIBIC tinha como objetivo compreender sentidos de qualidade na/da educação em políticas de currículo em escolas públicas locais (Mossoró/RN).

A partir disso, comecei a ler sobre currículo e sobre questões a ele inerentes, bem como, textos que abordavam/abordam sobre a implantação das políticas de currículo, já que muitas vezes as políticas são apresentadas como um processo de melhora dos índices da educação mediante as avaliações em larga escala. Durante a realização do projeto PIBIC/UERN, discutimos questões sobre a qualidade da/na educação, em que constatamos ser necessário desconstruir a ideia de que qualidade se dá através dos resultados das avaliações externas. Na escola e para os sujeitos entrevistados durante o PIBIC em pauta, a qualidade se faz presente no desenvolvimento das atividades com os alunos, com professores bem qualificados e com formação continuada, para além das condições infraestruturais da instituição.

Concluimos no referido PIBIC que políticas públicas são criadas como possibilidade de melhoria nos índices da educação, mas os sujeitos presentes nas escolas significam a qualidade com outras perspectivas que são mais voltadas ao desenvolvimento das atividades e na formação continuada dos docentes. Constatamos também que o termo “qualidade” se apresenta como polissêmico e tem um significado diferente, de acordo com as vivências e experiências de cada pessoa e/ou instituição.

Nesse período de conclusão do projeto PIBIC (2017/2018), estava em discussão o projeto de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, surgiram alguns questionamentos em torno da política da BNCC, tentando entender qual o sentido desse documento. Como os docentes receberam essa nova política? Como as escolas iriam pô-las em prática, ou, mais especificamente, como tal política seria desenvolvida no contexto da prática?

A BNCC é um documento normativo que visa à padronização dos currículos escolares do Brasil com o objetivo de que as escolas do país desenvolvam aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica com o asseguramento dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento de acordo com o PNE (2014–2024) (BRASIL, 2017).

Partindo desses questionamentos iniciais, realizei leituras de artigos que estavam sendo publicados e falavam sobre a construção da BNCC e suas implicações na educação. Ainda foi feita a leitura da sua versão final, até que, durante a realização de algumas pesquisas sobre a BNCC, tomei conhecimento da Portaria MEC (Ministério da Educação) nº 331, de 5 de abril de 2018, que aponta as orientações para apoiar as escolas no processo de implementação da BNCC.

A aproximação inicial ao tema da BNCC, propiciada pela realização do TCC da licenciatura em Pedagogia/UERN, foi importante no delineamento do objeto da proposta de pesquisa submetida ao mestrado em Educação do POSEDUC. Considero que essa aproximação fornece indicativos sobre a necessidade de ampliação do tema dentro das políticas em prol da Base Nacional no município de Mossoró/RN, apontando para a necessidade de pesquisas *stricto sensu* aprofundando análises nesse contexto local.

No desenvolvimento do TCC (LEMOS, 2020) apresentei como objeto de estudo o PROBNCC em Mossoró, buscando compreender quais as suas movimentações em torno da BNCC por meio do programa. Foram feitas entrevistas com os diretores de Educação do município de Mossoró/RN e da 12ª DIREC, está vinculada à Secretaria de Educação do Estado do RN, com a perspectiva de identificar as ações realizadas por tais instituições para que fosse possível a implantação das orientações da BNCC nas escolas. Por fim, o estudo concluiu que o município de Mossoró/RN se encontrava em uma fase de apropriação das normativas da BNCC, bem como no processo de trabalho em regime de colaboração com o Estado para a construção do Documento Referencial Curricular do Rio Grande do Norte.

Antes de finalizar esse momento, destaco também o motivo da escolha dessa investigação pelo Ensino Fundamental, em específico os anos iniciais. Essa etapa da Educação Básica tem duração de nove anos e é dividida em anos iniciais e anos finais. De acordo com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), é nessa etapa que as escolas devem trabalhar para assegurar a todos o acesso a elementos que são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal dos alunos.

É também nessa etapa que as crianças estão em pleno desenvolvimento, buscando a ampliação dos conhecimentos obtidos durante a Educação Infantil. É um período em que as crianças estão no processo de alfabetização. Portanto, a escolha por essa etapa de ensino se dá na perspectiva de tentar compreender como está

sendo pensada a articulação entre as orientações da BNCC com as vivências e experiências que a etapa do Ensino Fundamental exige.

Finalizada essa breve descrição dos caminhos trilhados por mim até a aprovação no mestrado do POSEDUC/UERN, ressalto que a partir das linhas que se seguem usarei a linguagem no plural, conforme ressalta o Manual de Normas da UERN.

1.2 Delineamento do objeto de estudo

Ressaltamos a importância deste estudo para a linha de Política e Gestão da Educação do POSEDUC/UERN por analisar políticas em torno da BNCC em escolas situadas no contexto de Mossoró/RN, além de apontar questões sobre a formação docente mediante as políticas que são construídas e pensadas para a educação.

De acordo com o site³ do POSEDUC/UERN, a referida linha de pesquisa investiga políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal, realizando, também, estudos sobre movimentações locais de aprimoramento para uma participação mais democrática da população em relação às políticas educacionais brasileiras.

Considerando-se que nossa pesquisa propõe um estudo sobre os sentidos do ProBNCC Ensino Fundamental, realizamos um mapeamento sobre as pesquisas até então realizadas/estudadas na linha de Política e Gestão da Educação do POSEDUC/UERN, pelas turmas dos anos de 2011 até 2019. O objetivo do mapeamento, realizado no dia 21 de janeiro de 2022, por meio do *site* do referido programa, foi buscar pesquisas que apontassem questões sobre políticas de currículo para o Ensino Fundamental.

Foi elaborada uma tabela com todos os trabalhos encontrados no *site* do POSEDUC/UERN da linha da qual esta pesquisa faz parte, que é a de Políticas e de gestão da educação, para compreender os estudos já realizados pelo programa. A pesquisa foi realizada com as turmas de egressos de 2011 até os egressos de 2019. Tínhamos com intenção desse mapeamento perceber os movimentos feitos pelos egressos do programa, especificamente os da linha de pesquisa Políticas e gestão da

³ Disponível em: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>. Acesso em: 12 dez. 2022.

educação sobre o Ensino Fundamental, visto que esse nível de ensino se constituiu como parte do nosso objeto de estudo.

Para selecionar os textos que abordam questões sobre o Ensino Fundamental, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos e buscamos no documento, pelos comandos CTRL + F, a palavra “ensino fundamental”. Feito isso, foram encontrados 49 títulos de pesquisa, dentre os quais foi possível detectar cinco textos que estudam sobre o Ensino Fundamental.

Dentre as pesquisas encontradas que abordam esse nível de ensino ou política para ele, seja como objeto de estudo ou como campo da pesquisa, realizamos a leitura dos resumos e dos objetivos gerais e específicos. Nos títulos encontrados, as pesquisas abordam especificamente sujeitos que trabalham no Ensino Fundamental, não o destacando como parte do objeto de estudo. Dos cinco textos encontrados, apenas dois, os quais apresentamos a seguir, relatam o Ensino Fundamental não apenas como um campo de estudo, mas destacam políticas que foram desenvolvidas para essa etapa da Educação Básica.

No primeiro trabalho, Duarte (2015) estudou a política de premiação que é adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró, que foi criada para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Educação Infantil e Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN. Podemos considerar que premiação acaba induzindo as instituições a inovação de práticas educacionais que repercutem na aprendizagem dos alunos.

Já no segundo trabalho por nós identificado, Oliveira (2016) investiga o financiamento para a educação. A discussão perpassa os fundos nacionais: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em relação ao Ensino Fundamental, o estudo relaciona esse nível de ensino com o financiamento e, de modo específico, com o FUNDEF, que incentivou a universalização do ensino em âmbito nacional.

De um modo geral, podemos concluir que os estudos até então realizados na linha de Políticas e Gestão do POSEDUC estão sendo relacionados aos processos da gestão escolar, ao Plano Municipal de Educação (PME), a avaliações externas. Somente um estudo relata questões sobre a implementação do Programa Mais Educação (PME). Não foi encontrada pesquisa que destacasse o ProBNCC. A partir

dessa conclusão, reiteramos a relevância da nossa pesquisa para o programa do POSEDUC/UERN, visto tratar-se de uma temática que apresenta atualidade e demandas que devem ser atendidas nos espaços escolares, além de trazer questões voltadas ao Ensino Fundamental do município de Mossoró/RN.

Diante dessas considerações, esta dissertação se propôs a trazer um tema que venha a contribuir ainda mais com os estudos da linha do POSEDUC, considerando que aqui tratamos sobre sentidos da política do ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em Mossoró/RN. Outra questão que apontamos como um potencial de nosso estudo é que temos como lócus de estudo o município de Mossoró/RN, fortalecendo ainda mais o programa em que a área de concentração de estudos demanda os processos formativos em contextos locais, sendo nossa pesquisa uma possibilidade de investigar sobre as demandas que a BNCC desencadeou na realidade do contexto municipal. Além de compreender também que essa política para o Ensino Fundamental vem para fortalecer os estudos voltados a esse nível da educação.

As políticas de currículos, muitas vezes, surgem como uma possibilidade de “solução” para problemas educacionais ou, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), como uma tentativa de resolução. A educação passou a atender às necessidades do mercado econômico, ou seja, no âmbito educacional, as políticas curriculares tendem a atender às necessidades do mercado de trabalho. Ao apontar os conteúdos que são obrigatórios para as escolas, a BNCC acaba “elegendo” um tipo de cultura que as escolas devem desenvolver. O mercado econômico, ao articular suas necessidades com o setor educacional, também impõe um tipo de cultura e uma forma de pensar que não podem ser desconsideradas para compreensão do que é política.

Entendemos que, assim como apontado em estudos de Lopes (2006) e de Lopes e Macedo (2011), a política curricular é também uma política cultural, pois ela se apresenta como um repertório cheio de significados, sendo os sentidos produzidos pelos sujeitos que atuam sob a política. As políticas curriculares, ao serem implantadas, acabam elegendo uma seleção de conhecimentos e conteúdos considerados essenciais para os alunos. Com isso, um certo tipo de cultura sobressai, em que se tem muitas vezes a exclusão de algumas lutas sociais importantes que podem dar sentidos a algumas dinâmicas sociais.

A BNCC foi criada como uma política de currículo comum às escolas do Brasil e que deve ser “implementada” em todas as regiões brasileiras. O documento articula a ideia de um currículo comum e, conseqüentemente, a ideia de uma cultura que também seja comum aos estudantes de todo o país. Lopes (2006) aponta que essa ideia de uma cultura comum acarreta uma redução do currículo na seleção de conhecimentos legítimos e que possam garantir as finalidades da educação.

O documento do ProBNCC propõe orientar o processo de (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino com vistas a auxiliar no desenvolvimento de ações que possam ajudar no processo da “implementação” da BNCC. Considerando-se que o documento aponta necessidades de formação de professores, bem como a (re)elaboração dos currículos que são desenvolvidos pelas escolas como forma de ajudar no processo de implementação da Base, nossa pesquisa busca responder à seguinte questão: como tem sido/vem sendo significado o ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN?

Fomos movidas pelo anseio de compreender produções e processos políticos que foram/vão sendo construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental no contexto de escolas estaduais, situadas no município de Mossoró/RN. Buscamos entender como os sujeitos que compõem o espaço escolar atribuem sentidos a essa produção da política de currículo.

Para tanto, definimos como locus de investigação a 12ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/SEEC-RN)⁴, pois compreendemos que são as DIRECs/SEEC-RN que atuam, muitas vezes, na “tradução” das políticas para que possam ser implantadas/atuadas nas escolas e, para além dessa possibilidade, é a diretoria jurisdicionada que também atua nos processos formativos dos docentes e da equipe pedagógica.

Diante dessa exposição, consideramos importante e produtivo compreender como essa instância atuou com base nas orientações do PROBNCC enquanto proposta de implementação da BNCC nas escolas. Além da 12ª DIREC/SEEC-RN, a

⁴ As DIRECs atuam como diretorias de educação na perspectiva de atenderem às questões relacionadas à educação no Estado do Rio Grande do Norte. A 12ª DIREC abrange os municípios de Mossoró, Areia Branca, Baraúna, Grossos, Governador Dix-sept Rosado, Tibau, Serra do Mel e Upanema. Atende a 63 escolas em Mossoró, contando ainda com dois centros de atendimento à Educação Especial e dois centros de Apoio Integral à Criança, com 23 escolas da circunscrição.

pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental que são circunscritas à referida DIREC.

Nessa perspectiva, retornamos o nosso objetivo geral investigar como tem sido/vem sendo significado o ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN, articulado aos nossos objetivos específicos, a saber: mapear estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; investigar ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental dos anos iniciais para escolas estaduais no município de Mossoró/RN; identificar sentidos construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental anos iniciais em duas escolas estaduais de Mossoró/RN.

Diante dos governos já instaurados, a educação brasileira permeia mudanças que se resumem a avanços e retrocessos para a população. A Constituição de 1988 destaca que a educação é um direito público e subjetivo e que ele deve ser assegurado a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988), apontando para a necessidade de uma política educacional que regule a educação em todos os seus níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e, por fim, Ensino Médio e Ensino Superior).

A BNCC surge em um cenário de promessas de melhorias na educação. Apresenta-se como um documento normativo que vem para nortear as questões de currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Consideramos aqui que a BNCC não é o único documento educacional que relata essa menção de melhoria dos currículos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), instituídos em 1998, também apontam a necessidade de melhoria na qualidade educacional. Veroneze *et al.* (2016) enfatizam que a BNCC surge para substituir os PCNs, além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A construção do documento que serviria como base para a educação brasileira já estava sendo mencionada desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seguida sendo mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Sendo apontado nesse último documento em uma das estratégias que serviriam de apoio para a melhoria da educação brasileira (LEMOS, 2020).

Ao discutir sobre a criação da BNCC em seu estudo, Lemos (2020) destaca que a criação da Base Nacional é apresentada em várias metas do plano. A autora menciona que, para estabelecer o que deve ser ensinado pela escola, bem como o

estabelecimento dos conteúdos mínimos, a BNCC poderá melhorar o desenvolvimento das escolas bem como elevar o índice de qualidade das instituições. As políticas de currículo surgem como uma “fórmula” para que seja possível assegurar a qualidade nas escolas de rede básica, pois cada política de currículo se apresenta como uma introdução à mudança e como uma expectativa de progresso (MATHEUS; LOPES, 2014).

De acordo com Costa (2018), a construção de um documento que sirva como base da educação em um país com tanta diversidade cultural se torna um desafio. A fim de suprir essa diversidade, a BNCC aponta no corpo do seu texto que os currículos das escolas deverão ter, no mínimo, 40% de conteúdos que apontem a diversidade cultural que existe em sua região.

O PNE aponta, a partir da meta 7, a necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2014). A criação da BNCC, que deve ter em seu texto final os direitos e objetivos de aprendizagem, surge em uma das estratégias dessa meta como uma forma de garantir essa qualidade.

Matheus e Lopes (2014, p. 341) apontam que “a defesa da qualidade da educação não é um projeto novo”, destacando que o discurso referente à qualidade na educação surgiu por meio da relação entre o modo de trabalho das escolas e a dinâmica das empresas. Para Macedo (2013), as políticas de currículo estão ganhando maior espaço a partir do discurso de crise na educação e, conseqüentemente, surgem novas políticas que são consideradas melhores que as anteriores. Sobre essa questão, Hypolito e Ivo (2013) ressaltam que o sistema de administração gerencialista vem ganhando mais destaques nas reformas curriculares do Brasil, enfatizando que esse modelo de gestão tem se apresentado como mais eficiente e eficaz para alcançar a qualidade na educação.

Em nosso estudo, embasadas em Ball, Maguire e Braun (2016), partimos de uma compreensão de que as políticas passam por uma resignificação dos sujeitos que atuam nos espaços escolares. Essa compreensão rompe com a ideia de que as políticas seguem uma linha vertical, saindo dos processos de formulações e indo para os espaços escolares para se ter uma implementação ou “definida superficialmente como em uma tentativa de ‘resolver um problema’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13, grifos dos autores).

Ao assumir a perspectiva de que as escolas e as secretarias de educação não atuam apenas como espaços de reprodução, mas também como espaços de

produção (LOPES; MACEDO, 2011), pretendemos adentrar sobre as discussões da política não apenas para criticar, mas também com a intenção de compreender por meio do Ciclo de Políticas desenvolvido por Ball e Bowe (1992) e da Teoria de Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), como a política do ProBNCC vem sendo significanda em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental do município de Mossoró/RN.

Mainardes (2006) destaca o ciclo de políticas como uma abordagem referencial útil para análises das políticas educacionais, permitindo uma observação crítica sobre o trajeto percorrido das políticas, ou seja, “desde sua criação até seu processo de implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Os três contextos que Ball e Bowe (1992) delimitaram para o ciclo de política não possuem uma dimensão temporal/sequencial, configurando-se como algo não linear (MAINARDES, 2006). De acordo com o autor supracitado, o contexto de influência se apresenta como o primeiro contexto, caracterizado como aquele em que as políticas são iniciadas e que os discursos políticos são construídos. O contexto de produção de texto refere-se aos textos produzidos das políticas, os quais estão mais ligados ao público em geral, sendo esses “textos resultados de disputas e acordos” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O terceiro contexto, o da prática, é aquele em que as políticas sofrem o processo de ressignificação, em que as políticas podem apresentar efeitos e consequências, e por fim, sendo nesses espaços em que os sujeitos atuam sob a política, trazendo suas concepções, crenças e modo de viver no processo de implementação. Portanto, para Mainardes (2006), os autores Ball e Bowe destacam que as políticas não são meramente implementadas, mas sim, estão “sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Com isso, entendemos, assim como Lopes e Macedo (2011), que as políticas de currículo deixam a prática escolar fora dos espaços de decisões tomadas como uma “outra política”. Corroboramos com a afirmação das autoras de que a prática escolar “passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Portanto, tendemos a “desmistificar a ideia de que a política é produzida apenas pelas agências internacionais, pelo Estado e pelos entes que o compõem, restando à escola a implementação das políticas definidas em outros espaços” (LEMOS, 2020, p. 17).

Neste estudo, adotamos a concepção de currículo a partir dos estudos e reflexões apresentadas por Lopes e Macedo (2011), a de que o currículo é visto como

uma produção cultural, ou seja, “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Diante disso, assumimos a ideia de que as políticas curriculares são ressignificadas a partir das vivências culturais dos sujeitos. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 203), o “currículo é uma prática de atribuir significados”.

Diante dessa compreensão de currículo como prática cultural e que possui significados a partir das vivências dos sujeitos, abordamos leituras de perspectivas descentradas quanto às produções de políticas em que visamos a questionar a centralidade dada aos textos políticos, bem como quando deixa a escola fora das tomadas de decisões. Adotamos, nesta dissertação, a BNCC não como uma “política de verdade”, mas a partir da problematização e das reflexões, compreender o que torna essa política “algo *considerado* como verdade” (SILVA, 2017, p. 123, grifo do autor).

Esta dissertação tem seis capítulos, contando com a introdução e com as considerações finais. No segundo capítulo, destacamos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em questão, em que nos ancoramos no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Fazemos os apontamentos sobre os sujeitos pesquisados, bem como a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) em sua obra *Como as escolas fazem políticas*.

No terceiro, abordamos sobre a BNCC, compreendendo seu contexto histórico, os movimentos criados para que a Base fosse homologada a partir de um estado da questão. Ainda nesse capítulo, apresentamos questões relacionadas à formação de professores após a aprovação da BNCC.

No quarto capítulo, apresentamos sobre o documento do ProBNCC como um programa que aponta desdobramentos para que a BNCC seja efetivada nas escolas, apontando demandas criadas pelo programa que devem ser desenvolvidas pelas escolas.

No quinto capítulo, tratamos os dados da pesquisa, em que buscamos compreender os processos do ProBNCC dentro do município de Mossoró. Além das ações, trazemos os apontamentos e os posicionamentos dos sujeitos pesquisados em relação às questões de formação docente e das produções curriculares.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida no âmbito das escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em Mossoró/RN.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo discutimos a respeito do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998) e suas implicações para as políticas de reformas curriculares. Apontamos a perspectiva teórica do nosso estudo e as razões pela escolha dessa temática. Em seguida apresentamos uma discussão sobre a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), pois entendemos que as políticas são atuadas e ressignificadas. Por fim, elencamos o *lôcus* da pesquisa, bem como os sujeitos que fazem parte dela.

Para discutirmos sobre a BNCC a partir do Ciclo de Políticas, dialogamos com Mainardes (2006; 2018) e Dias (2013). Sobre a significação de currículo e suas implicações, apontamos estudos realizados por Lopes e Macedo (2011) e por Silva (2010), por meio dos quais entendemos currículo como uma manifestação cultural, ou seja, é um campo que está sujeito às lutas e interpretação (SILVA, 2010).

Sobre a perspectiva da Teoria da Atuação, trazemos as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016), que ressaltam a ideia de que as pessoas que fazem parte do contexto escolar também atuam sob as políticas educacionais, configurando assim, a escola também produtora de políticas curriculares. Com isso, os atores que fazem parte da escola acabam trazendo suas experiências de vidas no processo de tradução das políticas curriculares.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois privilegia os aspectos dos saberes humanos sem a preocupação da interpretação de dados numéricos. Como o campo de pesquisa é a escola, com destaque para o fazer dos atores que compõem o espaço escolar (aqui apontamos os gestores, coordenadores e docentes), acreditamos, assim como Bogdan e Biklen (1994), que o investigador não deve se separar do contexto de estudo e que o conhecimento humano acaba sendo influenciado pelo seu contexto.

Para os autores supracitados, a pesquisa com abordagem qualitativa requer que o investigador veja que todos os aspectos e dados da pesquisa são “triviais, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 49).

A pesquisa em questão busca investigar significados atribuídos aos movimentos ProBNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas no município de Mossoró/RN, compreendendo como a 12ª DIREC/SEEC-RN vem

atuando em prol da BNCC nas escolas estaduais de Ensino Fundamental em Mossoró, visando também ao processo de formação de professores.

Outro procedimento metodológico do estudo é o estado da questão que buscamos entender mais sobre o objeto de estudo a que esta pesquisa se propôs a realizar e, por isso, nos embasamos em estudos de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) quando mencionam que “o estado da questão configura então o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento”.

O estado da questão está situado no capítulo 3, em que apresentamos como objetivo mapear questões relacionadas à BNCC a partir de teses, dissertações e artigos científicos que estejam disponíveis em repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES.

A seguir, no primeiro tópico desta seção, apresentamos os significados de currículos que adotamos em nosso estudo. Em seguida, apontamos questões referentes ao ciclo de política de Ball e colaboradores (1992) e, por fim, destacamos a Teoria de Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), que também faz parte das perspectivas teóricas do estudo em questão.

2.1 Currículo: de que se trata?

Nesta seção, trazemos alguns significados que foram atribuídos à palavra currículo, bem como o seu processo histórico. Compreendemos que as políticas de currículo visam a mostrar e a formar uma identidade para as pessoas, afastando a ideia de que o currículo é um *roll* de conteúdo ou uma seleção do que deve ser ensinado na escola. Portanto, adotamos em nosso estudo, a partir das leituras descentradas dos estudos desenvolvidos por Lopes e Macedo (2011), que o currículo é um texto que apresenta significados adotados pelas pessoas que atuam sob as políticas.

Antes mesmo do que se entende por currículo, a necessidade de organizar a educação sempre existiu. Exemplo disso é a *Didactica magna* de Comenius que, de certa forma, se atenta a um modelo de organização do que deve ser ensinado. Conforme destacado por Silva (2010, p. 21, grifos do autor), “a própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a

preocupações de organização e métodos”. Muitos estudos apontam o currículo como um método de organização do ensino.

Em estudos sobre as teorias de currículo, Lopes e Macedo (2011) questionam o que seria o currículo, ao mesmo tempo em que atribuem alguns conceitos que são mencionados pela sociedade que costumeiramente conceitua o currículo como: guia do que deve ser ensinado, plano de ensino dos professores, carga horária. Essas autoras destacam que o conceito de currículo geralmente está atrelado a questões relacionadas à organização e a situações de aprendizagem.

As primeiras menções sobre o que seria um currículo estão ligadas à ideia de Bobbit em que temos um currículo como um receituário do que precisa ser objetivado, que aponta os procedimentos e métodos em que seja possível atingir resultados que possam ser mensuráveis (SILVA, 2017).

O autor supracitado nos chama a atenção para que não existe algo que possa ser denominado de currículo, o que temos são concepções, ou seja, currículo é uma “noção particular” que cada autor determina sobre o currículo (SILVA, 2007, p. 13). Ainda segundo Silva (2017, p. 15), “as teorias de currículo estão envolvidas, explícita e implicitamente, em desenvolver critérios de seleção”. Entendemos que as teorias de currículo formam pessoas/identidades, que diante dos conteúdos que são priorizados nesse processo de seleção são intencionais e que isso reflete diretamente “em que tipo de pessoa deve ser”.

No Brasil, com o movimento escolanovista⁵ na década de 1930, a ideia do que deve ser ensinado ganha força, e é nesse momento que se iniciam os estudos sobre currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Com o aumento do número de indústrias, a sociedade sentiu a necessidade de selecionar o que seria útil para os alunos aprenderem. Questionamos: o que é esse “útil”?

Na Inglaterra, com as mudanças ocorridas no setor econômico, crescia a necessidade de uma mão de obra especializada que soubesse usar as máquinas que o processo industrial demandava, ou seja, era necessário que a escola fosse eficiente e entregasse à sociedade/mercado de trabalho um jovem que também fosse produtivo para atender às demandas que surgiam a partir do processo de industrialização.

⁵ Movimento que visava a modificação da educação diante das mudanças advindas do setor econômico. O movimento visava uma escola mais igualitária e que rompesse com o pensamento mais tradicional da educação. Sobretudo o movimento escolanovista apontava para educação ensinamentos mais eficientes.

Lopes e Macedo (2011, p. 22) afirmam que “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”.

As escolas são campos que reproduzem a desigualdade entre as classes, pois os conteúdos que são selecionados e o processo de transmissão perpassa somente pela cultura da classe média. Diante disso, dificulta a escolarização das classes mais populares, ou seja, “a reprodução cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem, e com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 28). O currículo passa a ser um processo dominado pela sociedade das classes médias, deixando de ser algo material e simbólico.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), em 1970, cresce nos Estados Unidos da América e também no Brasil o movimento da contracultura. Portanto, crescem as críticas ao conceito de currículo como somente uma prescrição do que deve ser ensinado e dos comportamentos que devem ser esperados dos alunos. As autoras destacam a importância de que esse conceito de currículo já preestabelecido seja substituído por uma concepção que atenda à visão do próprio aluno em relação à sua perspectiva de mundo.

Para Santos (2021), o termo currículo é detentor de muitos significados, ocasionando disputas de poder fazendo do cenário educacional sua arena. Diante disso, podemos afirmar, a partir de Lopes e Macedo (2011), que as políticas iniciam o processo de rompimento da instância governamental e passam a ser consideradas como algo processual e envolvendo processos de negociações.

Considerando o que aqui já foi exposto, ressaltamos que a ideia de currículo assumida neste estudo parte de leituras descentradas sobre as políticas curriculares. Para Lopes e Macedo (2011, p. 40), “cada uma das tradições curriculares é um discurso que se homogeneizou, e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo”. De acordo com Teixeira (2020), cada nova definição não é apenas uma definição ou uma forma de descrever e conceituar o currículo, mas sim, parte de uma ampla argumentação e se insere como definição.

Diante dessas considerações, assumimos a perspectiva de que o currículo, assim como argumentam Lopes e Macedo (2011, p. 41), pode ser entendido como simplesmente um texto, “sendo uma prática de discursos, poder, mas também é uma prática de significação, de atribuição de sentidos”.

Podemos constatar por meio do estado da questão realizada no capítulo 3, que

a BNCC vem reforçando a ideia de um currículo com “conhecimentos úteis”, apontando aos docentes formas e modelos do que alunos devem aprender e atingir através das competências e habilidades, fazendo menção a um currículo centralizado, apontando cada vez mais uma forma de controlar a docência, argumentando a desejada qualidade da/na educação e, conseqüentemente, a melhoria dos índices nas avaliações externas.

2.2 O ciclo de política

As políticas de currículo, por muitas vezes, apontam uma separação entre o processo de elaboração e a sua implementação. Essa análise é muito recorrente até a década de 1970, conforme destacado por Lemos (2020). Ao formular o ciclo de políticas, Ball e Bowe (1992) buscam romper com a dicotomia entre elaboração e implementação, pois isso acaba reduzindo o papel da escola a “mera implementadora” de políticas e atribui ao Estado o poder de elaborar o que deve ser “colocado em prática” nas escolas.

O ciclo de políticas criado por Ball e Bowe (1992) é uma teoria muito usada no processo de investigação e compreensão das políticas educacionais. Portanto, destacamos o uso dessa teoria como parte do processo teórico-metodológico desta investigação, pois compreendemos que as políticas curriculares não podem ser “implementadas” desconsiderando os sujeitos que atuam nas escolas.

O ciclo de políticas se constitui como um referencial de utilidade na análise dos “programas e políticas educacionais sendo que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Para além disso, o ciclo de políticas busca compreender as reformas curriculares dentro dos espaços macro (Estado) e micro (escolas). Entretanto, Lemos (2020) destaca que não seria necessário apontar a supremacia entre um e outro, mas sim, compreender as interações entre um e outro.

Em relação ao ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), podemos encontrar como centro dessa teoria a noção do que podemos chamar de recontextualização, porque, de acordo com Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 393), “a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretção de sentidos, constituindo híbridos culturais”.

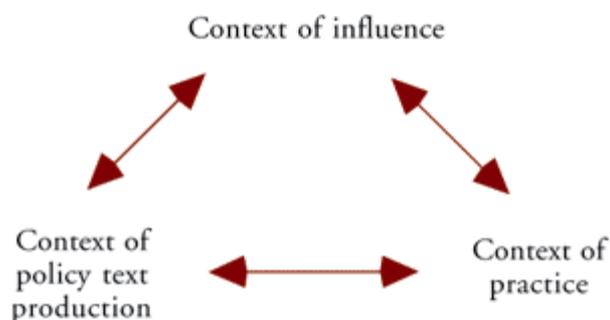
O uso dessa teoria em nosso estudo se potencializa ao trazer para os atores do campo educacional a possibilidade de “produzir a reinterpretação das políticas para além ou para aquém do que é suposto por quem escreve os textos [...]” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 393).

Segundo Mainardes (2018), a abordagem do ciclo de políticas em pesquisas realizadas no Brasil data dos anos 2000 com os estudos realizados por pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em especial por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes.

O contexto histórico do ciclo de políticas foi construído inicialmente a partir da análise da “implementação” do currículo nacional inglês, constituído de três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, de acordo com Mainardes (2018). A política proposta seria a política em si, que reflete os interesses não só dos governadores, departamentos de educação, mas também as intenções das escolas; a política de fato consiste nos textos políticos e legislativos que vão dando forma à política proposta; por fim, a política em uso são os discursos e as políticas que vão sendo “implementadas” nas escolas (MAINARDES, 2018).

Entretanto, os autores (BALL; BOWE, 1992) rompem com essa formação inicial, pois compreenderam que essa formação apresentava uma certa rigidez na linguagem utilizada. Em seguida, eles propõem o ciclo de políticas construído agora por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e, por fim, o contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Figura 1 – Imagem sobre o ciclo de política de Ball e Bowe (1992)



Fonte: Bowe *et al.* (1992, p. 20)

O ciclo de políticas é criado com a perspectiva de compreender as políticas de currículo e romper com o binarismo existente entre a elaboração e a implementação.

Como já mencionado, esta surge com a ideia de que não segue uma linearidade entre os contextos, mas sim, cada contexto está presente no outro, ou seja, é possível perceber o contexto de influência, sendo também desenvolvido no contexto da prática.

O primeiro contexto, o de influência, é aquele no qual as políticas públicas e os discursos políticos são iniciados. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e fora dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos da política ganham força e autenticidade. Dentro do processo da política da BNCC, são as primeiras intenções que se tem para elaboração de um texto político (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto envolve os textos oficiais que chegam às escolas, sendo esses textos que representam a política. Para Mainardes (2006, p. 52), os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro do espaço de produção de texto competem para controlar as representações das políticas. Lopes e Macedo (2011) afirmam que nesse contexto se envolvem as agências que fazem a regulamentação e produzem os documentos que vão explicar e apresentar a política às escolas e ao público.

Para Mainardes (2006), em diálogo com Ball e Bowe (1992), o terceiro contexto, o da prática, é aquele no qual a política é posta em prática, é o lugar em que a política é capaz de produzir efeitos e consequências. Para esses dois autores, o mais importante é que as políticas não são apenas implementadas nesse contexto, mas estão sujeitas a interpretações, podendo, portanto, ser recriadas (MAINARDES, 2006).

Segundo BOWE *et al.*, (1992, p. 22 *apud* MAINARDES 2006, p. 53), “os profissionais que atuam no contexto da prática – escolas, por exemplo – não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]”. Quando as políticas chegam dentro das escolas, elas são ressignificadas pelos atores que atuam nesses espaços, trazendo sua visão de mundo, suas experiências, seus conhecimentos culturais e seu modo de viver. Portanto, dentro das escolas, as políticas também ganham novos sentidos.

Com isso, é possível perceber que a partir do momento em que as políticas chegam ao contexto da prática, os sujeitos que constituem esse espaço podem recriar os textos das políticas, podendo aceitar ou rejeitar partes deles. Podemos ver também que os sujeitos desenvolvem papéis ativos dentro do espaço das políticas, devendo-se levar em consideração que, a partir do momento em que os sujeitos da escola

podem reinterpretar as políticas, eles podem também apresentar seu ponto de vista nas políticas durante seu processo de atuação nos espaços escolares.

2.3 Teoria de Atuação: atuando sob política

Mainardes (2018) afirma que a Teoria da Atuação surge após a abordagem do ciclo de políticas com a publicação da obra *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Para o autor supracitado, esse surgimento da Teoria de atuação é um fato importante para a abordagem do ciclo de políticas. Sobre o processo de análise das políticas, Oliveira e Oliveira (2021) consideram um grande potencial de superação do binarismo existente entre a teoria e a prática. É a partir da Teoria da Atuação que apontamos como justificativa o não uso do termo “implementação” como se a política fosse algo vertical (de cima para baixo) e que não sofre alteração das pessoas que atuam nos espaços escolares.

A Teoria da Atuação é uma ideia mais aprofundada do ciclo de políticas que consiste na ideia de que as políticas curriculares não são meramente implementadas, mas sim, atuadas e ressignificadas pelos sujeitos que estão dentro dos espaços da escola, sejam eles professores, gestores ou supervisores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dentro dessa perspectiva de atuação em que os atores das escolas ressignificam as políticas é que destacamos a escolha desse referencial para investigar o ProBNCC em escolas estaduais do município de Mossoró/RN.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), os docentes e os outros profissionais que trabalham nas escolas, além dos estudantes, são deixados de fora dos processos das políticas, eles são mencionados apenas como pessoas que “implementam”. Portanto, “as políticas são feitas pelos e para professores” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), cabendo assim a noção de que os sujeitos atuam sobre a política, transformando-a ou ressignificando-a a partir de suas interpretações e tradução. No que se refere à interpretação, fica a cargo das pessoas das secretarias, diretores e supervisores de escola. Já o de tradução fica condicionado a um processo criativo e produtivo com o objetivo de pôr em prática as expectativas contidas nos textos.

As políticas são desenvolvidas em contextos e em situações diferentes. Não se pode desconsiderar as influências de cada contexto no desenvolvimento da atuação ou ressignificação da política. Com isso, “é compreensível que haja semelhanças e diferenças na maneira como as escolas atuam as políticas curriculares, pois não existe

homogeneidade, mas, sim, processos singulares e heterogêneos” (OLIVEIRA; DE OLIVEIRA, 2021, p. 1131).

Sobre o contexto na atuação das políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que elas podem ocorrer a partir das seguintes dimensões contextuais:

Quadro 1 – Dimensões contextuais para atuação da política

- **Contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **Culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- **Contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **Contextos externos** (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38)

A partir dessas dimensões contextuais, é possível perceber a atuação da política. Para os autores supracitados, o contexto situado se refere a questões históricas da escola (sua história, além de matrículas); o contexto das culturas profissionais é relacionado aos envolvimento dos docentes com a instituição; com relação aos contextos materiais, podemos mencionar os aspectos físicos e estruturais das escolas (edifícios, funcionários, tecnologia, orçamento); contextos externos são as relações que as pressões políticas exercem sobre a escola (avaliações externas). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A teoria da atuação se caracteriza como uma possibilidade de entender e de questionar a centralidade da performatividade dos processos políticos, abrindo um debate sobre a verticalização das políticas, afirmando que a política começa também nas escolas e não somente nos locais de poder estatal (LOPES, 2016).

A performatividade, de acordo com Ball (2014), faz com que os professores aumentem suas cobranças sobre os resultados das avaliações externas, aumentando também a competitividade entre os docentes. É um modelo de regulação dos professores e do seu trabalho, moldando-o para atender às demandas que são originadas pelas políticas externas. Essa questão será desenvolvida no capítulo 3 deste trabalho, na seção 3.2.

Portanto, entendemos que tanto o ciclo de políticas quanto a teoria da atuação podem nos auxiliar a compreender a BNCC e o ProBNCC (aqui entendido como

políticas), podem alterar os contextos das escolas e como os sujeitos que estão atuando nesses espaços podem ressignificar essas políticas. Entendemos, assim, como Ball, Maguire e Braun (2016), que os sujeitos dos espaços põem sua história de vida, sua cultura na atuação das políticas e que estas não podem ser simplesmente “implementadas” e desconsiderar todo esse contexto e vivência de experiências.

2.4 Delineando a pesquisa

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo qualitativo, que traz a valorização dos contextos sociais e apresenta a voz das realidades sociais. Além disso, faz menção a um estudo de campo em escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas no município de Mossoró/RN. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que as pesquisas qualitativas possibilitam a criação de estratégias que nos possibilitem tomar em consideração as experiências e falas do informador.

Com isso, buscaremos entender dos participantes da pesquisa questões que estão relacionadas ao processo de sentidos e atuação da BNCC em seus espaços de trabalho (escolas). Outro ponto ressaltado é compreender como a Secretaria de Educação do Estado do RN (aqui representada pela 12ª DIREC/SEEC-RN) entende o programa ProBNCC e suas demandas de reformulação dos currículos, bem como o processo de formação de professores.

Considerando-se que esta pesquisa foi desenvolvida no período em que o mundo enfrentava a pandemia provocada pela covid-19. A pandemia da covid-19 iniciou em 2020 sendo necessário o isolamento/afastamento social e o controle sanitário, sentimos a necessidade de entender como se constituíram os movimentos para “implementação” da BNCC nas escolas estaduais de Ensino Fundamental situadas em Mossoró/RN. Apresentamos mais à frente questões sobre essa perspectiva.

O vírus da covid-19 causa nas pessoas infectadas problemas respiratórios e com uma rápida transmissão entre as pessoas. O que ocasionou o isolamento social como medida de contenção na transmissão, pois essa patologia estava causando a morte rapidamente entre as pessoas infectadas.

Um método usado na pesquisa para obtenção de dados é a entrevista, que, para Poupart (2012), se constitui como uma forma de entender a realidade social. Nesse caso, o nosso estudo se propôs a analisar as políticas em torno da BNCC, além

de compreender os seus desdobramentos em duas escolas de Ensino Fundamental e na 12ª DIREC/SEEC-RN.

Aqui usamos a entrevista como possibilidade de extrair dos sujeitos participantes suas experiências e opiniões em relação ao nosso objeto de estudo. Para isso, escolhemos a entrevista semiestruturada como uma ferramenta de coleta dos dados. Nessa perspectiva, o entrevistador faz o uso de perguntas previamente estabelecidas, porém, deixando livre para que, caso surjam novos questionamentos, possam ser feitos com a finalidade de compreender melhor o fenômeno estudado.

Ou seja, é por meio das entrevistas que damos vozes aos sujeitos, na perspectiva de compreender os sentidos do ProBNCC e da BNCC como políticas para a educação, além de investigar as ações da 12ª DIREC/SEEC-RN em relação à (re)elaboração dos currículos e da formação docente frente às novas demandas oriundas da BNCC, e por fim, entender como os sujeitos das escolas atuam dentro dessas políticas que chegam à escola.

O campo de estudo da pesquisa foi constituído por duas escolas de Ensino Fundamental de Mossoró/RN e pela 12ª DIREC/SEEC-RN, situada no município de Mossoró/RN, responsável pelas escolas estaduais situadas no município em questão.

As escolas participantes deste estudo atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Justificamos a escolha por esse nível de ensino por compreendermos que é uma etapa que requer atenção dos professores, pois nele se forma a base de todo o processo educacional dos alunos. As escolas pertencentes à 12ª DIREC/SEEC/-RN) estão situadas na zona leste do município.

A seguir, são apresentados os sujeitos da pesquisa, bem como os passos para os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento do estudo em questão.

2.4.1 Conhecendo os contextos estudados: descrição dos campos pesquisados e atores da pesquisa

Nesta seção apresentamos os sujeitos da pesquisa. O estudo foi realizado com gestores, coordenadores e professores de duas escolas estaduais situadas no município de Mossoró/RN, com o objetivo de compreender os sentidos construídos em torno da BNCC em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental localizadas no município.

Outro participante da pesquisa é o representante da 12ª DIREC/SEEC-RN, que trata dos assuntos das escolas estaduais situadas no município de Mossoró/RN. Nesse caso, investigamos o processo de formação docente e a (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como tentamos compreender como se deu o processo de criação do Documento Referencial do RN.

O ProBNCC prevê que a adesão ao programa se efetivará após a assinatura do Termo de Adesão em que as secretarias de educação podem contar com assistência financeira, formações expedidas pelo MEC e assistência técnica. Com isso, os Estados, municípios e o Distrito Federal devem atuar em regime de colaboração (BRASIL, 2019). Nessa perspectiva, um outro ponto a ser questionado nesta investigação em relação ao documento é sobre o regime de colaboração entre entes federados e municípios.

Ainda se faz necessário entender do ponto de vista dos docentes participantes da pesquisa questões relacionadas ao seu processo formativo, bem como seu entendimento sobre as questões relacionadas ao currículo. Foram entrevistados dois docentes efetivos das escolas pesquisadas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, temos a visão dos participantes desde o início das discussões sobre a BNCC.

Como critério para participação dos docentes no estudo, foram selecionados professores que estivessem atuando na escola entre os anos de 2017 e 2020, período de maior discussão e homologação do documento da BNCC, e que estivesse em exercício no cargo atual durante o período de pandemia. Portanto, consideramos importante que os docentes tenham participado ou tenham conhecimento do que é o documento da Base e o que ele aborda para a educação brasileira.

A coleta de dados da Secretaria de Educação do Estado do RN ocorreu na 12ª DIREC/SEEC-RN, com o representante da instituição. Foi realizado um contato prévio em 22 de agosto de 2022 com as escolas, a fim de agendar a sua participação no estudo, e por fim, foi solicitada de cada instituição a indicação de dois docentes que tenham participado de ações que são/foram realizadas sobre a BNCC.

Para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa e as instituições, usaremos códigos para identificar as falas dos sujeitos. Em relação às escolas, foram usados os códigos Escola 1 e Escola 2 sempre que nos referimos aos espaços e/ou aos sujeitos da investigação. Para o caso de citações, as falas dos sujeitos foram referenciadas da seguinte forma: denominação (GESTOR), identificação da escola

(ESCOLA1), seguido do ano da realização da entrevista (2022), conforme o exemplo: (Gestor A/Escola 1, 2022). Segue abaixo um quadro para mostrar os códigos de cada sujeito conforme a escola.

Quadro 2 – Tipificação das escolas, identificação dos sujeitos e função exercida

Instituição	Função	Denominação
Escola 1	Gestor	Gestor A/Escola 1
Escola 1	Coordenador	Coordenador B/Escola 1
Escola 1	Professor	Professor C/Escola 1
Escola 1	Professor	Professor D/Escola 1
Escola 2	Coordenador	Coordenador F/Escola 2
Escola 2	Professor	Professor G/Escola 2
Escola 2	Professor	Professor H/Escola 2
Secretaria de Educação do estado do RN	Representante da 12ªDIREC/SEEC-RN	DR 12ªDIREC/SEEC-RN

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No quinto capítulo, apresentamos mais informações sobre as escolas escolhidas, bem como uma breve apresentação da situação educacional do município de Mossoró/RN. Destacamos também os contextos das escolas, os valores e a missão de cada escola pesquisada.

2.5 Construção dos dados

A organização dos dados do estudo se deu por meio da entrevista semiestruturada (junto aos sujeitos), bem como pela análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas participantes da pesquisa.

A técnica da entrevista permite uma interação maior entre entrevistado e entrevistador, podendo ser extraída uma maior gama de informações que enriquecem o estudo. Diante dessa premissa, optamos por uma entrevista semiestruturada (Ver Apêndices 1, 2 e 3), que permite que o sujeito entrevistado aponte suas questões de experiência sobre o tema ou assunto proposto pelo entrevistador (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante assinatura do Termo Livre e Esclarecido (TCLE), assim como acordado com o Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UERN. Para isso, entramos em contato com o representante da 12ª DIREC/SEEC-RN em 22 de agosto de 2022 (após aprovação do projeto junto ao CEP), sendo marcado o primeiro encontro para iniciarmos as questões da pesquisa. Após essa conversa inicial com o representante, solicitamos uma lista das escolas em Mossoró que já atuavam com a BNCC. Posteriormente, realizamos o contato com as escolas em 29 de agosto de 2022.

Vale destacar que, inicialmente, tínhamos a intenção de realizar as entrevistas com dois gestores, dois coordenadores e dois docentes de cada instituição. E por fim, escutamos o representante da Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEEC-RN) que, nesta pesquisa, é o representante do setor pedagógico da 12ª DIREC/SEEC-RN.

Nas visitas realizadas às escolas, dadas as dificuldades de realizar a entrevista com o gestor da Escola 2 por incompatibilidade de agendas, optamos por trabalhar com a fala de apenas o Gestor A da Escola 1, pois compreendemos que o material já obtido da Escola 2 seria suficiente para a formulação das análises.

Como a pesquisa em questão é de caráter qualitativo, esse tipo de estudo possibilita a análise das falas não como uma representatividade de um todo, mas pelas experiências vividas a partir de uma situação explanada a partir do momento de fala dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas aqui trabalhadas (BNCC e PROBNCC).

Considerando-se que a BNCC é um documento que visa à (re)formulação do currículo da escola e que o ProBNCC tem como objetivo contribuir com esse processo, sentimos a necessidade de conhecer e analisar os PPPs das instituições. Partindo disso, definimos para análise as seguintes temáticas: ensino e aprendizagens essenciais; avaliação educacional; competências e habilidades.

Destacamos nesta dissertação apenas a análise do PPP da Escola 2, pois, o PPP da Escola 1 encontrava-se em atualização, e no momento de visita à escola o referido documento não estava disponível. Entretanto, conversamos com os sujeitos participantes sobre esse processo de atualização, conforme apresentado no capítulo 5.

O TCLE foi apresentado aos professores no horário de intervalo entre as aulas, deixando que eles conhecessem os objetivos, a questão de estudo e, por fim, pedimos

que os docentes que pudessem responder aos questionamentos se candidatassem. Solicitamos apenas dois docentes de cada escola, pois compreendemos a rotina dos professores e as suas múltiplas tarefas em uma sala de aula.

Como todo estudo que envolve seres humanos e suas experiências, o principal balizador para o desenvolvimento do texto envolve questões éticas. Mediante esse pressuposto, antes de fazer contato com os possíveis participantes do estudo, submetemos a pesquisa ao Conselho de Ética e Pesquisa da UERN (CEP/UERN) como medida de proteção e resguardo da identidade dos sujeitos. Por isso, realizamos as coletas dos dados após a aprovação do projeto de pesquisa por meio do parecer nº 5.591.891/2022, a partir do dia 22 de agosto de 2022.

Com autorização do CEP, realizamos uma revisão no roteiro de entrevistas. Para cada participante da pesquisa foi elaborado um roteiro com a finalidade de compreender sua participação/atuação no processo de implantação da BNCC em Mossoró/RN. Na 12ª DIREC, as perguntas estão relacionadas ao processo de formação dos sujeitos que compõem o espaço escolar, bem como a questões sobre o Ensino Fundamental das escolas estaduais, além de pontuar o enfrentamento e atuação da DIREC no período de pandemia (ver Apêndice 2).

Aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, questionamos sobre a participação das escolas frente aos processos de formação docente e atualização do PPP das instituições (ver Apêndice 1). Aos docentes, as questões abordam o que eles entendem pela BNCC, sua participação no processo de atualização ou (re)elaboração do PPP da escola e como eles percebem o ensino por habilidades e competências (ver Apêndice 3).

Após a realização das entrevistas, iniciamos a etapa das transcrições do material obtido. Para Manzini (2008), a transcrição constitui o primeiro passo para uma pré-análise do texto, permitindo uma maior compreensão do que foi falado ou não no momento da entrevista, o que resulta em um ganho no momento da análise dos dados. Ao escutarmos os áudios para fazer as transcrições, pudemos compreender, reviver momentos da entrevista e tensões em algumas perguntas e respostas.

Para a transcrição das entrevistas, foi utilizado o recurso proporcionado pelo programa Microsoft Word. Após esse momento de transcrição, optamos por usar tabelas com as respostas dos entrevistados e realçar com cores as respostas que apresentavam temáticas semelhantes.

Outro procedimento metodológico usado no estudo foi a análise documental. Assim como Silva *et al.* (2011), destacamos que o documento não se trata de um texto ingênuo com traduções de momentos vividos de um determinado grupo de pessoas. Desse modo, ressaltamos a importância de compreender o documento como parte do currículo das escolas e, portanto, destacamos como parte do nosso processo metodológico.

Para a análise do documento, destacamos três categorias que consideramos fundamentais para nosso estudo, a saber: ensino e aprendizagens essenciais; avaliação educacional; competências e habilidades. Escolhemos essas categorias porque elas são destacadas na BNCC e apontadas como novas diretrizes para a educação após a aprovação do documento da Base.

A questão documental desta pesquisa parte da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola 2, lócus da pesquisa, com o objetivo de estabelecer diálogos entre o PPP e o documento da BNCC e o Referencial Curricular do RN. Nosso interesse parte da premissa que constitui o referencial teórico-metodológico do estudo sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), pois ele se caracteriza como uma política proposta pelas escolas, que apresenta os sentidos de (re)interpretações da política da Base pelo contexto da prática.

Outro interesse pelo documento está relacionado ao ProBNCC, pois um dos temas do documento norteador do programa é a (re)elaboração dos PPPs para que possam implantar a BNCC nas escolas. Quando mencionamos no corpo do texto instituição, escola ou espaço escolar, estamos nos referindo à Escola 2, pois é a única que disponibilizou o PPP para análise.

O projeto pedagógico das escolas é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, de acordo com o Art. 12, inciso I, é de responsabilidade das escolas “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). O PPP se caracteriza como um documento que proporciona um momento de reflexão para a equipe das escolas, pois é no momento de atualização ou reformulação das propostas que as escolas pensam sobre a educação e como devem melhorar a prática escolar. É por meio do PPP que as escolas criam o perfil e a identidade do seu espaço (AZEVEDO; ANDRADE, 2012).

Ele é um documento que deve contar com a participação de todos os sujeitos que compõem a escola e busca tornar a escola autônoma. Outro requisito do PPP é

o redirecionamento do currículo da escola à realidade escolar, devendo considerar o contexto histórico da instituição (AZEVEDO; ANDRADE, 2012).

Conforme apontado por Oliveira e Oliveira (2019), o PPP se constitui como um documento que possibilita à escola a organização da educação e a construção da sua identidade. Nesse processo de construção do documento, as escolas se veem com autonomia no desenvolvimento do texto, trazendo também para instituição a capacidade de produzir política, pois o texto do PPP é o reflexo das experiências e das traduções que os sujeitos possuem de uma determinada política.

Metodologicamente falando, fomos à instituição participante da pesquisa no dia 29 de agosto de 2022 para termos acesso ao documento do PPP. Após recebermos o documento no formato digital, dirigimo-nos à sala dos professores para fazermos a leitura e as anotações necessárias sobre o documento em questão.

2.6 Análise dos dados

Optamos por fazer o uso de entrevistas semiestruturadas, organizadas em um roteiro, sem muitas interrupções do entrevistador. Com o intuito de conhecer o que se tem sobre a BNCC no município, foram feitas perguntas norteadoras para iniciar as conversas, e quando não clara a resposta por parte do entrevistado, era feita outra pergunta, como por exemplo: o que você entende sobre esse assunto? Como a escola lidou com a pandemia?, sempre tentando captar o que o sujeito entendia do assunto abordado na entrevista.

O primeiro passo para a realização das entrevistas foi a escolha das instituições que fazem parte dos estudos. Após isso, marcamos horário e dia que melhor atendessem ao entrevistado. Eles participaram do estudo por livre e espontânea vontade, sem contar que foram esclarecidas todas as questões éticas que envolvem estudos com seres humanos.

As questões usadas nas conversas estão relacionadas ao envolvimento dos sujeitos na escola; o que se entende pelo currículo; sobre as habilidades e competências; questão sobre o Ensino Fundamental e formação de professores.

Usamos poucas questões, pois todos os participantes que se dispuseram a participar estavam em seu local de trabalho. Com isso, eles não poderiam ultrapassar mais que 1 hora de conversa. O uso de questões pontuais nos possibilitou uma boa condução durante a realização das entrevistas, em que nos centramos nas questões

que envolvem o estudo. As entrevistas duraram entre 15 minutos e 30 minutos, e todas as questões foram respondidas. Para registrar as respostas das entrevistas, foi usada a gravação de voz dos sujeitos. O equipamento de gravação utilizado foi o *smartphone Xiaomi*, e seu uso foi permitido por todos os entrevistados. Na ocasião, foi assinado também o termo de concessão de voz.

Após as transcrições dos dados, foi iniciado o processo de análise dos dados, evidenciando com o referencial teórico-metodológico da pesquisa, a organização das falas que desencadeou o surgimento de três categorias: compreensão e sentidos sobre a BNCC; Currículo e PPP; Pandemia e BNCC. Este será discutido no tópico 5.3 deste capítulo. Para chegarmos a essas categorias, fomos selecionando as categorias semelhantes nas falas dos sujeitos.

3 A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Este capítulo tem como objetivo mapear a BNCC em estudos já produzidos no período de 2018 a 2021 como um documento norteador dos currículos escolares. Abordamos logo em seguida questões referentes aos movimentos/programas criados em torno da BNCC e que afirmam a necessidade de criar uma política de currículo que possa nortear a (re)elaboração dos PPPs das escolas.

Com os documentos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a BNCC já ganhou força para que fosse elaborado seu projeto. Com a construção da BNCC, que busca unificar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

Diante desse processo, podemos destacar, como bem lembra Lemos (2020), que essa centralização curricular acaba trazendo uma associação de qualidade ao que deve ser ensinado aos alunos, resultando em algo que seja mensurável, como bem apontam os resultados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A qualidade da educação tem como balizador os resultados obtidos pelas avaliações externas, em que uma escola pode ou não ser considerada com ou sem qualidade após a divulgação dos resultados obtidos por avaliações em larga escala.

Antes da versão final da BNCC, surge um documento que menciona questões para os currículos escolares, a saber: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). As DCNs visavam à Base comum tanto para a Educação Infantil, Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, e assim como a BNCC, as DCNs buscam melhorar a qualidade da educação. Outro documento que podemos mencionar como uma possibilidade de organização do ensino são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que surgiram antes das DCNs, que se configuravam como um referencial de qualidade, sendo um documento flexível e que pode se adequar às características de cada região (BRASIL, 1997).

Em 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o discurso de criação de uma Base comum para toda a educação básica se fortaleceu por meio da meta 7 do documento, conforme já mencionado. Essa meta determina fomentar a qualidade da educação, que será analisada pela média da escola apontada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Para atender a essa meta, foram

criadas estratégias, das quais podemos destacar a estratégia 7.1, que destaca que se deve

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Ou seja, podemos considerar que, para garantir a qualidade no ensino, a criação de uma base comum a todos é a possibilidade de aumentar o índice da educação básica. As estratégias da meta 7 do PNE colocam a educação em um patamar de avaliações e indicadores de qualidade a que as escolas serão submetidas e devem atingir a média prevista na meta para cada etapa da educação básica.

Dentre os documentos tidos como “oficiais” e emitidos pelo Governo Federal, a BNCC surgiu em um contexto de mudanças políticas e de golpe enfrentados pelo Brasil. Almeida (2018) aponta que o Brasil passava por modificações políticas e que estava em curso o processo de golpe com o impeachment da então presidenta Dilma Roussef, com seu vice-presidente, Michel Temer, assumindo a Presidência do Brasil. Diante disso, a mudança de presidente da República e seus ministros implicou no contexto da construção do texto final da Base, pois a cada consulta mudava o posicionamento dos grupos que estavam na concepção do documento.

Até chegar a sua versão atual aprovada (BRASIL, 2017), o documento teve três versões (2015, 2016 e 2017). Todas as versões acompanharam as mudanças pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Para Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), as duas primeiras versões da Base apresentaram a produção de um texto mais inclusivo. O texto final acabou apresentando um teor mais técnico, que defendia uma educação por aprendizagem.

Desde os anos 1990, com a ascensão do neoliberalismo, o setor educacional também sofre com as investidas de mudanças e “oportunidades” de crescimento. Nessa perspectiva, trazendo à educação ensinamentos que sejam úteis no cotidiano dos alunos na perspectiva de formas estudantes preparados para o mercado de trabalho.

Um marco para as mudanças ocorridas no cenário educacional ocorreu em 1990, com a realização da Conferência de Jomtien, na Tailândia, quando é aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento esse que visa à reformulação de uma educação voltada aos interesses e ideais do neoliberalismo.

Outro programa que atua na educação apontando normativas a serem desenvolvidas na educação é o programa educação para todos que de acordo com Marsiglia *et al.* (2017, p. 113) esse programa orientou

mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem”

Para Ball (2014), as tecnologias neoliberais atuam na perspectiva de trazer também para a educação um corpo docente produtivo e dócil, sendo possível atender às demandas das políticas educacionais sem questionamentos, bem como atuarem para responder aos requisitos exigidos pelas avaliações externas.

Marsiglia *et al.* (2017) apontam que ao estabelecer habilidades e competências, deixando de mencionar os conteúdos escolares, bem como o trabalho educativo, a BNCC traz para a educação uma adaptação de entrada dos alunos ao mercado de trabalho, ou como bem destacam os autores, é uma entrada ao empreendedorismo.

Na seção a seguir, damos continuidade a esse capítulo a partir de um estado da questão com produções sobre a BNCC e sobre os movimentos criados a partir da homologação do documento da Base, partindo de um levantamento do estado da questão sobre a BNCC.

3.1 Panorama de estudo sobre a BNCC⁶

O processo de construção da BNCC movimentou muitos estudiosos, profissionais da área de educação, instituições com interesses na educação, bem como críticos e defensores da criação de um documento que servisse como base para o desenvolvimento da educação básica no Brasil.

Temos como objetivo fazer um mapeamento sobre o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender movimentos em torno de sua elaboração, bem como conhecer instituições que foram atuantes nesse processo. Além disso, buscamos entender um pouco a partir das

⁶ O texto que compõe este item foi apresentado no V Colóquio Luso-Afro Brasileiro de Questões Curriculares. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/398671-processos-de-implementacao-da-bncc--um-levantamento-bibliografico-na-bdtd-e-nos-periodicos-da-capes/>

leituras sobre o desenvolvimento do Programa de Apoio à Implementação da Base (ProBNCC).

O ProBNCC é uma política de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular que visa a auxiliar Estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC. Definimos o ProBNCC como parte importante no delineamento desta pesquisa, pois, a partir disso, poderemos compreender quais são os movimentos criados para implementação da BNCC. Além disso, será possível destacar quais são as orientações que o documento sugere para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no processo de implementação da BNCC.

Nessa perspectiva, realizamos um estado da questão (conceito explicado no capítulo 2) por meio de uma revisão de literatura, cuja busca foi feita no dia 28 de abril de 2021, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca se deu por meio dos descritores “implementação da BNCC” e “PROBNCC”.

Ao realizarmos a busca com o descritor “PROBNCC” no portal de periódicos da CAPES, foi possível encontrar apenas um artigo que abordasse esse tema. Já ao usarmos esse descritor na BDTD, não encontramos qualquer resultado. Visando ao desenvolvimento da pesquisa, optamos por usar os termos “implementação da BNCC” e “implementação da BNCC e Ensino Fundamental”.

No portal de periódicos CAPES, quando utilizamos o descritor “implementação da BNCC”, encontramos 237 resultados, entre artigos e dissertações. Para filtrar os resultados, utilizamos o filtro “título”, reduzindo nossos resultados para nove. Quando acrescentamos “implementação da BNCC e ensino fundamental” na busca avançada, conseguimos ampliar os resultados encontrados, passando para um total de 34 resultados.

Como seleção dos textos para o desenvolvimento do estudo, realizamos o processo de exclusão por meio da leitura dos títulos e dos resumos e selecionamos aqueles que mais se aproximaram do objeto de estudo. Foram excluídos estudos que falam sobre disciplinas curriculares específicas, como por exemplo, o ensino de matemática, de álgebra, dentre outros trabalhos com essa característica. No final do processo de exclusão, ficamos com um total de três trabalhos.

Ainda nos periódicos da CAPES, uma outra pesquisa foi realizada com as palavras “implementação da BNCC”, na qual foram encontrados 65 trabalhos. Para a seleção, fizemos o método de exclusão, lendo títulos e resumos dos trabalhos. Assim como na busca anterior, excluímos textos que partissem para um nível de educação fora do Ensino Fundamental e textos que abordassem a BNCC articulada a um componente curricular específico. Desse processo, ficaram apenas seis produções que podem contribuir com o trabalho em questão.

Quanto ao levantamento realizado na BDTD, a pesquisa seguiu os passos já descritos anteriormente, sendo encontrados com os descritores “implementação da BNCC” 28 trabalhos. Entretanto, usando os mesmos critérios de seleção, foi possível selecionar três dissertações. Por fim, com o último descritor “implementação da BNCC e o ensino fundamental” foi possível encontrar 15 resultados.

Para a seleção dos textos com esse descritor, tivemos que ampliar os critérios de seleção, pois os resultados foram poucos. Portanto, foram selecionados textos que apresentassem questões sobre a implementação da BNCC bem como textos que discutissem sobre o tema de implementação no Ensino Fundamental com foco em disciplinas curriculares específicas, sendo selecionados no final duas dissertações.

Após a leitura dos resumos e dos sumários dos textos encontrados, selecionamos um total de oito textos que abordavam objetos de estudos que ajudaram para o desenvolvimento desta revisão bibliográfica, sendo três (3) dissertações e cinco artigos.

Para sistematização e melhor compreensão dos resultados obtidos nesse levantamento bibliográfico, o quadro a seguir tem o objetivo de destacar quais são os títulos dos trabalhos, autores, ano de publicação, à qual Instituição de Ensino Superior pertence e, por último, a plataforma usada para encontrar o trabalho.

Quadro 3 – Resultados das produções sobre a BNCC

Título	Autoria	Ano de Publicação	Instituição de Ensino Superior	Plataforma
A Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA	Aida do Amaral Antunes Teixeira	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD

Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	Daniel José Rocha Fonseca	2018	Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí	BDTD
Representação social de professores de Língua Portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do Ensino Fundamental	Nathalia Neily Tavares Alves de Melo	2019	Universidade Federal de Campina Grande	BDTD
A BNCC e o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe	Paulo Sérgio Marchelli	2021	Universidade Federal de Sergipe.	CAPES
Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN	Marcia Betania de Oliveira	2021	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	CAPES
A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG	Denise de Souza Destro	2021	Docente da Prefeitura de Juiz de Fora	CAPES
Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO	Raquel da Costa; Adão Aparecido Molina	2020	Universidade do Estado do Pará Belém	CAPES
Processos de resignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso	Geniana Santos	2020	Universidade Federal de Mato Grosso	CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir das leituras realizadas, optamos por selecionar textos que apresentassem características em comum (abordagem teórica e temática semelhante). Os textos analisados apresentam questões semelhantes em relação ao documento da BNCC. Teixeira (2020) e Fonseca (2018) reforçam os documentos oficiais que regulamentam a criação de uma Base unificada para o currículo das

escolas brasileiras. Além de apontarem também documentos internacionais que reforçam e são semelhantes ao texto e à essência da BNCC no Brasil.

De acordo com Teixeira (2020), na Inglaterra, com a crise no sistema educacional, foi necessário realizar uma reforma educacional. De acordo com Hall e Gunter (2015 apud TEIXEIRA, 2020), a centralização dos currículos e a avaliação das escolas por meio de um currículo nacional aumenta mais ainda o processo de mercantilização do ensino, fazendo com que aumente também a competição nas escolas.

Com a reforma educacional ocorrida na Inglaterra, os currículos escolares ficaram baseados no National Curriculum, “um documento elaborado pelo Estado com o objetivo de garantir que determinados conteúdos básicos sejam aprendidos por todos os alunos das escolas públicas primárias e secundárias” (TEIXEIRA 2020, p. 61). Partindo desse princípio, podemos compreender que a política curricular adotada após a reforma educacional fica mais centralizada, iniciando um processo de competição e ranqueamento das escolas.

De acordo com Teixeira (2020, p. 62), o modelo da BNCC que temos foi influenciado pelo modelo adotado nos Estados Unidos da América (EUA), o “Núcleo Comum Estadunidense” (Common Core – CC). Discutido desde 2008, o CC é um documento que determina, assim como a BNCC, o que os estudantes devem conhecer e serem capazes de fazer em cada etapa de escolaridade”.

O CC e a BNCC apresentam algumas semelhanças, dentre as quais podemos citar: a presença do setor empresarial em seu processo de criação; ambos os documentos apresentam versões anteriores à sua versão final; o CC não contou com a participação popular. Entretanto, destacamos que, por mais que o Brasil aponte um documento que contou com a participação popular em sua versão final, fica claro que o Governo Federal descartou os apontamentos realizados pela população (TEIXEIRA 2020).

O autor supracitado destaca ainda que a reforma curricular que ocorreu em Portugal apresenta um currículo educacional centralizado, cujo documento propõe um ensino baseado em metas curriculares, orientações curriculares, definindo o que deve ser ensinado bem como as metodologias de ensino.

Com o conhecimento dessa experiência na Inglaterra, podemos ver que a nossa política curricular “BNCC” apresenta características semelhantes aos textos das versões finais dos documentos internacionais. Dentre essas políticas estudadas e

apontadas por Teixeira (2020), podemos entender que a presença do currículo centralizado, bem como a presença das avaliações externas, surge no corpo do texto da BNCC com a garantia de que, com isso (currículo centralizado e melhores índices nas avaliações externas), é possível atingir uma educação com qualidade.

No âmbito nacional, a BNCC foi legitimada desde 1988, com a Constituição Federal brasileira, que traz em seu artigo 210 que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

O debate se intensifica, de acordo com Teixeira (2020), após a promulgação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aponta a necessidade de se estabelecer os conteúdos mínimos necessários para a educação básica, bem como aborda que a Base será um norteador do currículo das escolas e que este deve ser complementado com uma parte diversificada.

Com a criação desses dois documentos (a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o debate sobre o currículo é intensificado (TEIXEIRA, 2020) e, portanto, são criados programas que atendam à necessidade de se criar um documento que orientasse a organização do ensino.

Diante desse cenário, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que estabelecem normas obrigatórias para a educação brasileira, além de orientar o trabalho curricular das escolas. Já em 1997, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento, a organização se dá por meio das disciplinas, e é caracterizado por não ser uma lei, apresentando metas de qualidade que vão nortear o trabalho docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) também se apresentam como um marco nas políticas que legitimam posteriormente a criação da BNCC. O texto das DCNs apresenta normas para o funcionamento da educação básica, além de orientar o planejamento curricular.

Conforme já destacado no corpo do texto, o PNE também intensifica o debate da formulação da BNCC como uma forma de melhorar a educação brasileira. Os autores aqui apresentados reforçam também que esses documentos foram importantes para que fosse possível a criação da BNCC.

Ao mencionar a BNCC, Melo (2019, p. 47) afirma que “os currículos devem ter como pressuposto teórico-metodológico a centralidade do texto, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva”. A autora relata o fato de se ter ensino baseado

em habilidades e competências que fazem parte do cotidiano dos alunos e que com isso eles possam ser constantemente preparados para o mercado de trabalho. “Esta visão insere o ensino de conteúdos numa escala progressiva de habilidades que supostamente prepara os alunos, série a série, para o domínio de conhecimentos mais complexos sempre aplicados a situações práticas” (MELO, 2019, p. 50).

Nos estudos de Santos (2021), a autora afirma que a implementação da BNCC segue o plano de melhoria da qualidade do ensino e que os novos currículos já devem estar em vigor nas escolas no ano de 2020. Ela afirma ainda que a BNCC, em seu texto final, se intitula como não sendo um documento de currículo. Entretanto, no processo de formação dos Estados e municípios, tem-se uma ideia de um grupo central passando informações para um grupo “subordinado”, trazendo com isso a ideia de que uma

lógica de controle é estabelecida para que não haja defasagem do conteúdo enunciado, sentidos de um documento que não era o currículo, mas que, pela falta de qualidade educacional, passou a ser, se não o próprio currículo, o que permite sua chegada (SANTOS, 2021, p. 17).

É certo que, ao se aprovar uma política educacional nova, novas demandas são criadas para os espaços escolares. Santos (2021) destacou que, a partir da aprovação da BNCC, cabe aos professores e aos gestores das escolas a demanda de atualizar-se e formar-se sobre as “novas” demandas e orientações oriundas do documento.

Santos (2021) destaca que a BNCC já traz suas próprias questões para o currículo, apontando a necessidade de substituir o que já estava sendo desenvolvido nas escolas por algo novo, ou seja, por algo novo proposto pelo documento.

Em seus estudos, Teixeira (2020) destaca os desafios que se tem sobre a implementação do documento. Dentre eles, o fato de que a BNCC não incorporou, de fato, em seu texto final, todas as sugestões durante seu processo de elaboração. Considerando essa vertente apontada pela autora, concordamos com Lopes e Macedo (2011) que a produção das políticas envolve processos de interesses, tensões e lutas por hegemonia, ou seja, o currículo é um ato de poder.

Sobre a implementação da BNCC relacionada à qualidade, Teixeira (2020) ressalta que apenas a BNCC não é garantia de salto na qualidade da educação, haja vista que, de acordo com Macedo (2014), ainda não se tem noção de ausência de qualidade como algo que deve ser combatido.

Um aspecto que deve ser mencionado é que a BNCC em si já propõe a modificação na formação inicial dos docentes. A partir do Programa Residência Pedagógica, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem articular as demandas do programa com as normas da BNCC, como por exemplo, o ensino por competências.

Sobre as competências, Lopes (2004) reitera que essa ideia surge com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio aliado ao construtivismo, objetivando superar um currículo mais enciclopédico. Entretanto, esse caráter de ensino por competências atribui à educação um processo de avaliação que aborda ranqueamento e comparação entre as escolas, gerando assim o que se entende por qualidade.

Costa e Molina (2020) destacam que o currículo da base é embasado pelas competências. Diante disso, “‘ser competente’ significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Percebe-se aqui uma predominância do aprender a aprender para o saber fazer” (COSTA; MOLINA, 2020, p. 8, grifos dos autores).

Para Dias e Lopes (2003, p. 1158), o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado.

Em conformidade com os estudos aqui apresentados, podemos entender que o currículo da BNCC se apresenta como um currículo que visa a uma aprendizagem por competências, e mesmo que o documento afirme a necessidade de sua existência para aumentar o índice frente às avaliações, ainda assim não é uma garantia de que haja essa qualidade, pois ainda não se tem uma menção de um índice de qualidade para a educação.

3.1.1 Construção da BNCC

Até chegar a sua versão final, a BNCC apresentou três versões e perspectivas de ensino diferentes da versão que temos atualmente. Sobre a primeira e a segunda versão da BNCC, Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) destacam que essas duas versões foram concebidas como um ponto inicial e não como um currículo mínimo. Entendemos que essas duas versões não se tratavam de um documento que apontasse conteúdos mínimos a serem ensinados em todas as escolas do Brasil, mas

a ideia da BNCC nessas versões seria como um material de apoio e que os Estados e municípios seriam encarregados de elaborar suas propostas curriculares.

Sobre a primeira versão da BNCC (2015), tínhamos como ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, em que na carta de apresentação da versão inicial da base diz que essa versão não apresenta a posição do MEC, e sim, o posicionamento das equipes que formularam o texto do documento em sua primeira versão, na qual ainda era possível encontrar os componentes curriculares de Ensino Religioso, que deveriam ser ministrados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Com relação à Filosofia e Sociologia, ambas deveriam ser ministradas no Ensino Médio (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

De acordo os autores supracitados, foi entre os meses de junho e agosto de 2016 que a segunda versão do documento passou por Seminários Estaduais com a participação de professores, gestores e especialistas em educação. Em relação aos seminários, resultaram em relatórios que sintetizaram as contribuições para os textos introdutórios, linguagem clara e objetiva, além da criação de um calendário de implementação da BNCC para que os Estados e municípios pudessem se articular e pôr em prática as orientações do documento.

Com as mudanças no Governo Federal, houve um aumento de grupos conservadores que se opunham ao documento da Base tanto em sua primeira quanto na segunda versão. Tais grupos também fortaleceram o movimento Escola sem Partido, contrário ao texto da BNCC em suas versões iniciais e defendendo a criação de uma nova base. Em abril de 2017 o MEC entrega a versão final da BNCC (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

No que se refere ao processo de construção da BNCC no levantamento do estado da questão, nos ancoramos nos estudos dos seguintes autores: Costa e Molina (2020); Fonseca (2018); Destro (2021); Marchelli (2021); Melo (2019); De Oliveira (2021).

Costa e Molina (2020) destacam o processo de construção da BNCC em suas três versões. Para esses autores, a proposta que se tinha no início da organização do documento era que ela fosse constituída por diferentes segmentos da área educacional, mas o que se tem na apresentação do texto final é que a organização da Base nacional foi formulada sob a orientação do MEC, contando com a participação dos Estados, municípios, a participação da comunidade e da sociedade.

Mesmo que a Base tenha contado com alguma participação da sociedade, para Mendonça (2018 apud Fonseca 2018), o processo de criação e de elaboração da BNCC não se reflete em um exemplo de gestão democrática das políticas curriculares educacionais, como se pode perceber no processo de constituição do PNE de 2014 - 2024 e da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Fonseca (2018) destaca que na concepção do documento é necessário que os alunos tenham uma educação integral, e que possam desenvolver não somente o lado intelectual e físico, mas também o psicológico, o emocional e o cultural. Também que os alunos precisam ir além de escrever e ler, eles têm que saber escutar, agir em determinadas situações, saber expressar suas ideias com clareza e objetividade. Partindo disso, ele exige que os indivíduos sejam criativos, comunicativos, produtivos “tendo em vista uma dominação de princípios como ‘conhecimento, habilidade, atitude e valor’ para ir ao encontro do objetivo de se alcançar ‘competências’” (FONSECA, 2018, p. 31).

Destro (2021) aborda o processo de implementação da BNCC, apontando que no atual governo não existem ações do MEC tão efetivas a respeito do processo de implementação, ficando a cargo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e de instituições privadas. Destro (2021 p. 4 grifos da autora) defende que

[...] que a “implementação” da Base não se dá em um simples processo de transferência de um documento nacional para uma realidade específica, pois, nesse percurso, há diferentes traduções que implica em articular demandas curriculares locais, possibilitando a produção de outros sentidos para as propostas curriculares.

De acordo com Melo (2019), o movimento pela Base contou com a participação de professores para que a (re)elaboração dos currículos ocorresse em regime de colaboração com os municípios. A autora destaca que ficaram disponíveis no *site* do MEC orientações de seis categorias para a (re)elaboração dos currículos, sendo essas seções: sobre a adequação da BNCC à realidade local das regiões; sugestões sobre habilidades e conteúdos que pudessem complementar o documento; a inserção de aprendizagens essenciais; o desenvolvimento integral dos alunos (aspectos emocionais, sociais e educacionais); a interdisciplinaridade; a evolução dos alunos em níveis mais complexos de aprendizagem.

Marchelli (2021) aponta que, desde o processo de criação da Base, sua homologação e a sua implementação são formas para que as empresas privadas possam gerar o trabalho de consultoria. Para isso, o autor discute sobre as influências das instâncias privadas dentro do espaço da escola pública. Uma dessas instâncias que o autor menciona é a Fundação Lemann, que defende uma educação igualitária, e é uma das instituições que estão à frente do Movimento Todos Pela Educação. Com isso, o autor ressalta que

esta aparência progressista esconde uma faceta privatista em relação à educação pública, inserida em uma rede formada por grupos econômicos que, espalhados pelo mundo, se mostram dispostos a influir nas tomadas de decisões pelos governos, para fazer prevalecer seus interesses em relação às políticas educacionais (FREIRE, 2019 apud MARCHELLI, 2021, p. 4).

Marchelli (2021, p. 4) destaca que a BNCC no Brasil é mantida e defendida pelas instâncias das organizações privadas. Para ele, “tais movimentos funcionam como uma grande rede de agregação do dinheiro circulante no capitalismo contemporâneo, interessada em obter lucros a partir de investimentos na gestão das políticas públicas educacionais”.

Já para De Oliveira (2021), o processo de implementação da Base aponta diretamente para o processo da formação docente, a partir da lógica de que “formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC” (BRASIL, 2018 apud DE OLIVEIRA 2021, p. 1). A autora menciona uma experiência desenvolvida no RN pela Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN) na criação do documento curricular em diálogo com os municípios por meio do regime de colaboração entre Estados e municípios.

Podemos compreender que o processo de criação da Base permeou conflitos e interesses de diferentes setores, como aponta Marchelli (2021). Como vimos nos destaques realizados nos estudos de Costa e Molina (2020) e de Fonseca (2018), a atual versão da BNCC apresenta conteúdo curricular essencial e é vista como uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos. Além disso, tais estudos abordam a necessidade de uma educação integral que vise a um desenvolvimento dos estudantes. O documento faz a exigência de evolução das emoções e da comunicação, indo além do ato de escrever e ler, pois essas novas concepções de educação são exigidas pelo setor laboral.

Diante do levantamento bibliográfico, podemos concluir, em relação ao movimento de implementação da BNCC, que para Destro (2021), a criação a partir da portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que implementa o ProBNCC, inicia os movimentos em torno da implementação da BNCC. Além disso, o site do Movimento pela Base fortalece o apoio para que ela seja possível. Uma coisa que nos chama a atenção é que a pesquisa de Destro (2021) menciona que a implementação da Base fica a cargo da UNDIME.

Sobre as políticas curriculares, elas vêm atreladas a questões de disputa de poder, de lutas por hegemonia e por ideologia. Com base nos autores estudados (SANTOS, 2021; TEIXEIRA, 2020; MELO, 2019), podemos apontar o currículo como um significante polissêmico. O currículo, conforme os autores mencionados anteriormente, ganha significados por meio das correntes teóricas à qual pertencem.

3.2 O movimento pela Base e a performatividade no cenário educacional

As políticas, quando aprovadas, criam demandas e acabam impondo uma cultura e um modo de regulação docente que Ball (2010) chama de performatividade. Para o autor, as “performances servem como medida de produtividade de resultados, como formas de apresentação da *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção” (BALL, 2010, p. 38, grifos do autor).

Essa cultura performática cria um ambiente que impulsiona a competitividade e a individualidade entre os docentes. Quanto ao processo de comparação e competição, Ball (2010) reflete que é por meio dos processos performáticos que os docentes são mais eficientes e produtivos, sendo parte do que ele chama de “*economia do conhecimento*” (BALL, 2010, p. 45).

A cultura da performatividade corresponde a um recurso e a uma forma de regulação que utiliza as críticas, comparações, controle das atividades docentes como um método que visa a aumentar a produtividade e o rendimento do trabalho dos professores (MOREIRA, 2009), acarretando assim um aumento nos resultados das avaliações externas. Um sistema educacional baseado no processo de performatividade é capaz de modificar a atuação dos professores dentro do espaço de trabalho, pois ela não será pautada no respeito, mas na competitividade, gerando a necessidade de os docentes mostrarem que “são os melhores”.

Nas palavras mencionadas por Ball (2002, p. 15, grifos do autor),

cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isso, as exigências da performatividade impedem dramaticamente “os discursos metafísicos”, o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade.

À medida que a educação se pauta em uma cultura de performances e comportamentos desejáveis, o trabalho dos professores se torna automático e controlado. Com isso, a exposição e a mensuração do trabalho pedagógico acabam sendo inevitáveis. Diante do exposto, o trabalho docente torna-se, no entendimento de Moreira (2009), um espetáculo pautado na exposição de um show fantasiado que é montado para ser analisado por outras pessoas.

Moreira (2009) analisa a cultura da performatividade como um regime de horror, em que os docentes fazem de tudo para serem julgados como os “melhores professores”, relacionando a educação performática a uma possibilidade de desenvolver uma paixão por excelência.

Moreira (2009, p. 35) destaca que “nesse contexto alucinante, a sensação de estabilidade se faz cada vez mais ilusória, os fins se tornam cada vez mais contraditórios, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se mostra cada vez mais incerto”.

Dentro dessas possibilidades – em que a cultura performativa estabelece para a educação –, podemos compreender que os professores da educação básica vivem uma realidade respaldada em competição, em mostrar resultados, em serem os melhores, e sendo submetidos a avaliações externas que desconsideram o contexto em que as escolas estão inseridas, apontando para os professores a responsabilidade por, muitas vezes, a instituição não conseguir atingir os níveis desejáveis nas avaliações. Essa nova instauração dessa performatividade competitiva que envolve a descentralização se inspira nos moldes industriais e econômicos (BALL, 2004).

Segundo Hypolito e Ivo (2013), o cerne das políticas educacionais atualmente são questões relacionadas a um currículo centralizado, aos sistemas de avaliação, às parcerias entre o público e o privado. As avaliações no Brasil não medem somente a capacidade dos alunos, mas também é um instrumento usado como forma de responsabilizar os docentes pelo trabalho bem como pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Para Hypolito (2010, p. 1344), o sistema de avaliação, como o SAEB, bem como programas voltados à educação, demonstra “a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado”, fazendo com que a escola escolhida pelos pais seja somente aquela que apresentar melhor índice nas avaliações.

Como destacado por Ball (2016), compreendemos que as políticas neoliberais e os investimentos em consultorias das empresas privadas intensificaram a performatividade no setor educacional. Dessa forma, a performatividade é uma forma de governo do neoliberalismo, pois ela atua na subjetividade dos sujeitos e no modo de economia do país.

Que movimentos podemos observar em torno da política da BNCC? Quem são os defensores e quais os discursos sobre a política da Base? Para compreender sobre tais questões realizamos uma breve descrição do site do Movimento pela Base⁷. Exploramos o referido *site* com o objetivo de compreender os movimentos realizados pela defesa de uma base comum.

A busca pelo conteúdo disponível no *site* ocorreu no dia 15 de setembro de 2021. Em seguida, analisamos o que estava disponível no dia, navegando pelas abas que o *site* apresentava, sendo elas: quem somos; sobre a BNCC; para implementar e observatório. Entendemos que se faz necessário e produtivo para a nossa investigação conhecer tal movimento, pois, para Rosa e Ferreira (2018), o Movimento pela Base tornou-se apoiador da BNCC.

⁷ Mais informações podem ser acessadas no *site* Movimento pela Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Figura 2 – *Layout* do *site* Movimento pela base



Fonte: Site Movimento pela Base (2022)

A Rede do Movimento pela Base é uma organização que influencia diretamente nos processos educativos e formativos na área da educação. Entendemos que são pessoas ligadas às empresas de cunho privado e que isso resultou também em mudanças/influências na última versão homologada da BNCC, atendendo aos critérios mercadológicos no processo educativo das pessoas.

O Movimento pela Base é responsável pelo monitoramento do processo de realinhamento dos currículos dos Estados e municípios brasileiros, como bem destaca o *site* do Observatório de Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Nesta seção realizamos uma descrição do *site* do Movimento pela Base que, conforme Martins (2000), é parte fundamental nos estudos e pesquisas que se utilizam do método qualitativo. O processo descritivo aponta para a interpretação de algo para alguém que não conhece, portanto deve ser feita com rigor e detalhes, por isso, procuramos detalhar bem a descrição do *site*.

Apresentamos um pouco sobre o *site* do Movimento pela Base na perspectiva de compreender mais a respeito dos conteúdos disponíveis, entender as ações já realizadas, bem como pensar qual o grupo responsável por manter o *site* e suas ligações com empresas privadas que estimulam a cultura performática dos sujeitos.

O seu *layout* apresenta uma interação fácil, podendo compreender o que ele requer dos leitores. Assim que iniciamos a navegação, a página apresenta várias abas que apresentam ações. Nelas, podemos conhecer quem são as pessoas que mantêm a página, também faz um destaque sobre a BNCC, realiza apontamentos sobre quais

as medidas necessárias para que ela possa ser “implementada” e, por fim, apresenta um observatório da BNCC.

Os mantenedores da página se apresentam como uma organização não governamental e que estão envolvidos com a implementação de qualidade da BNCC desde 2013 (MOVIMENTO PELA BASE, 2018). A página aponta como missão da organização

trabalhar em parceria para garantir os **direitos de aprendizagem** e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros. Ouvimos e apoiamos as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação, damos visibilidade para a causa e fomentamos o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, n.p grifos nossos).

A partir da missão do Movimento pela Base inicia um novo debate para a área da educação que está relacionado ao direito de aprendizagem e o direito à educação. Os apoiadores do Movimento pela Base vêm defendendo em seu discurso que os alunos devem ter direito à aprendizagem, sendo de responsabilidade do movimento essa garantia da aprendizagem.

O direito à educação não deve ser confundido somente com o acesso à escolarização, mas deve ser levado em consideração também o acesso e a permanência dentro dos espaços de ensino. O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir desse artigo, podemos concluir que o direito à educação é dever do Estado, que deverá assegurar as condições de acesso e permanência dos estudantes dentro das instituições educacionais.

Sobre os mantenedores da página na web, podemos ver que as pessoas que compõem o conselho consultivo do *site* do Movimento pela Base, em sua maioria, são instituições de cunho privado, tais como Denise Mizne, CEO da Fundação Lemann e Kátia Smole, diretora do Instituto Reúna. Outras instituições privadas que também atuam como mantenedores do Movimento pela Base são: Instituto Natura, Instituto

Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, dentre outras.

Rosa e Ferreira (2018) afirmam que os organizadores que constituem o Movimento pela Base apresentam relações entre si. As autoras mostram que, ao apresentarem ligações entre si, as pessoas que mantêm o *site* do Movimento pela Base reforçam ainda mais as ideias de mercado que estão presentes.

A página do Movimento pela Base mantida na internet é considerada por Ball (2014) como *Edu-business*, que, em tradução livre, quer dizer negócios em educação. São conteúdos mantidos na *web*, tais como vídeos, além da própria página na internet, materiais de *powerpoint* e documentos, os quais são encontrados facilmente no *site* em questão.

Ainda explorando o Movimento pela Base, na aba sobre a BNCC, podemos encontrar a linha do tempo de construção do documento, a página que relata dúvidas e, por fim, um acervo de construção. Ao acessar parte do processo de construção, os apoiadores mostram um acervo de notícias que falam sobre a constituição da BNCC e da BNCC para o Ensino Médio. Sobre a linha do tempo, encontramos em ordem cronológica os principais marcos sobre a construção e “implementação” da Base nacional. A última atualização data de 2019 e mostra que iniciou o processo de (re)elaboração dos currículos escolares do Ensino Médio.

Ao navegar pela aba que destaca a “implementação”, vemos arquivos, vídeos sobre materiais pedagógicos que envolvem, além dos conteúdos, documentos oficiais e estudo de casos. Os conteúdos são separados por etapa de ensino, conteúdo, público e formato. Nessa etapa, podemos entender que os organizadores da página compartilham conteúdos que podem ser acessados por diversas pessoas, fazendo com que possa ocorrer uma unificação dos conteúdos pedagógicos. A seguir, apresentamos o Quadro 4, que apresenta o tema e uma síntese dos conteúdos e materiais encontrados na página do Movimento pela Base:

Quadro 4 – Síntese dos conteúdos encontrados no site do Movimento pela Base

TEMAS	SÍNTESE DOS CONTEÚDOS	QUANTIDADE DE MATERIAIS ENCONTRADOS
Ações na Pandemia	Encontramos matérias, relatórios e vídeos que destacam ações realizadas para alinhar os currículos das escolas à BNCC.	49

Análises e contexto	São conteúdos que abordam assuntos relacionados às questões de análise da educação e da prática docente após o uso da BNCC.	53
Avaliações	Matérias que destacam resultados da educação com o alinhamento dos currículos, além de apresentar monitoramento dos currículos das escolas.	13
Boas práticas	Relacionadas às boas práticas, encontramos matérias de algumas ações que foram desenvolvidas em escolas sobre o realinhamento dos currículos à BNCC.	84
Diretrizes e regulamentação	Apresenta conteúdo das leis oficiais que reforçam a necessidade de realinhar os currículos das escolas às demandas trazidas pela BNCC.	8
Formação de professores	Encontramos textos, vídeos, cursos destinados aos docentes a fim de formar professores para o uso da BNCC.	16
Materiais de apoio	Apresenta guias, cursos e materiais didáticos para atuação dos docentes sobre a BNCC.	43
Para implementar	Documentos que auxiliam nos realinhamentos dos currículos escolares, sendo emitido por Instituições Privadas.	304

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com o Quadro 4, compreendemos que o *site* do Movimento pela Base disponibiliza um acervo de conteúdos e matérias relacionadas ao trabalho docente, bem como documentos que ajudam no desenvolvimento das modificações dos currículos e ações realizadas durante o isolamento social causado pela pandemia da covid-19. Com isso, podemos afirmar que o *site* também atua no processo de incentivo à formação docente.

O processo de criação da BNCC se constitui como parte da agenda global de educação. Agenda essa que é orientada pelo movimento *Global Education Reform Movement* (GERM). Esse movimento está balizado em três pilares que, de acordo com Hypolito (2019), são: padronização, descentralização e prestação de contas. No que se refere ao processo de padronização, podemos destacar a criação de um currículo comum; já na descentralização, é a transferência de responsabilidades para os níveis locais de administração, e por fim, na prestação de contas destacamos a *accountability*, que é o processo de responsabilização dos professores e gestores na performance frente às avaliações externas (HYPOLITO, 2019).

O modelo da BNCC segue os padrões do gerencialismo pretendido pelo GERM, atrelando à educação o processo de parcerias público-privadas, com a venda de materiais de sistemas educacionais, bem como a venda de aplicativos digitais e de monitoramento da educação. No acesso ao *site* do Movimento pela Base, podemos já perceber essas parcerias, com as vendas de materiais para educação por parte de fundações e instituições de cunho privado.

No *site* também encontramos um link que permite o acesso à página do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio⁸. Também podemos encontrar indicadores, notícias e possibilidade de acompanhar o andamento da “implementação” da BNCC.

Esses *sites* e plataformas da BNCC são considerados por Oliveira e Dias (2022) como redes políticas, as quais, para Ball (2014, p. 29), se “constituem como unidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções”, atuando no processo de produção política e da parceria entre o público e o privado no setor da educação.

Oliveira e Dias (2022) destacam que os discursos produzidos por essas plataformas assumem a produção de consensos e influenciam também na formação dos sujeitos em busca da superação da desigualdade na educação básica. Tais plataformas atuam também na centralização e no controle do fazer docente, além de monitorar os resultados das avaliações.

Ao fazer um novo acesso ao *site* do Observatório da BNCC, no dia 20 de dezembro de 2022, descobrimos uma nova publicação direcionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. O Guia de Implementação dos currículos alinhados à BNCC apresenta 10 capítulos que visam a orientar a prática pedagógica, além de orientar os gestores no processo de “implementação” da BNCC.

Dialogando com Oliveira e Dias (2022), é possível perceber que os guias são criados em nome da “implementação” da Base nas escolas. Para as autoras, o que podemos observar é que os guias apontam uma orientação de prescrição relacionada ao modo de organização, ao desenvolvimento do currículo alinhado à Base, além de trazer pontuações sobre a formação de professores.

⁸ Site do Observatório de Implementação da BNCC: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>.

Na publicação direcionada ao Ensino Fundamental acompanhamos as ações que o Observatório disponibiliza sobre essa etapa da Educação Básica⁹. O *site* do Observatório da Implementação é de responsabilidade do Movimento pela Base. De acordo com os dados do Observatório de implementação da Base, 100% dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já foram realinhados ao que a BNCC sugere para os currículos das escolas (OBSERVATÓRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO, 2021).

Sobre o Estado do Rio Grande do Norte, o Observatório mostra que o Estado já alinhou 100% dos currículos das escolas às novas orientações da BNCC. Ao clicarmos no município de Mossoró/RN, é possível perceber que o município adotou 100% do referencial curricular do Estado do RN.

Diante desses dados, é notório que o Estado do RN cumpriu com o regime de colaboração entre os entes federados. A partir da leitura dos textos do estado da questão, De Oliveira (2021, p. 4) entende que esse regime de colaboração tende a “homogeneizar processos formativos docentes e produções curriculares de estados e seus municípios”. Esse processo de homogeneização, ao criar uma Base comum para todo o Brasil, descaracteriza as particularidades das regiões e das instituições de ensino.

De Oliveira (2021) ressalta que essa proposta do pacto interfederativo pode auxiliar no apoio dos Estados aos seus municípios no processo de construção/(re)elaboração dos currículos da Educação Básica. Assim, podemos entender que o Estado do RN e seus municípios aderiram ao referencial curricular disponibilizado no site do Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

Como a Base é um documento que deve receber a adesão de todo o Brasil, entendemos que se faz necessário compreender como os Estados e municípios vêm/estão se organizando para atender a essas novas demandas que a BNCC aborda no corpo do seu texto. A partir disso e dos objetivos específicos desta dissertação, buscamos investigar as ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental para as escolas estaduais no município de Mossoró/RN, bem como identificar sentidos construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental em duas escolas estaduais (Mossoró/RN).

⁹ A última atualização do *site* foi realizada em 26 de janeiro de 2022. Portanto, as informações que se apresentam neste escopo foram obtidas e analisadas nesse período.

Como uma política que tem em suas agendas demandas de processos formativos e (re)elaboração dos currículos escolares, o ProBNCC é um movimento que visa a criar possibilidades para que a BNCC esteja presente na educação básica. Entendemos que as questões de análises do movimento em torno da BNCC se deram a partir do pacto entre a SEEC/RN e a Secretaria Municipal de Educação (SME), por isso aprofundaremos essa discussão um pouco mais à frente.

Vimos que o *site* do Movimento pela Base mantém um acervo que se apresenta como material de apoio destinado à formação de professores. Diante disso, sentimos a necessidade de discutir e entender os processos das políticas de currículo e as formações de professores.

Retornando aos questionamentos realizados neste tópico: Que movimentos podemos observar em torno da política da BNCC? Quem são os defensores e quais os discursos sobre a política da Base?, a partir da discussão realizada até o momento, podemos compreender que os movimentos observados em torno da BNCC são de um texto que se constrói por meio de uma política centralizadora que busca, por meio da homogeneização curricular, uma educação padrão aos Estados brasileiros. Outra particularidade é que toda articulação desse texto e sua defesa apresenta instituições de caráter privado e com interesses de vendas de cursos para o setor privado.

Por meio da análise do *site* do Movimento pela Base foi possível perceber redes de atuação dessas instituições na defesa de um currículo comum que vise ao aumento dos índices da educação e, assim, mencionar a qualidade na educação. Essas entidades que compõem o Movimento pela Base mantêm um discurso por uma educação comum em que seja garantido o direito de aprendizagem dos estudantes e, por fim, também atuando nos processos formativos dos docentes com a venda de cursos e materiais.

3.3 Formação de professores e políticas de currículo

A formação de professores sempre envolveu políticas que regulam o saber/fazer docente. Gatti (2019) ressalta que se faz necessário perceber o processo histórico de formação de professores no Brasil, pois ele nos dá indícios importantes para compreendermos os conflitos que circundam a formação docente.

As políticas voltadas às demandas educacionais sempre ressaltam a necessidade de reformar não somente o ensino, mas também a formação inicial e

continuada dos docentes. Exemplo disso é que o documento ProBNCC, em seu texto, reforça que os Estados e municípios devem realizar a formação docente. Com isso, entendemos que as políticas de currículo trazem processos que incentivam a formação de professores objetivando um docente que atenda às necessidades e pensamentos daqueles que formulam as políticas. Para Dias (2015), as políticas curriculares amplamente divulgadas têm sido consideradas como estímulos para políticas de formação de professores.

De acordo com Bertotti e Rietow (2013), a crescente onda do neoliberalismo marcou também o processo na educação, em específico na formação de professores. Com isso se tem um aumento relacionado ao processo de competitividade entre os docentes, resultando em um ato apontado por Ball (2010) de performatividade, já discutido na seção anterior.

Gatti (2019) afirma que o processo de formação docente mais estruturado acompanhou o desenvolvimento lento que a educação tinha no Brasil e destinou-se apenas a uma parcela da população. Para a autora, os governos que foram se estabelecendo no país apresentaram pouco interesse quando se tratava de assuntos educacionais bem como da formação de professores.

Para ser professor no período histórico que antecede a criação das escolas normais, era necessário apenas algum conhecimento básico, não sendo necessário ser graduado para realizar essa atividade. Os professores escolhidos tinham a incumbência de ensinar o que era chamado de “primeiras letras”, que seria o processo de alfabetização dos alunos (GATTI, 2019).

Tanuri (2000) afirma que a criação de lugares destinados à preparação específica dos professores se deu a partir da emergência de institucionalizar a instrução pública no mundo moderno. A autora ainda destaca que foi apenas após a Revolução Francesa que se concretizou a criação de escolas normais para formação de mestres e mestras.

Com a criação das escolas normais, por meio da Lei nº 10 de 04 de abril de 1835, surge no Brasil o que podemos chamar de primeiras referências em formação de professores. Eram essas instituições as responsáveis por instruir os professores que iriam atuar no ensino elementar. Entretanto, logo foi desativada, por não oferecer os resultados esperados (BERTOTTI; RIETWO, 2013).

Tanuri (2000, p. 65) menciona que

algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império.

As crescentes influências do iluminismo e do positivismo na área da educação fizeram com que o Estado começasse novamente a investir no espaço educacional. Entretanto, o que aconteceu foi que, com a difusão das ideias escolanovistas após a década de 1930, as escolas normais começaram a ofertar cinco anos de curso que trazia em sua concepção fortes influências dessas ideias. Um marco que modificou, de fato, as ideias escolanovistas na educação, além da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi a criação do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 (BERTOTTI; RIETWO, 2013).

As escolas normais, durante um período da História brasileira, eram destinadas apenas ao sexo masculino, e existia, na educação básica, a separação do ensino. Somente no fim do Império é que as escolas normais começam a receber as mulheres.

Gatti (2019, p. 23) destaca que

as escolas normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começam a ser extintas.

Em relação ao processo da formação docente no período da ditadura militar, não houve muitas alterações. Gatti (2019) destaca que foi nesse período que a educação ficou a cargo dos Estados, o que resultou na desigualdade regional. Ainda em diálogo com a autora supracitada, podemos entender que, nesse momento histórico, houve um grande avanço das instituições privadas na oferta da formação inicial.

Com a LDB nº 9.394, de 20 de abril de 1996, inicia-se uma etapa no processo de formação dos professores, pois o documento aponta diretrizes para regular a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, propondo que todos tenham o Ensino Superior.

Com isso, podemos entender que a formação de professores atende às demandas imediatistas da sociedade. Esse processo formativo apresenta fragilidades e foi um processo lento. Gatti (2019) ainda destaca que a descontinuidade das políticas também é um ponto de problemas e fragilidades. Para Dias (2013), as

políticas curriculares estabelecem uma relação entre a formação de professores e os resultados obtidos nos exames de seleção.

Sobre o processo de formação de professores atrelado ao sucesso nas avaliações externas, Dias (2013) relata que o documento “Miradas sobre la Educación en Iberoamérica - Metas Educativas 2021” aponta a necessidade de professores bem capacitados para que possam gerar influência nas avaliações.

Diante dessas considerações, é possível ressaltar que o processo de formação de professores é um campo alvo das políticas públicas, bem como de investimentos do setor privado. Dias (2013) ressalta a discussão e a produção de textos para o espaço ibero-americano, destacando a formação docente como não profissional e que deve alcançar o patamar da profissionalização. E que

para o fortalecimento da profissão docente está o aumento no nível da formação, estabelecendo que até o final de 2021, a região ibero-americana deverá ter nível superior em 70% para os anos iniciais e para o ensino secundário essa meta deve ser alcançada em 100% (DIAS, 2013, p. 469).

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) afirmam que, ao mencionar quais as dificuldades dos docentes e como eles devem agir, isso possibilita a criação de uma parcela necessária para a fabricação e o modo de regularizar a conduta das pessoas.

A ampla divulgação da responsabilização dos docentes pelo baixo índice nas avaliações externas está reduzindo a identidade docente somente a esses discursos de “fracassos” e acaba por desconsiderar a falta de investimentos financeiros, muitas vezes, a falta de uma infraestrutura adequada e de materiais voltados ao ensino como uma possível causa para esse “fracasso”.

Desse modo, surge a BNCC, como já justificado anteriormente, como um documento que aponta um “norte” a ser seguido pelas escolas do Brasil com a intenção de melhorar a qualidade da educação brasileira. Quando uma política para a educação é aprovada, outras políticas e programas são criados a fim de dar-lhe suporte e criar possibilidades para sua efetivação.

Assim como a BNCC para a educação básica define as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, a BNC formação aponta as competências gerais dos docentes, sendo estas relacionadas ao desenvolvimento do uso das tecnologias, à valorização da cultura e às manifestações artísticas. Além disso, ressalta a importância de trabalhar as questões socioemocionais dos alunos (BRASIL, 2019).

Dias e Lopes (2003) destacam que o discurso da formação docente por competências pode ser um modelo que possa melhorar a qualidade da própria formação docente, pois todos os aspectos da Educação Básica perpassam a formação de professores como solução dos problemas relacionados à educação. Segundo as autoras supracitadas, as competências exercem um enfoque de controle do trabalho docente, e com esse controle da formação docente poderá melhorar o ensino na Educação Básica. Questionamos, com isso: será que definir competências na formação de professores pode trazer qualidade para a educação? O que sabemos é que uma formação por competências aumenta mais ainda as chances de um currículo centralizado dentro de um espaço produtor de conhecimento científico, que são as Instituições de Ensino Superior (IES) e que surgem para atender à lógica do neoliberalismo.

As IES buscam desenvolver nos alunos o senso crítico, apontando a necessidade de questionamento e aumento da produção científica. Ao trazer para a formação inicial habilidades e competências, aumenta a produção de conhecimento centralizada, descaracterizando esse espaço científico e crítico que são próprios das IES.

Considerando a BNC formação, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹⁰ lança um boletim¹¹ que relata que a BNC formação acarretará para a profissão docente uma desvalorização, e que ao associar tanto a formação inicial quanto a continuada às competências e habilidades que irão nortear os cursos e programas de formação de professores, irá trazer uma visão simplista e com acúmulo de tarefas a serem realizadas pelos professores.

Devemos considerar que o currículo da formação docente baseado nas competências foi intensificado nas décadas de 1960 e 1970, pois passaram a visar a comportamentos desejáveis dos professores. Com a ideia de que o sucesso dos alunos depende de um professor com eficiência, as competências voltadas para a formação docente foram amplamente estudadas e divulgadas (DIAS; LOPES, 2003).

O desenvolvimento de um currículo de formação docente baseado em competências requer que os professores em formação inicial vejam o que realmente

¹⁰ A entidade tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>.

¹¹ O boletim está disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/07/BOLETIM-04-2020-ANFOPE-.pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.

“seja útil” para ser ensinado aos alunos a fim de assegurar que os estudantes atendam às demandas originadas pela sociedade. Ainda que a BNC formação tenha ganhado mais recentemente uma relevância a partir da aprovação da BNCC, esse modelo de educação para a formação de professores não é tão novo assim. Para Dias e Lopes (2003), um currículo de formação por competências tem um maior controle por parte dos governantes e instituições privadas que atuam na educação na formação e no exercício do trabalho.

O que temos a partir disso é um professor que se cobra muito sobre o desenvolvimento do seu trabalho e sobre o resultado dos seus alunos. Aqui destacamos o que Ball (2010) chama de performatividade da educação. Assim como na BNCC, a BNC formação aponta, além das competências gerais, a formação inicial e continuada dos docentes com as competências específicas, separadas em três categorias, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Categorias das competências específicas para formação inicial e continuada dos docentes

1 CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2 PRÁTICA PROFISSIONAL	3 ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e pôr em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019)

De acordo com o Quadro 5, conseguimos entender que além das 10 competências gerais, a nova BNC aponta as competências específicas, e para cada uma delas, são apresentadas novas habilidades a serem desenvolvidas. Vemos que

a formação docente passa a ser, a partir dessa proposta, realizada por meio de competências e habilidades, como já se tem na educação básica. Os docentes formados a partir dessa BNC devem estar atentos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, transportando ao professor a responsabilização de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, temos que considerar que as bases dos ideais neoliberais estão enraizadas na educação brasileira, indo de encontro aos seus interesses na matriz curricular, e devem ser realizadas na escola. Com isso, não seria diferente nas IES. A formação dos professores deve atender aos preceitos trazidos pela lógica neoliberal e mercadológica.

Com isso, Bazzo e Scheibel (2019 p. 681) remetem à ideia de que

decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades.

Desse modo, compreendemos a noção de uma educação passiva às necessidades e aos ideais neoliberais, em que tanto o docente quanto o discente sejam capazes de atender às demandas de uma sociedade neoliberal, sem questionamentos e aceitando as imposições das empresas.

A respeito das justificativas para o processo de controle na formação docente, Dias e Lopes (2003) destacam que os documentos oficiais defendem a ideia de que é a partir desse controle e por meio da avaliação de competências, sendo esse modelo defendido não somente no Brasil, mas em outros países também que é possível melhorar os índices frente às avaliações em larga escala.

O modelo de currículo com ideia de controle pode ser remetido aos estudos divulgados por Bobbit, em *The Curriculum* (1918), em que o autor traz a definição de currículo, relacionando questões de eficiência, procedimentos e métodos que possam garantir e obter resultados (SILVA, 2010). Ou seja, o currículo era expressivamente embasado no modelo de fábrica que, no fim, deveria mostrar um produto passível de mensuração. Com isso, podemos identificar a ideia de uma educação que mostre resultados e que seja de “excelência”.

Nesse sentido de controle da ação docente, Dias e Lopes (2003) afirmam que essa tendência permeia a noção de um currículo por objetivos, criando assim uma

relação de dependência entre o sucesso escolar dos alunos e professores bem capacitados e preparados.

Em relação à formação de professores, as competências se fazem presentes na tentativa de melhorar e garantir a qualidade de ensino, mas como vimos tal política resulta na centralidade da formação de professores. Esse modelo de formação possibilita o controle, que origina uma tendência de competitividade e julgamentos no fazer docente. Para Lopes (2004), essas questões e as avaliações de ensino possibilitam a predisposição de tratar a educação como questão econômica, e não cultural, sendo esta uma atividade que deve atender aos ideais do setor mercadológico.

Sobre a qualidade do ensino, Farias (2019) nos chama a atenção quando a noção de qualidade se restringe a decorar conteúdos e cumprir com o processo de aprendizagem dos alunos, e que esse conceito de qualidade deve ser questionado e refletido. Nessa perspectiva de formação docente, o “ser bem preparado e saber ensinar os conteúdos” é destacado pela autora como uma “perspectiva político-pedagógica míope” (FARIAS, 2019, p. 165, grifos nossos).

Sobre o processo de formação docente a partir da BNC de formação, Farias (2019, p. 167) relata que esses movimentos de reforma tornam a profissão docente “não atraente, não valorizada e gerando assim o não fortalecimento da formação pedagógica das licenciaturas”.

A partir das novas diretrizes para formação docente inicial, Bazzo e Scheibel (2020) veem isso como um retrocesso no processo de formação de professores. Além disso, a nova diretriz acaba por descaracterizar o que já se vem defendendo para a formação docente, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada dos professores, corroborando com o boletim lançado pela ANFOPE.

É possível compreender que a formação dos professores se volta para atender às demandas originadas pela BNCC. Diante disso, faz-se necessário compreender e entender o processo do ProBNCC como um programa que vem para fomentar ainda mais a formação de professores baseado no modelo de competências e habilidades.

Destacamos que esse modelo de formação acaba por centralizar ainda mais a atuação dos professores diante das atividades docentes. A formação por habilidades e competências destaca para a formação uma centralidade curricular que as IES e as associações de professores lutam para que não aconteça, pois isso acaba aumentando a responsabilização nos professores quando atingirem resultados

favoráveis nas avaliações externas. Outras coisas que essas políticas formativas que fomentam esse tipo de formação acabam trazendo são as políticas de premiações.

4 PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (PROBNCC)

Neste capítulo, apresentamos o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que surge com a intenção de efetivar a BNCC dentro dos espaços escolares.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, apresentamos o referido programa, indicamos as intenções do documento para a educação e, principalmente, no processo de implantação da BNCC. Destacamos ainda questões referentes aos processos de formação docente e de produção curricular.

Em seguida, apresentamos questões sobre o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte (2018) como uma parte do cumprimento das orientações do PROBNCC e como o texto do referencial destaca uma educação por competências, trazendo e reforçando a seleção de conteúdos essenciais.

4.1 ProBNCC: formação docente e produção curricular em foco

Como desenvolvimento desta seção, realizamos uma leitura sobre o documento do ProBNCC. Sobre o uso de documentos em pesquisas qualitativas, devemos apresentar um certo cuidado, como mencionam Farias e Bezerra (2011), pois se deve olhar para o documento como uma representação de um momento da História que apresenta uma infinidade de possibilidades, devendo ser uma porta de entrada para os estudos.

Aqui, destacamos questões sobre o documento do ProBNCC e temos que deixar claro que esse documento é produto de uma sociedade e que a sua formulação envolve jogos de disputa de poderes e luta pela hegemonia (FARIAS; BEZERRA, 2011).

Diante disso, devemos levar em consideração que, no contexto da produção de texto, ao formular um documento, os ideais de certos grupos sobressaem. Ou seja, um documento oficial (governamental) não é isento e ingênuo. Não devemos tomar o documento como uma verdade absoluta. Portanto, essa leitura permite que possamos compreender questões que o ProBNCC aponta para que a efetivação da BNCC seja possível.

O documento do ProBNCC foi originado a partir da aprovação da BNCC, surgindo como possibilidade de ajuda para a “implementação” da BNCC no Brasil. Ele apresenta como conceito-chave a necessidade de investimento em formação de professores, bem como a produção curricular no processo de (re)elaboração do PPP das escolas.

A participação dos Estados brasileiros no ProBNCC se deu pela assinatura por parte da Secretaria Estadual ou Distrital de Educação e pelo presidente da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do Estado no Termo de Adesão. Com isso, as unidades federativas que aderirem ao ProBNCC podem contar com os seguintes apoios:

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

De Oliveira (2021, p. 6-7, grifos da autora) destaca que, com essa adesão, os Estados e municípios

se comprometem a realizar formações continuadas (pretendida) de qualidade para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental atendendo às premissas definidas no Guia de Implementação da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido.

Conhecendo um pouco sobre o teor do documento em questão realizamos uma busca no próprio texto por meio dos comandos CTRL+F com as palavras “formação” e “currículo”. As palavras foram essas, pois são parte do nosso estudo, tanto o processo de formação docente que se deu a partir da aprovação da BNCC, bem como as questões da produção de currículo. Com isso, iremos compreender a quais sentidos essas palavras estão atreladas.

Para isso, criamos o Quadro 6, que apresenta de início a quantidade de vezes que as palavras são mencionadas no documento.

Quadro 6 – Número de ocorrência das palavras formação e currículo no documento ProBNCC

PALAVRAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
Formação	111
Currículo	205

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do documento ProBNCC (2022)

Na segunda parte desta análise, considerando o número de ocorrências de cada expressão no documento, realizamos a leitura dos contextos em que as palavras surgem para que fosse possível uma melhor leitura dos dados. Para isso, foi elaborado o Quadro 7:

Quadro 7 – Unidades de contextos em que as palavras formação e currículo aparecerem

EXPRESSÕES	UNIDADES DE CONTEXTOS
Formação	<ul style="list-style-type: none"> a. Bolsas de formação b. Formação dos profissionais da Educação Básica c. Formação Continuada
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> a. Implementação dos Currículos alinhados à BNCC b. (re)elaboração dos currículos

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do documento ProBNCC (2022)

Para Bardin (1977), a análise de documento pode ser feita por seções temáticas. Com isso, chegamos às nossas unidades de contextos ao associar as palavras às temáticas. As unidades de contextos, para Rodrigues (2019), são as partes e trechos que apresentam uma significação e que possibilitam a compreensão do que o documento apresenta, representando partes importantes e de potencial para o estudo.

Para chegar a essas unidades de contextos apresentadas no Quadro 7, realizamos uma leitura flutuante do conteúdo com a intenção de entender as relações entre as palavras e os conteúdos aos quais elas estão sendo associadas. Partindo do Quadro 7, podemos perceber que a palavra formação se destaca em três unidades de contextos. Entendemos que a formação de professores é algo recorrente no documento e que se apresenta como uma forma de garantir que os docentes sejam formados para uso das orientações trazidas no documento da BNCC. O ProBNCC aponta também o processo de bolsa-formação para “pessoas que atuam na formação

continuada, no âmbito do ProBNCC” (BRASIL, 2019, p. 4).

Com o modelo de educação pretendido pelo movimento do *Global Education Reform Movement* (GERM) e da agenda educacional brasileira, a formação de professores também é englobada nesse processo. Com a crise existente no modelo do capital, em que a responsabilização por esse “fracasso” dos alunos frente às avaliações externas recai na escola, surge a preocupação de formar novos profissionais que possam atender às demandas mercadológicas instauradas na educação com o neoliberalismo.

Mesmo se atentando ao processo de modificação curricular, a BNCC e o ProBNCC destacam também a formação docente, já que o documento da Base atua como norteador do trabalho pedagógico. Para Frangella e Dias (2018), após a aprovação da BNCC, o projeto de um currículo mais instrumentalista é retomado quando destaca para a formação de professores a centralidade do que o aluno deve aprender e o que o docente deve ensinar.

Por fim, quando realizada a busca com a palavra Currículo, pudemos encontrar duas unidades de contextos. Nessas duas ocorrências, a palavra se relaciona com a (re)elaboração dos currículos alinhados à BNCC. Contudo, podemos entender que o documento do ProBNCC percebe que a considerada implementação da BNCC é realizada mediante as formações de professores e pela reforma curricular.

No *síte* da BNCC podemos encontrar questões que também são relacionadas ao ProBNCC. É possível observar uma rede de materiais que estão disponíveis, como também conseguimos visualizar partes de consultorias que são destinados aos gestores da rede estadual de ensino no processo de (re)elaboração dos currículos, conforme podemos ver nas Figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3 – Portal de acesso para orientação na (re)elaboração dos currículos escolares

Documento Curricular
Apoio à (re)elaboração de currículo

Esta área, de acesso restrito para a equipe ProBNCC, tem como finalidade dar apoio à (re)elaboração de currículo.

Para saber mais sobre como acessá-la, veja os tutoriais abaixo.

Usuário

Senha

[Entrar](#) [Esqueci minha senha](#)

Fonte: *Síte* da Base Nacional Comum Curricular (2022)

Figura 4 – Portal destinado aos gestores para orientação na (re)elaboração dos currículos escolares

Fonte: *Site da Base Nacional Comum Curricular* (2022)

Ainda podemos encontrar o Guia de Implementação da BNCC (2020), que aponta suportes para que seja possível a “implementação” da BNCC nas escolas do Brasil. O Guia apresenta sete percursos de “implementação”, sendo estes: Estrutura da Governança de Implementação; Estudos das Referências Curriculares; (Re)elaboração Curricular; Formação Continuada para os Novos Currículos; Revisão dos Projetos Pedagógico; Materiais Didáticos; Avaliação e Acompanhamento de Aprendizagem.

Nesse momento, iremos nos deter no cerne da formação continuada para os novos currículos e da revisão dos Projetos Pedagógicos, respectivamente. Em relação à formação, esta se concentra na perspectiva de fazer com que os docentes sejam capazes de saber atender às orientações da BNCC, participando de processos formativos na modalidade de Educação a Distância (EaD) e presenciais que contem com especialistas para realização desses encontros formativos. O guia disponibiliza, ainda, para os professores uma formação semanal que tenha como carga horária ao menos duas horas de duração.

Sobre a revisão dos projetos pedagógicos, o guia deixa claro que todas as escolas devem atender às orientações da BNCC como forma de garantir o direito de aprendizagem dos alunos. Estabelece também uma estrutura de (re)elaboração dos PPPs que deve ser seguida.

Os documentos até então apresentados nesta dissertação (BNCC, DCN, PROBNCC, GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO) demonstram uma perspectiva educacional relativa ao modelo da pedagogia tecnicista, em que os professores devem aprender “técnicas” de ensino para que possam ter alunos que apresentem eficiência, que

dominem conteúdos e apontem bons resultados nas avaliações externas.

Nessa perspectiva de uma educação com domínio de técnica e eficiência, isso reduz papel da escola à função de somente aquisição de habilidades e o aprimoramento das competências exigidas no documento da BNCC, atribuindo ao papel do professor a responsabilidade pelo “sucesso” dos alunos mediante as avaliações externas, e caso o aluno não apresente êxito, a culpabilização é para os professores.

Podemos destacar que esse ideal nos remete ao processo de prestação de contas do movimento GERM para a educação, em que a função dos agentes educacionais é o de manter os índices altos em relação ao processo das avaliações externas. Hypolito (2019) alerta que, para averiguar os resultados e saber como está a qualidade na educação, é necessário criar sistemas de controle e de responsabilização para que a sociedade possa verificar o desempenho da educação.

Entendemos que tais documentos desconsideram os contextos em que os alunos estão inseridos e as dificuldades que o professor enfrenta ao fazer seu papel, já que muitas escolas estão cada vez mais sucata, pois muitas delas não apresentam uma infraestrutura adequada e não possuem computadores. Desse modo, como essas escolas irão trabalhar as tecnologias digitais, que é uma das competências abordadas na BNCC? Desconsiderando todas as questões de conflitos vivenciados nas realidades escolares, é um fator de conflito se pensar um documento padrão para o território nacional que apresenta muitas realidades.

O documento ProBNCC estabelece calendário de formações e de (re)elaboração dos PPPs das escolas (Figura 5), além de ser também produtor de materiais que dão suporte aos gestores das escolas para que possam estabelecer formações em suas escolas para os docentes.

Figura 5 – Cronograma de atividade do ProBNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

Ciclo 2 de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Cronograma de atividades para os bolsistas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2019:

Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Estabelecer Governança								
Formação das Regionais								
				Formação das Equipes Gestoras				
				Formação dos Professores				
Realização do "Dia do PP"				Revisão dos Projetos Pedagógicos				

Fonte: Brasil (2019)

Considerando que o ProBNCC estabelece a (re)elaboração dos documentos curriculares dos Estados e municípios brasileiros, apontamos, a seguir, questões relacionadas ao Documento Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, na perspectiva de articular essas questões com o objetivo de investigar as ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental em escolas estaduais no município de Mossoró/RN.

4.2 Referencial Curricular do RN para o Ensino Fundamental: uma educação por aprendizagens essenciais

Nesta seção apresentamos o Referencial Curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental, buscando relacioná-lo ao processo de formação docente no Estado. O documento encontra-se disponível no *site* da Undime¹² e é de fácil acesso.

O Referencial Curricular do RN contou com a participação de várias entidades para sua formulação. Dentre elas, destacamos a parceria com instituições privadas, já que muitas empresas de cunho privado prestam serviços aos organismos públicos.

¹² Disponível em: <https://rn.undime.org.br/noticia/29-08-2019-10-11-documento-curricular-e-formacao-continuada-do-rn->.

Conforme vimos na seção 3.2, do capítulo 3, em que abordamos sobre o grupo Movimento pela Base, a inserção das instituições privadas dentro dos espaços públicos já é uma realidade vivenciada há muito tempo.

As consultorias, vendas de pacotes de formações continuadas e de soluções que possam trazer “melhorias” vêm se tornando cada vez mais frequente nas políticas educacionais do Brasil. A investida dos setores privados na educação se torna uma grande oportunidade para as empresas de negócios educacionais (BALL, 2014).

Ao identificar a empresa Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que realizou a consultoria para o Referencial Curricular do RN, podemos perceber uma vasta produção de serviços voltados ao cenário da educação. A fundação atua no setor educacional oferecendo cursos na modalidade EaD, na capacitação de longo e médio prazo.

Partindo desse pressuposto (de instituições privadas investindo na educação), encontramos também que a referida instituição fez parte do processo de construção da BNCC, participando do fechamento de sua versão final, contribuindo na gestão, apresentando materiais para a formação de professores e, além disso, atuou na oferta de 16 cursos na modalidade de Educação a Distância voltados para a formação dos gestores, professores e Conselhos de Educação. Essa modalidade de investimento no setor educacional se destaca como uma educação global, em que redes (aqui se apresentam como as instituições privadas e organizações que investem em educação) são instituídas como maneira de redução da atuação do Estado na gestão dos sistemas de ensino (BALL, 2016). Esse ideal de menos Estado amplia ainda as investidas do setor privado na educação, sendo estas vistas como “salvadora”.

Podemos levar em consideração também que essas redes de atuação que acabam se interligando geram possíveis currículos das/nas escolas voltados a atender às demandas e ideias que essas empresas querem. E com isso gerando uma rede de influências e discursos que vão sendo reproduzidos nos espaços escolares, possibilitando mais ainda um currículo centralizado e uma atuação docente voltada aos referenciais e cursos vindos dessas consultorias. Dentre essas exposições, conseguimos destacar que as empresas privadas e de consultorias encontraram um vasto campo de atuação no setor da educação.

De Oliveira (2021) ressalta que o documento Referencial Curricular do RN contou com a participação dos educadores do Estado. Em seguida, a equipe do

currículo passou a considerar as opiniões/sugestões que os educadores destacaram. Após essas etapas, o documento seguiu para os Seminários Regionais.

O documento Referencial Curricular do RN deixa claro que todo o percurso do referencial curricular se deu em regime de colaboração entre Estado do RN e municípios, como é proposto no documento da BNCC, e com isso, conforme De Oliveira (2021), podemos entender que se trata de mais uma tentativa de controle por meio de políticas de currículo que centralizam e prescrevem.

De Oliveira (2021) destaca que o processo do regime de colaboração entre os entes federados tende a homogeneizar processos formativos de professores e a produção de currículo dos Estados e municípios. O processo de criação/estudo do documento curricular do RN passou por consultorias de professores e gestores da educação como possibilidade de discurso de um documento construído democraticamente.

A autora supracitada destaca que, após esse processo de contribuições, o documento passou a ser apresentado em Seminários Regionais para serem realizadas as últimas modificações antes de ser ele enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A construção do texto do documento curricular do RN conta com a parceria firmada em 2018 com a Secretaria Municipal de Educação, sendo esta responsável pela disseminação nos municípios das orientações sobre a BNCC. A assinatura do Termo de Intenção autentica o processo de Regime de Colaboração entre o Estado do RN e seus municípios.

A questão dos conteúdos é um outro ponto mencionado no documento, apontando a necessidade de adequar os currículos escolares sobre as aprendizagens essenciais com a necessidade de atender ao que os estudantes devem saber para que seja possível chegar às condições de igualdade e qualidade educacional entre os municípios do Estado do RN.

Sobre as aprendizagens essenciais, além de apontado na BNCC pelo método das habilidades e competências, destacamos que, em 2011, o Banco Mundial (BM) publica um documento denominado “Aprendizagens para Todos”. Essa estratégia de educação “centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). Ou seja, para o BM, a melhoria do país é

baseada em aprendizagens que qualifiquem/treinem as pessoas a atenderem às necessidades do mercado de trabalho.

Para Perrenoud (1999), o conceito de ensino por competências e, conseqüentemente, um ensino em que se eleja um saber essencial, data de 1990, quando a lógica mercadológica adentra no setor da educação, adotando um modelo de ensino tecnicista e baseado no modelo da qualidade total. Com isso, pretende-se do aluno que ele atinja as metas e objetivos traçados baseados em modelos de avaliação de larga escala.

É por meio da seleção de conteúdos “considerados necessários” aos alunos que a centralização do currículo ocorre, pois à medida que se tem a seleção de algo considerado “essencial”, muitas culturas e conteúdo são retirados do que é ensinado aos alunos.

Em relação aos processos de formação dos gestores e supervisores do Rio Grande do Norte, De Oliveira (2021) ressalta que estes ocorreram em 2019 entre os meses de agosto e dezembro, tanto no modo presencial quanto a distância, nas cidades que foram polos dessas formações: Natal, Caicó, Pau dos Ferros e Mossoró.

O documento curricular do RN, define como objetivo

colocar à disposição dos professores das redes estadual, municipais e privada, um instrumento que oriente, de forma clara e objetiva, aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem essenciais à qualidade pedagógica (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 11).

Tal documento surge como uma forma de orientar o trabalho pedagógico nas escolas, tanto da rede pública de ensino como da rede privada. Diferentemente da BNCC, o documento do RN amplia sua lista de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, sendo 12 delas com o objetivo de uma educação com excelência, buscando desenvolver no aluno não somente questões relacionadas ao ensino, mas também ampliar suas ações com o convívio socioemocional.

O projeto de uma educação de “excelência”, com questões que são essenciais para aprendizagem e que está presente em toda a concepção da BNCC, se remete ao Documento de Delors, lançado em 1990, que faz apontamentos e elabora quatro pilares essenciais para a educação brasileira.

“Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010, p. 31) são concepções dos pilares da educação presentes em todo

o texto da BNCC, apontando como necessárias para uma educação criativa e contextualizada nos contextos sociais dos alunos.

Para De Oliveira (2016, p. 193), essas “subjetivações apontam para a considerada necessária formação de sujeitos com habilidades e competências diversas que deem conta de atender necessidades do mundo global”. O Relatório Delors apresenta uma educação voltada ao longo da vida dos estudantes, ou seja, que atenda às necessidades de um mundo globalizado.

A seguir, apresentamos no Quadro 8 as competências que estão no documento do RN (2018, p. 21-22):

Quadro 8 – Competências do Documento Curricular do RN

COMPETÊNCIAS
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo 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.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Língua Brasileira de Sinais [Libras], e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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.
6. 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.
7. 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 em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8 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.

9. 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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

11. Utilizar os serviços e recursos da tecnologia assistiva, promovendo a inclusão dos estudantes com deficiência para o desenvolvimento de sua autonomia e efetiva participação em diferentes grupos e contextos.

12. respeitar todas as formas de vida como condição necessária para o equilíbrio dos ecossistemas e a sobrevivência humana.

Fonte: Referencial Curricular do Rio Grande do Norte (2018, p. 21-22)

Ao apresentar essas competências presentes no documento do RN, questionamos se uma lista de competências é garantia de uma educação com qualidade. Podemos alcançar uma educação com excelência a partir dessas competências? A seleção dos conteúdos é vista como uma forma de melhorar a qualidade na educação, mas somente a essa seleção não pode garantir que seja tais conteúdos possam ajudar no processo de melhorar os índices frente as avaliações externas (atualmente a qualidade é “medida” por meio dessas avaliações).

Ao realizarmos a seleção de conteúdos para a educação, automaticamente realizamos também a escolha por uma cultura em especial. Para Lopes e Macedo (2011), ancoradas nos estudos desenvolvidos por Ivor Goodson, as disciplinas escolares são construções sociais, políticas e econômicas que estão sendo definidas por relações de poder. No que se refere ao ensino por competências, a finalidade é desenvolver um sujeito polivalente que responda às demandas do mercado de trabalho.

O documento do RN tenta se manter em consonância com as competências apresentadas pela BNCC, agregando apenas duas competências, sendo estas relacionadas à inclusão e à questão sobre o meio ambiente.

Quanto ao Ensino Fundamental, o Referencial Curricular do RN assegura que os conteúdos foram escolhidos de modo que ultrapasse a linha dos conceitos garantindo assim que possa despertar o interesse ou sentido de desafio dos alunos

(RIO GRANDE DO NORTE, 2018). Assim como na BNCC, o referido documento apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas por cada componente curricular e para todas as etapas da educação básica.

Em relação ao ensino por competências, Lopes (2004) afirma que essa visão busca superar o ensino enciclopédico, primando pelo desenvolvimento de um aluno com pensamento crítico, partindo da ideia de que com o controle de professores e alunos poder-se-ia alcançar uma educação de excelência.

5 MOVIMENTOS EM TORNO DA POLÍTICA DE “IMPLEMENTAÇÃO” DA BNCC

Neste capítulo, temos o objetivo de identificar, a partir dos sujeitos partícipes desta investigação, como tem sido significado o ProBNCC no contexto da prática em escolas estaduais de Ensino Fundamental em Mossoró/RN.

Defendemos a ideia de que os conflitos existentes entre a política e o espaço escolar nos possibilitam compreender as ações em torno da formação de professores e as ações da 12ª DIREC/SEEC-RN, que neste texto se encontra como representação legal da SEEC-RN.

O capítulo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos as ações que estão sendo desenvolvidas em prol da BNCC, em especial sobre a (re)formulação do PPP e a análise do documento em relação às questões norteadoras da BNCC.

Na segunda seção, sobre a BNCC e suas implicações no fazer pedagógico, apresentamos, por meio da Teoria da Atuação, as falas dos sujeitos como uma possibilidade de compreender como a Escola 1 e a Escola 2 produzem políticas.

Na última seção, destacamos como se deu o processo de implantação da BNCC durante o período da pandemia da covid-19, considerando-se que esse foi um momento atípico que gerou muitas demandas para o setor da educação.

Entrevistamos o representante da 12ª DIREC, com questionamentos relacionados ao enfrentamento da pandemia da covid-19; ações e estratégias para implantação da BNCC; formação de professores; conflitos para a efetivação da implantação da BNCC (ver Apêndice 2). No texto, a representação da fala do representante é identificada por RD, 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022.

Quanto aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, os questionamentos versam sobre: (re)elaboração do PPP da instituição, BNCC Ensino Fundamental; o entendimento por currículo (ver Apêndice 1). As falas dos coordenadores e gestores estão sendo identificadas no decorrer do texto da seguinte forma: GESTOR A/ESCOLA 1 (2022), e assim por diante, conforme já explicitado no capítulo 2.

E, por fim, para os docentes, as questões estão abordando o que eles entendem pela BNCC, sua participação no processo de atualização ou (re)elaboração do PPP da escola e como eles percebem o ensino por habilidades e competências, além de compreendermos como se deu o ensino remoto durante o período da

pandemia e a BNCC. As falas dos docentes estão sendo referenciadas no seguinte modelo: PROFESSOR, C/ESCOLA 1 (2022).

5.1 Ações do ProBNCC desenvolvidas em escolas estaduais do Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN

Nesta seção, apontamos questões relacionadas às ações do ProBNCC no Estado do RN mediante a (re)formulação dos PPPs das instituições, atendendo às normativas da BNCC. Compreendemos que o PPP da escola é um documento que dá “vida” ao trabalho pedagógico e buscamos compreender como esse documento atende às diretrizes da BNCC

Como já informado anteriormente, o único documento disponibilizado durante a realização das visitas nas escolas integrantes da pesquisa foi o da Escola 2. O PPP da Escola 1 encontrava-se, durante a realização da pesquisa, em processo de atualização.

Para Oliveira e Oliveira (2019), é por meio da elaboração do PPP das instituições que a gestão e os docentes apresentam um empoderamento, potencializando a discussão política nas escolas. Nessa perspectiva, as escolas também atuam no processo de produção de política imprimindo nos textos do PPP suas traduções e interpretações políticas.

De acordo com o coordenador F, a (re)elaboração do PPP da Escola 2 se deu durante a troca de coordenador (ocorrida em 2020). Na ocasião, foi marcado um dia de extra-regência escolar para que já fosse possível o processo de atualização do texto no PPP. Os funcionários da instituição foram convidados a participar no processo de construção do texto, em que todos se posicionaram e destacaram pontos fundamentais.

Outro destaque importante a se fazer é que os docentes que participaram desses momentos também já conheciam o texto da BNCC e suas implicações para a educação (ensino por competências e habilidades e protagonismo juvenil). Como perspectiva de análise do texto, centramo-nos no que a BNCC destaca como orientação para os currículos das escolas.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem essencial, o PPP da escola destaca sua missão de “oferecer um ensino de excelência [...]” (PPP, Escola 2, 2020, p. 11). Em todo o texto do documento escolar são perceptíveis questões relacionadas

à educação com base em uma perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências, reforçando em seus objetivos o discurso de que os alunos devem ter acesso à educação baseada na BNCC e “garantir a todos os alunos/as, oportunidades de acesso a uma Base Nacional Comum” (PPP, Escola 2, 2020, p. 12).

O documento entende que é na escola que os alunos terão o direito garantido de uma educação com aprendizagens essenciais baseadas nos quatros pilares da educação, conforme o documento de Delors (2010). Sobre esses pilares, além de citá-los, o PPP ainda delimita o que se espera atingir, conforme demonstramos a seguir:

Aprender a conhecer: saber correspondente ao interesse, à abertura para o conhecimento, a partir do qual o **estudante aprende a valorizar e utilizar conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital**

Aprender a fazer: diz respeito ao **desenvolvimento de habilidades e competências** que permitem aos estudantes a **construção das aprendizagens relacionadas aos procedimentos**. São saberes relacionados à coragem de executar, de correr riscos e de errar na busca de acertar.

Aprender a conviver: saber correspondente ao desafio da convivência, traduzido através do respeito a todos e do exercício da solidariedade e da fraternidade como caminhos de entendimento. **Saber administrar conflitos, viver e se relacionar com outras pessoas, compreendê-las, participando de projetos pela coletividade.**

Aprender a ser: desenvolver a responsabilidade pessoal, a sensibilidade, o **pensamento autônomo e crítico**, a imaginação, a criatividade, a iniciativa e o autoconhecimento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ESCOLA 2, 2020, grifos nossos).

A partir dos destaques realizados, é possível frisar o quanto o teor do texto em análise reforça os norteadores que a BNCC assinala para a educação, trazendo uma educação técnica aos estudantes, reforçando o perfil de um aluno desejável para o mercado de trabalho, que é um jovem que saiba resolver conflitos pessoais, que seja proativo e saiba também trabalhar em equipe.

Vale destacar, no PPP em pauta, questões relacionadas ao protagonismo dos alunos. Essa categoria é relevante no texto da BNCC como um dos pontos de uma das competências gerais. No decorrer da leitura do PPP da Escola 2 (2020), fica visível que esse protagonismo é ligado ao conceito de autonomia, tanto na vida pessoal como na resolução de problemas educacionais.

Para Luz (2020), o texto da BNCC traduz o protagonismo juvenil como um sujeito autor da sua própria existência. Esse protagonismo é perceptível na BNCC Ensino Médio. No texto da BNCC, é destacado que os estudantes devem ser

protagonistas de sua vida, o que possibilita a construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

Nessa ideal de atender às demandas mercadológicas, o que temos sobre o protagonismo juvenil no Brasil data de 1996, a partir de um periódico emitido pela Fundação Odebrecht (empresa de cunho privado), que visa a erradicar a pobreza, promovendo uma sociedade mais igualitária; seguido pelo Instituto Ayrton Senna. Essas instituições apostam na juventude como uma forma de mão de obra (DE SOUZA, 2009).

No que tange ao currículo para o Ensino Médio, o protagonismo juvenil surge como uma vertente de o estudante ser o responsável pelo seu progresso estudantil. Com isso, tem-se a ideia de um jovem mais atuante, capaz de tomar decisões, atendendo às necessidades do setor empresarial no que se refere à necessidade de um jovem polivalente.

Sobre a categoria de habilidades e competências, o PPP da Escola 2 demonstra uma grande preocupação e senso de responsabilidade dos professores para que os alunos possam atingir esses dois aspectos da educação, e em que “as práticas pedagógicas devem contribuir para que os estudantes possam construir as competências e as habilidades previstas e mediatizadas pelo currículo escolar” (PPP, Escola 2, 2020, p. 14).

Para a escola, o aluno é considerado o centro de todo o processo educativo, e todas as ações educativas desenvolvidas na escola são para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, oportunizando-lhes, por meio das competências e habilidades, a chance de serem proativos, capazes de argumentar e fazerem questionamentos em diversos espaços.

Considerando a pesquisa em questão, e de acordo com o referencial teórico-metodológico do estudo, entendemos o currículo como um processo cultural, polissêmico, detentor de significados e tensões. O PPP da Escola 2 remete à concepção de currículo como documento em que estão dispostas todas as metodologias que devem ser adotadas na educação. Portanto, trazendo aquela ideia de um currículo prescritivo, com técnicas, ou até mesmo contendo as habilidades e competências que devem ser realizadas pelos professores.

Em relação ao processo de avaliação, podemos mencionar que o PPP realça a importância dos índices relacionados à avaliação externa, a qual apresenta como meta “elevar o IDEB da escola em 2 pontos percentuais, tanto nos anos iniciais como

nos anos finais do ensino fundamental” (PPP, Escola 2, 2020, p. 14). Ou seja, para a escola, o desenvolvimento das habilidades e das competências pelos alunos é uma oportunidade de elevar a posição da escola frente às avaliações externas.

O que podemos entender sobre as análises pelas categorias (Ensino e aprendizagens essenciais; avaliação educacional; competências e habilidades) escolhidas para esta investigação é que o espaço escolar é um lugar repleto de tensões, tanto internas (tentativa de adequar o currículo escolar para atender às demandas da BNCC) quanto externas (atender ao mercado de trabalho no quesito de formar os alunos e até mesmo nas avaliações externas, que geram na escola modificações nas atividades escolares).

O PPP da escola analisada atende às normativas oriundas da BNCC, trazendo um currículo baseado em habilidades e competências, em que o aluno deve ser o centro do processo educativo, o que nos faz pensar sobre a regulação do trabalho pedagógico na perspectiva de que a educação prioriza um currículo técnico, como se as habilidades e competências ou aprendizagem essencial fossem melhorar a qualidade da/na educação.

Outra questão que apresentamos são os programas desenvolvidos dentro da escola, como o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), voltado para o atendimento dos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, como forma de incentivar a alfabetização de alunos e atender à Meta 5º do PNE. Destacamos também programas e parcerias com empresas privadas, que vêm para estimular o uso das tecnologias pelos alunos em sistemas educacionais. Também apresenta projetos com a UERN para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que apresentaram dificuldade em matemática no ano anterior.

Na investigação, foi possível perceber que os projetos desenvolvidos na escola estão interligados com a finalidade de atender a algumas exigências da BNCC, como por exemplo, um aluno que domine as tecnologias, alunos que consigam e atendam às metas das avaliações externas, em especial, o que está direcionado para os alunos do 5º ano, pois estimula uma espécie de reforço para os alunos que não atingiram as médias exigidas.

Desde a criação e a divulgação da BNCC podemos destacar a presença de organismo privados dentro da educação. No contexto local, ressaltamos que isso não se difere muito, como foi apresentado aqui um dos programas desenvolvidos na escola que apresenta parceria com uma empresa privada.

5.2 A BNCC no contexto da prática

Nesta seção, apresentamos o processo de investigação das ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental, em escolas estaduais situadas no município de Mossoró/RN, bem como os sentidos construídos pelos sujeitos partícipes da pesquisa em torno da BNCC Ensino Fundamental em duas escolas estaduais (Mossoró/RN).

A interlocução com professores de Mossoró/RN participantes da pesquisa nos permitiu pensar o desenvolvimento de uma política macro (BNCC) em um município do interior do Estado do Rio Grande do Norte, a fim de, compreendermos como a política se constitui no espaço da 12ª DIREC/SEEC-RN e nas escolas em pauta. Sendo assim, buscamos destacar as vozes dos sujeitos para compreender os sentidos em torno do ProBNCC nas escolas do município de Mossoró/RN.

Dessa forma,

5.2.1 Currículo e PPP

Sentimos a necessidade de compreender o que os sujeitos entendem por currículo e, conseqüentemente, sobre o PPP da escola. Portanto, apresentamos uma síntese das falas dos sujeitos sobre esses aspectos, expondo os pensamentos, posicionamentos e reflexões sobre os temas em questão.

Conforme já estabelecido no capítulo teórico-metodológico desta pesquisa, as identidades dos sujeitos não são reveladas. Portanto, usamos códigos para identificar tanto as escolas quanto os sujeitos.

A partir das questões levantadas, é possível perceber nas falas dos sujeitos que compõem a Escola 1 o currículo como um prescritor “do que deve ser ensinado” pelos professores, conforme representado pela fala do Gestor A da Escola 1. É *“um documento que auxilia no desenvolvimento das atividades das escolas. Acrescento também que é tudo que vem nos livros didáticos”* (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022). O mesmo podemos constatar na fala do Coordenador F da Escola 2: *“Podemos entender o currículo como uma possibilidade de desenvolvimento de uma educação voltada à realidade dos alunos”* (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2022).

Ainda nesse horizonte de currículo como prescritor do que deve ser feito ou ensinado, o Coordenador B da Escola 1 reforça essa visão, pois para ele, *“currículo é um ‘esqueleto’. É o desenho da escola e agora respaldado nas diretrizes da BNCC”* (COORDENADOR B/ESCOLA 1, 2022).

Tais pensamentos ainda são muito disseminados na sociedade, quando as políticas educacionais destacam a necessidade de os alunos atenderem às determinações das instâncias mercadológicas ou quando essas políticas “prescrevem” o que deve ser ensinado a fim de alcançar metas de avaliações externas às escolas. Esse ideal das aprendizagens contidas no Relatório Delors (2010) é destacado, ainda, na fala do Coordenador F da escola 2 (2022): *“Hoje com a BNCC, podemos ver as competências e as habilidades como uma possibilidade de ajudar na aprendizagem dos alunos de nossa escola”*.

Quando questionado sobre o que seria currículo, RD da 12ª DIREC/SEEC-RN apresenta uma outra visão, pois, para ele, o documento apresenta *“um significado polissêmico, mudando muito de autor para autor. Dependendo também do teórico em que a pessoa acredita, portanto, definir currículo como ‘algo’ específico se torna algo complexo”*. Mediante essa resposta, questionamos ao RD da 12ª DIREC como estava formulado o currículo do RN. *“Especificamente o currículo do Rio Grande do Norte foi alicerçado na BNCC enxergando processo de sistematização do saber e da aprendizagem a partir de um processo”* (RD/12ªDIREC/SEEC-RN).

Podemos perceber nas falas dos entrevistados que a ideia de currículo está muito voltada para as questões de técnicas e orientações sobre o ensino. Com a aprovação da BNCC, essa ideia prescritiva aumentou consideravelmente, pois, para muitos, a Base é um documento como um “receituário” do que deve ser trabalhado na sala de aula para que se possa atingir as habilidades e competências prescritas no texto. Silva (2010) destaca que essa ideia de vinculação de uma teoria curricular especificando os procedimentos e os objetivos, além dos métodos, está muito vinculada ao que Bobbitt apresentava como ideia de currículo.

Quando questionamos aos docentes sobre o que eles entendiam por currículo do Ensino Fundamental, eles enfatizam que *“o currículo é tudo que realizamos na prática docente, está presente dentro e fora dos muros escolares [...] Antes da Base, nossos currículos baseavam-se nos PCNs, a BNCC veio para unificar esse currículo nacionalmente”* (PROFESSOR D/ESCOLA 1, 2022).

Sobre a ideia de currículo, os professores entrevistados apontam, assim como o Gestor A/Escola1, Coordenador F/Escola 2 e o Coordenador B/Escola 1, a noção de currículo como prescritor de conteúdo, como podemos perceber na fala do Professor C da Escola 1 (2022):

Sobre o currículo, muita coisa está lá! O currículo apresenta para o Ensino Fundamental uma grade de conteúdos que devem ser ensinados na sala de aula, mas muitas vezes não conseguimos atender a todas essas demandas, pois nossa realidade é diferente.

Na Escola 2, é notório que também se tem essa ideia de currículo como possibilidade de trazer para a escola noções do que deve ser ensinado aos alunos: “A BNCC surge como um norte para que seja possível desenvolver o ensino” (PROFESSOR H/ESCOLA 2, 2022). Ao mesmo tempo, durante a realização da entrevista, o Professor G da Escola 2 destaca que ele ainda tem dificuldade em realizar os planejamentos de acordo com a BNCC, acentuando que o documento é um norte para a atuação docente:

Admito que ao elaborar os planejamentos das aulas tenho dificuldade em compreender como adequar aquelas habilidades e competências para minha realidade de sala de aula. Tentamos atender o que a BNCC pede, principalmente, pois ela é um norte de currículo (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022).

Para os professores das duas escolas investigadas, a BNCC surge como uma “solução” para os problemas da educação (principalmente no que se refere ao trabalho de ensinar). Apesar de alguns docentes tecerem críticas ao documento, ainda assim ele é tratado como um currículo para a sala de aula. Eles entendem que a Base é um documento que deve ser seguido à risca. O que podemos destacar dessa visão é que cada vez mais a educação se torna mecanizada/centralizada, e mesmo apontando essa flexibilidade de atender às demandas de cada região, os professores ainda têm a Base como um modelo a ser seguido em toda a sua estrutura.

Como destacam Dias, Farias e Souza (2017), cada vez mais as políticas curriculares vêm atuando na perspectiva de controlar a docência. A BNCC não é muito diferente. Com as falas dos professores e gestores entrevistados, afirmamos que eles não percebem essa tentativa de controle por meio das habilidades e competências, apontando para o currículo centralizado e engessado voltado à ideia de um currículo eficiente.

Entendemos, assim como Rocha e Pereira (2019), que a BNCC é configurada como um currículo uniforme e com muita burocracia e que desconsidera as diferenças, possuindo uma lógica verticalizada e incorporando à política da performatividade cada vez mais nos espaços escolares. “A política da BNCC desconsidera a escola como um locus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207).

As políticas de currículo são criadas e pensadas para escolas “modelos” que, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), são escolas fantasiosas e que só são capazes de existir nas mentes dos políticos. Portanto, tais políticas não podem ser, simplesmente, implementadas; elas devem passar por um processo de tradução e reinterpretação, ou seja, são postas em prática a partir de sua tradução, do seu contexto e dos recursos disponíveis.

Quando questionamos sobre o PPP das escolas, parte da equipe de gestão menciona que, *“nosso PPP, não é um documento de gaveta, ele é no momento está sendo atualizado para que possamos melhorar ainda mais nossos serviços de ensino”* (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022). O Coordenador F da Escola 2 (2022) reforça que

O PPP da nossa instituição já foi atualizado atendendo as novas orientações que a BNCC propõe sobre as dez (10) competências gerais, já estamos pretendendo fazer uma nova revisão com a perspectiva de contemplar as questões sobre o ensino remoto

Após destacarmos o PPP, é necessário compreender como se deu o processo de construção do Referencial do RN, já que esse documento é a referência de currículo no Estado do RN. Para o RD da 12ª DIREC/SEEC-RN (2022),

O processo de sistematização do documento curricular no Estado do RN se deu após a homologação da BNCC. Entre os anos de 2017 e 2018 o MEC estabeleceu para aqueles estados que não tinham documento curricular sistematizado, que era o caso do Rio Grande do Norte, até então, trabalhávamos o currículo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. No Estado do RN contratou uma equipe redatora, em que cada redator realizou formações por polos, em que se estudava a BNCC e consecutivamente o documento do RN já ia sendo escrito. Após a escrita eram realizadas plenárias que validam o processo de construção e de formação. Após esse momento, o documento do RN foi para consulta pública, em que pessoas da comunidade e professores poderiam opinar sobre o documento. Contamos também com o programa do ProBNCC, que possibilitou às redes de educação a contratação dessa equipe fomentando financeiramente também esse processo de construção.

As escolas e a Secretaria de Educação do Estado do RN prontamente atenderam à necessidade de reformular os currículos ou documento da escola de acordo com as diretrizes da BNCC. Constatamos, por meio da fala do representante da 12ª DIREC/SEEC-RN, que o Estado do Rio Grande do Norte só possui um documento norteador após a homologação da Base, além de participar do ProBNCC para implantação dessa política de currículo nas escolas.

Como o PPP é um documento que deve ser atualizado juntamente com a equipe de professores, também sentimos a necessidade de perguntar aos docentes participantes da pesquisa qual seu papel diante desse processo de atualização com a perspectiva de atender às demandas da BNCC. O docente da Escola 1 relata que

Ainda estamos em atualização. Temos muitas reuniões e conversas sobre o PPP, muitas vezes realizadas pelo google meet. Todos os sujeitos da escola participam da atualização do documento. Na nossa escola, fazemos o seguinte: quem tem mais habilidade em uma disciplina fica responsável por atualizar essa parte do PPP. As meninas que fazem o atendimento aos alunos com necessidades específicas, elas ficam nessa parte da acessibilidade e inclusão (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022).

Diferentemente da Escola 1, o PPP da Escola 2 já estava atualizado e trazendo em seu texto os apontamentos destacados na BNCC

Participamos de três (3) reuniões para atualização do PPP. Fizemos uma leitura detalhada do texto e a partir dessa reflexão podemos perceber o que poderia ser melhorado e o que poderia ser aproveitado do antigo texto. No meu ponto de vista essa participação foi fundamental para compreender melhor o desenvolvimento da educação e conhecer o 'todo', sentindo-me parte realmente da escola (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022).

Nas falas supracitadas, ressaltamos que, para os professores, o processo de (re)elaboração do PPP da escola serve como uma reflexão sobre o ensino, uma chance de conhecer a BNCC, já que o PPP deve estar alinhado ao documento da Base.

A escola é um lugar onde a pluralidade se faz presente, tanto entre os alunos quanto entre os sujeitos que fazem parte do quadro de funcionários, sendo muito provável usar essa diversidade para criar um PPP mais inclusivo, mais reflexivo, já que é um documento que alcança a todos da escola. A construção de um PPP em que todos das escolas possam participar mostra o desejo de todos de ter uma educação com mais qualidade (FERRARI, 2011).

Dentre as falas dos sujeitos aqui apresentadas, podemos compreender que, para eles, a BNCC surge principalmente como um norte para a prática escolar. Muitos o compreendem como um documento que vai auxiliar “no que fazer” para melhorar a qualidade de ensino. Em especial, os professores que estão atuando diretamente com o documento. Em relação ao PPP, constatamos que as escolas têm grande preocupação com relação às competências e habilidades. Sobre a 12ª DIREC/SEEC-RN, vimos que o representante aborda questões sobre as movimentações que o Estado realizou para que os municípios tivessem acesso ao documento. O RN é um Estado que também participou do programa do ProBNCC, atuando junto aos bolsistas para que a implantação do Referencial do RN e da BNCC estivessem dentro das escolas no prazo previsto.

O documento da Base, por se apresentar como um direcionamento para a educação, muitas vezes, os gestores e professores acabam limitando seu processo criativo em relação à prática de ensino, acabam limitando o seu fazer docente ao que o documento “prescreve” como se fosse garantia de uma educação com qualidade. Desse modo, os textos políticos apresentam disputas e intenções de construção da identidade dos estudantes.

5.2.2 Compreensão e sentidos a respeito da BNCC

Nessa subseção, abordamos compreensões e os sentidos que os sujeitos têm a respeito da BNCC. Iniciamos questionando os sujeitos sobre como compreendem a BNCC do Ensino Fundamental. O Gestor A da Escola 1 (2022) respondeu que *“a BNCC é um documento muito atual, pois trabalha o desenvolvimento das crianças integralizado tanto com o contexto escolar quanto a sua vivência em sociedade. Tentamos fazer os planejamentos das aulas de acordo com a BNCC”*.

O Coordenador B da Escola 1 destaca que foram atendidas as normativas da BNCC, pois era urgente, mas que foi feito somente após a pandemia (para compreender mais um pouco esse processo, ver a seção 5.3 deste capítulo). Ou seja, para atender às exigências do MEC, os gestores e coordenadores realizaram as atualizações necessárias, mas sem um estudo aprofundado desse documento

*Quando a BNCC surge como um documento norteador, **nós realizamos todas as exigências normativas**, mas somente esses pós pandemia é que estamos começando a compreender sobre as competências e habilidades,*

ainda estamos em fase de conhecimento em relação ao documento (COORDENADOR B/ESCOLA 1, 2022 grifos nossos).

Na Escola 2, o coordenador destaca que

A partir dos estudos realizados tanto pelo Estado quanto em nossa escola, vejo que a BNCC, em especial, do Ensino Fundamental, é baseada em competências e habilidades. Tem também essa premissa de dialogar com a educação infantil ampliando os conhecimentos, bem como fortalecendo o direito de aprendizagem dos alunos (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2022).

É perceptível nas falas dos entrevistados a necessidade de atender ao que o documento da BNCC orienta sobre a atualização do currículo baseado em competências e habilidades, muitas vezes sem uma reflexão mais crítica ao texto normativo. Mesmo que em muitos discursos sobre a BNCC surja a ideia de que são apenas orientações e não currículo, a escola toma para si como um documento que deve ser seguido e que deve ser “colocado na prática” com a finalidade de cumprir as exigências.

Ao percebermos que as escolas receberam o documento da BNCC e do Referencial do RN, questionamos ao representante da 12ª DIREC/SEEC-RN quais os avanços e desafios frente ao uso de tais documentos para a educação:

Avanço: um grande avanço foi a compreensão e a discussão mais sistematizada do currículo. A educação saiu daquela visão conteudista e passa priorizar as experiências, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Desafio: apontamos, enquanto secretaria de educação, a formação de professores, gestores e coordenadores. Apresento também como desafio o processo de avaliação, especialmente avaliação interna e externa da escola, a partir desse documento de referência (RD 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

Conforme explanado no estado da questão (capítulo 3), apresentamos influências internacionais na construção da BNCC, cujos textos apresentam um teor de centralidade curricular com o crescimento frente às avaliações externas. Podemos compreender que a educação brasileira ainda está fortemente marcada pelas questões do IDEB, conforme é destacado na fala a seguir

A nossa educação tem uma cultura muito forte de reprovação, no resultado do último IDEB de trezentas e dezoito (318) escolas do RN, apenas treze (13) tiveram seus resultados divulgados. Ou seja, as outras escolas não atingiram a pontuação e/ou participação necessária, o IDEB do RN foi realizado com o resultado de treze (13) escolas. Portanto, devemos enfatizar e estudar mais sobre avaliação que a BNCC vai exigir das instituições, como vamos avaliar os estudantes a partir das competências? (RD 12ª DIREC-SEEC/RN, 2022).

As políticas curriculares (aqui nesta dissertação destacamos a BNCC e as políticas que se desencadearam para que fosse possível sua implementação – PROBNCC) mostram que as avaliações externas são a possibilidade de “medir” o conhecimento dos alunos e o trabalho docente realizado. É por meio das avaliações que o termo “com ou sem” qualidade é empregado nas escolas e que demarca, muitas vezes, a quantidade de matrículas que determinada escola irá receber. Compreendemos que isso descaracteriza o trabalho efetivado nas instituições, pois a qualidade de uma escola não pode ser mensurada e avaliada separadamente do seu contexto econômico e social. Cada contexto apresenta uma nova realidade, um novo jeito de interpretar e reinterpretar uma política.

Considerando-se que a formação de professores é outro aspecto tratado no corpo do texto ProBNCC, perguntamos aos entrevistados (da gestão escolar) sobre as questões de formação de professores:

Na Escola 1, o Gestor A aponta que esse processo de formação ocorre nas jornadas pedagógicas da instituição, pois é o momento em que é possível a presença dos professores

*Nos dias de planejamento chamamos algum estudioso sobre a BNCC, buscamos pessoas na SEEC/RN ou pessoas da UERN que na qual temos uma parceria, para trazer a discussão para nossa escola. Buscamos fazer uma roda de conversa, um minicurso e além das **jornadas pedagógicas** (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022, grifos nossos).*

Ao mesmo tempo em que a Escola 1 destaca que faz formações para os professores, o Coordenador B ressalta que ainda não foi apresentado algo sobre o documento com muita precisão, mas que as formações tratam de modo indiretamente sobre o documento

Sobre formações especificamente sobre a BNCC ainda não realizamos, mas indiretamente sim, nossa escola conta com a participação de algumas pessoas que vão oferecer minicursos e roda de conversa, mas sobre assuntos da educação e que de certa forma aborda sobre a BNCC resalto que esses estudos ainda não pouco diante as novas questões adotadas na BNCC (COORDENADOR B/ESCOLA, 2022).

Na Escola 2, o coordenador reforça que

*A escola tem as jornadas pedagógicas, estamos sempre incorporando e reconduzindo ao texto, da BNCC, fazendo um processo de ressignificação. Ressalto que essas jornadas são espaços insuficientes para estudarmos sobre o documento, poderia existir um novo espaço destinado ao estudo e à reflexão do texto, afinal é um documento normativo. **Precisamos ainda de mais capacitações** (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2022, grifos nossos).*

Mesmo tendo formações direta ou indiretamente, podemos perceber, por meio das falas dos coordenadores das duas escolas, que esses espaços de jornadas pedagógicas nas escolas são insuficientes para a compreensão do documento diante da sua complexidade ao tratar de uma educação por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Considerando o ambiente escolar, é notório que nesses espaços existem interpretações da política da BNCC, sendo nesses processos formativos que as políticas são interpretadas nas escolas. Pensando nesses processos de formações, questionamos ao representante da 12ª DIREC/SEEC-RN como a Secretaria de Educação do Estado do RN pensava e atuava dentro dessa perspectiva de formação de gestores/professores:

O primeiro passo foi a realização de assessoramento pedagógico em que um grupo com doze (12) pessoas realizavam visitas técnicas às escolas com o intuito de sistematizar, organizar e estudar o documento nas escolas. Além de momentos formativos realizados pela UNDIME. Realizamos formações com os gestores das escolas e eles tinham a missão de atuar nas formações de cada escola. Aconteceu cinco (5) encontros em 2019, em 2020 esse processo foi interrompido e somente em 2022 estamos retomando essas formações na rede estadual de ensino (RD, 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

Sobre as formações com os professores, o representante respondeu que

foram realizadas formações virtuais com os docentes sendo estas formações direcionadas às áreas de conhecimentos e intensificada agora no período de retomadas das atividades presenciais de modo particular, com os professores do Ensino Médio (RD 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

Além das falas dos gestores e do representante da 12ª DIREC, achamos válido também compreender como os professores se percebem dentro desse processo de formação:

*A escola realizou muitas capacitações e participamos de muitas reuniões aos sábados, pois quando foi homologada a BNCC **o discurso presente nas escolas era que nós tínhamos que dar de conta, tínhamos que saber e conhecer o documento.** Por vezes era a coordenação que realizava as instruções e outras eram algum convidado (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022, grifos nossos).*

Até o presente momento do texto, é notório nas falas dos entrevistados (gestor, coordenadores, professores e representante da 12ª DIREC) o sentimento de “ter que

dar de conta” após a aprovação da BNCC. Essa questão nos remete ao processo de responsabilização dos atores da escola, acentuado pela performatividade. Entendendo a perspectiva da gestão escolar, questionamos os professores sobre a formação em relação à BNCC:

*Inicialmente tivemos algumas formações na instituição oferecidas pela gestão, **foi preciso buscar o conhecimento sobre o texto pois, a base foi sancionada e precisava ser inserida nos currículos bem como na prática docente**, estamos sempre nos atualizando e buscando cursos em plataformas como a do Sistema Integrado de Gestão de Educação (SIGEDUC) e do MEC (PROFESSOR D/ESCOLA 1, 2022, grifos nossos).*

Na fala do entrevistado, é possível destacar que o processo de formação ainda é insuficiente para atender às novas demandas que o texto da BNCC destaca. As políticas de currículo, quando sancionadas, geram nos professores a ideia de que é preciso pôr em prática tal qual o documento destaca, reforçando assim a noção de engessamento da prática docente.

Ainda nessa questão de insuficiência de formação na Escola 2, os professores reforçam que eles tiveram que “ir buscar fora” conhecimento sobre os documentos para que fosse possível compreender suas demandas

As formações sempre são importantes e sempre devemos estar em processo de atualização em relação ao documento. Somos cobrados por coisas que vamos buscar fora das escolas, tivemos estudos sobre o texto, mas destaco que não foi suficiente. Sem formação não conseguimos atender as necessidades do documento. Estamos tentando nos adequar e nunca é o ideal (PROFESSOR G/ ESCOLA 2, 2022).

Na escola, tivemos as jornadas pedagógicas que abordaram um pouco sobre o documento da BNCC, mas o Estado não ofertou até o momento nenhuma formação direcionada aos professores (PROFESSOR H/ESCOLA 2, 2022).

Durante a realização da visita à Escola 1, tivemos a oportunidade de participar de um momento de formação com a gestão da escola. Na ocasião, o estudo foi realizado pela plataforma *Google Meet*, com a participação de cinco professores, o diretor, o vice-diretor e o coordenador da instituição. Nesse dia, o grupo discutiu sobre as competências e habilidades, pois seria um ponto a ser abordado no PPP da escola, que se encontrava em atualização.

Alguns professores, nesse momento, questionaram o documento a fim de tentar compreender “como colocar em prática”; outros apontaram que ainda não conseguem trabalhar seus planejamentos de acordo com as habilidades necessárias,

por se tratar de um texto complexo e que apresenta muitas questões novas. Seguido desse momento inicial, foram discutidas e apresentadas questões sobre o PPP e a necessidade de acrescentar questões relacionadas ao uso das tecnologias na escola.

O processo de formação de professores se dá em encontros realizados na escola, por vezes sendo os gestores/coordenadores os mediadores do estudo ou a própria escola convida pessoas para que seja possível esse momento. O Estado do RN realiza as formações com os gestores, que as realizam nas escolas.

Nas falas, podemos entender que a BNCC traz um discurso de melhorias, destacando o processo de desenvolvimento do protagonismo dos alunos, de uma escola com maior atuação em relação aos documentos, além de um discurso de educação mais contextualizada com as vivências dos alunos. No entanto, vale ressaltar que o texto da BNCC aponta um currículo centralizado no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos para além disso. Reforçamos que os professores entrevistados não se sentem preparados e, muitas vezes, ainda não entendem como vão trabalhar esse documento em seus planejamentos.

Compreendemos também que a escola atua em relação às formações dos professores, ou seja, é a própria escola que realiza as formações docentes. Podemos perceber nessa dinâmica escolar um processo de tradução da política por parte da gestão e, posteriormente a isso, um processo de interpretação dos docentes sobre a política, sendo uma atividade complexa, cheia de tensões e intenções.

Tanto o referencial curricular do RN quanto a BNCC são políticas curriculares que centralizam o currículo das escolas, engessando o fazer docente. São textos produzidos para unificar a educação, desconsiderando os contextos sociais e econômicos em que cada escola está inserida.

Uma questão muito mencionada pelos professores é sobre a pandemia da covid-19, que impossibilitou tanto o processo de implantação e incorporação do texto da BNCC quanto o do Referencial do RN. Diante desses apontamentos, apresentamos na seção seguinte sobre esse processo e como ficou o ensino e a implantação dos documentos curriculares nesse contexto, pois o ProBNCC previa um calendário e agenda de “implementação” da BNCC para o Ensino Fundamental até o final de 2019, conforme mostra a Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Cronograma de atividades do ProBNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2019)

Considerando essa agenda e a implantação dos textos na educação, achamos válido trazer as falas dos sujeitos participantes da pesquisa sobre esse contexto, o qual trouxe significativas mudanças para o ensino, e compreender como ficou a BNCC e o Referencial do RN no ano de 2020.

5.3 A pandemia e as ações ProBNCC¹³

O ano de 2020 surpreendeu a todos com a rápida proliferação de doenças com características semelhantes a um resfriado. Entretanto, a contaminação das pessoas por essa doença chamou a atenção dos estudiosos e da área da saúde. Denominada de covid-19, a infecção é caracterizada por sua rápida propagação entre as pessoas, quadros grave de respiração. As pessoas com comorbidades¹⁴ estão no grupo de risco da doença. Com isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugeriu que as pessoas iniciassem um distanciamento social por causa do aumento no número de casos e de óbitos no Brasil, ocasionando o fechamento temporário de lojas, escolas e lugares onde havia aglomeração de pessoas.

¹³ O texto que compõe esta seção foi apresentado no VII Seminário Nacional do Ensino Médio (ainda não publicado).

¹⁴ De acordo com Morsch do site Telemedicina, comorbidade é toda doença, condição ou estado físico e mental que, em razão da gravidade, pode potencializar os riscos à saúde, caso o portador venha a se infectar com algum agente patogênico.

Com essa medida, a educação passou por um novo modelo sustentado pelo uso das tecnologias digitais. Em 17 de março de 2020, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 343, estabelece a suspensão das atividades escolares presenciais.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (BRASIL, 2020).

Com a publicação da portaria, fica autorizado o ensino por meio das tecnologias digitais, surgindo para a educação outro desafio, no qual gestores, professores e alunos passaram a se adaptar a essa nova realidade, em que foi implantado o ensino remoto. Vale destacar que o ensino remoto se diferencia da Educação a Distância (EaD). De acordo com Almeida e Alves (2020), a educação de forma remota é constituída por aulas gravadas (videoaulas), aulas de modo síncrono e a disponibilização de materiais em plataformas online; já a EaD é uma modalidade de ensino que visa à reestruturação curricular dos materiais e do modo de avaliação.

Visando a sanar os possíveis prejuízos aos alunos e o cumprimento dos 200 dias letivos previstos na LDB (BRASIL, 1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulga um parecer com medidas para amenizar os possíveis danos na aprendizagem (BARRETO; ROCHA, 2020).

O Parecer 05, de 28 de abril de 2020 do CNE, estabelece normas para o Ensino Fundamental anos iniciais, já que a entidade educacional reconhece que essa etapa de ensino apresenta dificuldades de acompanhamento nas aulas remotas, pois os alunos se encontram na fase de alfabetização. Por isso, o CNE determina que as escolas devem providenciar roteiros de atividades que as famílias possam desenvolver com as crianças. Seguem abaixo algumas das orientações propostas para a educação:

- aulas gravadas;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário (BRASIL, 2020, p.11).

Em caráter emergencial, a área da educação adotou, de acordo com Almeida e Alves (2020, p. 4), o modo remoto, que se assemelha ao “e-learning, onde os professores prestam tutoria eletrônica, disponibilizam material online e interagem com seus alunos de forma síncrona e de maneira assíncrona”.

A realidade da educação brasileira é que, desde sempre ela enfrentou muitos desafios, como profissionais mal remunerados, infraestrutura precária e as avaliações externas que aumentam ainda mais a comparação entre escolas, gerando também o discurso de que a educação no Brasil não é de qualidade. Portanto, com a necessidade do isolamento social, as escolas se adequaram ao modelo do ensino remoto, que revelou mais um desafio para a educação: a preparação dos docentes para o uso das tecnologias. Além do aumento da carga horária dos professores com edições de vídeos e o atendimento dos alunos fora do horário de aula.

A BNCC apresenta como uma de suas competências o uso de diversas linguagens, dentre elas, a linguagem digital e o uso de tecnologias. Nessa perspectiva, questionamos: como fazer o uso das tecnologias se muitos docentes não conseguem dominar as ferramentas ou as escolas não dispõem desses aparelhos tecnológicos? Muitos docentes realizaram cursos de aperfeiçoamento para compreender como utilizar as ferramentas digitais e poder ofertar aos alunos o ensino durante o período de isolamento social.

Outra questão a ser mencionada é o fato de que muitos alunos, diante dessa nova realidade, ficaram de fora das aulas, pois eles não possuíam aparelhos digitais ou acesso à internet para acompanharem as atividades de forma remota. O que o modelo de ensino remoto mostrou foi a grande diferença socioeconômica existente no país, em que muitas escolas e alunos do setor público se encontram em vulnerabilidade social, apresentando escolas com falta de infraestrutura e materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do ensino nessa perspectiva.

Apresentar essas diferenças sobre a situação socioeconômica do país nos evidencia outra característica, que é marca da BNCC, enquanto proposta universal de um currículo comum a todo o país. O texto da BNCC determina que o ensino deve conter 60% de uma base comum a todo o Brasil e 40% de uma parte diversificada. Muitas escolas localizadas nas regiões brasileiras também apresentam diversidade em relação à infraestrutura, à formação de professores e a números de alunos matriculados, sendo esses itens desconsiderados nas avaliações externas.

Com isso, e considerando o calendário para “implementação” da BNCC nas escolas, foi necessário questionar aos professores, gestores e ao representante da 12ª DIREC/SEEC-RN como ficou o ensino dentro dessa vivência de aulas remotas e perceber as dificuldades em relação à volta do ensino presencial.

Para compreendermos essa perspectiva da educação no Brasil, considerando que a BNCC já deveria estar em atuação no município de Mossoró/RN, perguntamos aos docentes da instituição: como se deu o planejamento de aulas diante das orientações da BNCC durante o ensino remoto? Como se deu o desenvolvimento das aulas nesse período?

Já para a equipe gestora das instituições participantes do estudo, foi questionado sobre o papel da escola diante da pandemia da covid-19; como a escola atendeu à demanda do ensino remoto e da BNCC. Ao representante da 12ª DIREC/SEEC-RN, questionamos qual foi a orientação dada às escolas durante o ensino remoto; como ficaram as questões da BNCC nesse contexto de pandemia.

Quando questionamos como ficou o ensino durante a pandemia na Escola 1, a equipe gestora menciona que a instituição iniciou o ensino remoto antes mesmo de saírem os decretos que regulamentam o ensino, pois a equipe defende que *“era mais importante nesse momento pensar nos alunos, não vamos deixá-los ‘livres”* (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022). Com essa atuação, podemos certificar que as escolas também atuam/fazem políticas dentro do ensino, conforme destacam Ball, Maguire e Braun (2016).

Já na Escola 2, quando questionamos sobre a Pandemia do covid-19, o coordenador pedagógico ressalta que esse ano foi *“um divisor de águas para compreendermos a educação e para pensarmos sobre o fazer da sala de aula”* (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2020). Assim, constatamos que a pandemia mostrou que a educação no Brasil não estava preparada para enfrentar um ensino remoto, e conforme constata Avelino e Mendes (2020), a educação brasileira sempre foi precária. Com a pandemia, essa precarização do ensino ficou mais evidente.

Quando questionamos sobre o andamento da implantação da BNCC e da atualização do PPP das escolas, as falas da equipe gestora das instituições relatam que:

[...] Quando houve a necessidade de atualizar PPP, em relação ao BNCC, nós fizemos, mas não fizemos de forma grandiosa, pois não entendíamos a fundo sobre o que seria a BNCC. Fizemos para cumprir uma exigência [...] (COORDENADOR B/ ESCOLA 1, 2022).

[...] No contexto de 2020, ele trouxe questões limitantes para a questão da BNCC [...] mas nesse contexto da pandemia conseguimos tirar da BNCC o que era possível para esse momento. A competência por exemplo de trabalhar os recursos tecnológicos, que tanto professores quanto alunos precisavam desenvolver [...] (COORDENADOR F/ ESCOLA, 2022).

Dialogando com o representante da 12ª DIREC/SEEC-RN sobre o ano de 2020, questionamos como teria sido o processo de formação docente, de (re)formulação de PPP dentro desse período pandêmico. Ele informou que ocorreram dois períodos no quesito da BNCC no Estado do RN:

No processo de construção do documento (referencial curricular do RN), não ocorreu nenhuma interferência, sendo sua sanção no final de 2018. Em 2019 iniciamos o processo de formação de professores, de divulgação do próprio texto do referencial, quando chega o ano de 2020, a demanda em nossa secretaria muda, assim como nas escolas. Nesse ano essa questão de sistematização do referencial e da BNCC teve uma quebra, pois teríamos que atender a demanda de contato com as escolas e alunos, bem como as questões referentes ao setor pedagógico [...] de certa forma o processo de implementação da BNCC foi interrompido. Não tínhamos como implementar um documento, pois naquele momento estávamos pensando em como manter o trabalho pedagógico [...] (RD, 12ª DIREC-SEEC/RN, 2022).

Por meio da fala do representante da DIREC/SEEC-RN, constatamos que nesse período de pandemia da covid-19, a preocupação do setor da Secretaria de Educação era que os alunos tivessem a garantia de assistir às aulas durante aquele momento. No entanto, o processo de formação de professores foi interrompido nesse momento. Quando questionamos sobre o retorno dessas atividades, ele mencionou que “*durante essa retomada, estamos priorizando o processo de implementação da BNCC dentro da escola alicerçando juntamente a essas discussões um processo de recomposição de aprendizagens*” (RD/12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

Conforme a fala do representante da 12ª DIREC, afirmamos que, diante dessa nova vivência social e dos novos direcionamentos para contenção do vírus, o ensino foi readaptado para atender à necessidade do isolamento social. Portanto, o processo de implantação da BNCC e do Referencial do RN nas escolas do Estado do RN ficou em espera, pois, novas demandas mais urgentes foram surgindo.

Em 4 de maio de 2020, por meio da Portaria SEI nº 184, ficava regularizado no Estado do RN o ensino remoto e o desenvolvimento de atividades não presenciais. A portaria estabelece diretrizes para que seja possível a reorganização do calendário escolar do ano de 2020. Pensando nos alunos que não tinham acesso aos meios tecnológicos necessários para ingressar nas aulas, a portaria destaca

Outras formas de interação com os estudantes que não têm acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, como a entrega de material impresso, o rádio, a televisão, entre outras possibilidades e oportunidades, para que se desenvolvam e aprendam continuamente (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, *n.p*)

Considerando o documento, questionamos ao representante da 12ª DIRE/SEEC-RN quais foram as orientações dadas às escolas para os alunos que não tinham acesso aos meios tecnológicos para assistir às aulas. Ele menciona que a secretaria atuou de algumas formas:

primeiro garantindo atividades impressas para essas famílias, inclusive uma logística que as escolas, e a DIREC tinha, era se as famílias não podiam vir pegar, ia deixar na casa. A segunda foi pensar na possibilidade de garantir atividades pedagógicas a partir dos sistemas de comunicação que a gente tinha através do rádio, através da TV (RD, 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

A mesma pergunta foi realizada para a equipe gestora das instituições participantes:

Para os alunos que não tinham internet em casa, fazíamos a impressão das atividades, marcamos um dia na própria escola e com os professores para realizar a entrega das atividades da semana. Os pais muitas vezes não tinham como vir pegar, então um pai que morava perto levava ou até os professores entregavam na casa. Procuramos não deixar o aluno sem receber as atividades (GESTOR A/ESCOLA 1, 2022).

Entramos em um paradoxo, pois sabíamos que tinham alunos em nossa instituição que não tinha aparelho eletrônicos, mas decidimos optar a dar aula para os alunos e para aqueles que não tinham, disponibilizamos a entrega do material impresso. Porém, atendemos alunos dos bairros circunvizinhos e até o deslocamento dos responsáveis até a escola para pegar essas atividades eram complicadas, pois muitos trabalhavam no horário em que estávamos na escola (COORDENADOR F/ESCOLA 2, 2002).

Os contextos aqui mencionados adotaram medidas para que fosse possível o desenvolvimento das atividades educacionais, atendendo às demandas sociais que o período requeria. As escolas/os sujeitos atuantes nos espaços escolares atuaram de modo que os alunos não perdessem o ano letivo, seguindo as portarias e até mesmo gerando novas políticas.

Sobre os professores, muitos enfrentaram problemas em relação ao uso das tecnologias ou até mesmo de como trazer os alunos para assistirem às aulas. De acordo com os professores investigados, e por meio de suas falas, podemos compreender que *“no primeiro ano de pandemia (2020) começamos a orientar os alunos e passar algumas atividades mesmo sem orientação da secretaria do Estado,*

só para que as crianças não fiquem tão ociosas em casa” (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022).

Outro professor entrevistado menciona quando questionado sobre o ensino remoto destaca que

o ensino remoto foi muito difícil [...] inicialmente não aderi ao ensino remoto, pois sabia que de uma turma de trinta (30) se dez (10) participasse era um saldo. Mas quando vi que do todo da escola só eu não participaria, então decidi iniciar as aulas no formato remoto [...] (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022).

Muitos dos alunos ficaram sem participar das aulas, pois conforme já mencionado, eles não tinham acesso à internet no momento da aula ou não tinham aparelho eletrônico disponível. Quando as aulas retornaram, em 2021, ficou nítido, pela fala do entrevistado, que problemas já existentes, como a dificuldade de aprendizagem dos alunos foram intensificados: “Os alunos estão apresentando uma defasagem muito grande, pois muitos não tiveram o acesso às aulas remotas [...]” (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022). Morais Neto *et al.* (2020) destaca que uma dificuldade sobre o ensino remoto é a exclusão dos alunos, e que a pandemia da covid-19 evidenciou novas questões de vulnerabilidade e intensificou outras.

Outra questão que os professores apresentam como dificuldade e até mesmo como um desafio foi a jornada de trabalho docente, que na pandemia foi intensificada. Muitos alunos não acessaram as aulas pela falta de um aparelho eletrônico e outros usavam o aparelho dos pais que, em muitos casos, só estavam disponíveis à noite, é o que podemos constatar na fala dos professores:

Bom, na minha turma não tivemos aulas síncronas, pois os alunos em sua maioria usavam o aparelho eletrônico dos pais, eu ficava disponível para aula no meu horário de expediente, mas somente a noite (fora do meu horário de trabalho) era que os alunos vinham questionar ou tirar dúvidas (PROFESSOR H/ESCOLA 2, 2022).

Durante o ensino remoto enfrentamos dificuldades que até então eram desconhecidas na educação. Tentava organizar as minhas aulas bem dinâmicas, mas muitos alunos não davam retorno no momento das aulas só iam questionar algo à noite ou quando eu estava em aula com a outra turma. Ou seja, não tinha como dar assistência a ele, até tentava responder à noite, porém era algo mais pontual somente da atividade (PROFESSOR D/ESCOLA 1, 2022).

A jornada de trabalho dos professores implica várias demandas, considerando as falas dos sujeitos pesquisados, sendo um trabalho que por si só é complexo antes mesmo do período pandêmico, conforme destacam Candido, Bittencourt e De

Assunção (2022). Antes mesmo da pandemia, todo o cenário educacional foi mudando para atender às necessidades do mundo do trabalho, mas com o processo do isolamento social, algumas demandas, como as psicológicas e as péssimas condições de trabalho, foram intensificadas, além de duplas jornadas de trabalho ou modificações nos domicílios (CANDIDO; BITTENCOURT; De ASSUNÇÃO, 2022).

A política da BNCC apresenta uma demanda de implantação urgente, e com as novas demandas ocasionadas pela pandemia, muitos professores ainda não sentem segurança e não possuem conhecimento acerca do documento que retoma a implantação da BNCC nas escolas. Por mais que os docentes tenham participado de formações sobre a BNCC antes do isolamento social, no retorno das aulas eles ainda não conseguem ter domínio das orientações do documento.

Ao questionarmos sobre como se deu o uso da BNCC nos planejamentos das aulas durante o ensino remoto, os docentes destacam que

Sobre os planejamentos norteados pela BNCC pouco foi usado, pouquíssimo, pois tínhamos que adequar os planejamentos ao momento, algumas crianças não se adequaram, pois necessitavam de materiais concretos, então muita coisa não foi usada [...] as habilidades e competências da BNCC são amplas e naquele momento não tínhamos como dar conta dessa demanda (PROFESSOR C/ESCOLA 1, 2022).

Estudamos sobre a BNCC e destaco que não é suficiente, principalmente quando passamos por essa demanda como de uma pandemia. Estou enfrentando uma grande dificuldade na tentativa de encaixar as habilidades e competências que a BNCC exige, pois atualmente estou na série em que os alunos já deveriam estar alfabetizados, mas devido a pandemia tenho que voltar conteúdos que os alunos não dominam e isso requer tempo. Acredito que as formações sempre devem existir todos os anos, cursos de aperfeiçoamento, pois os públicos mudam e as dificuldades também (PROFESSOR G/ESCOLA 2, 2022).

O processo de implantação do documento da BNCC não pode dar conta de demandas não previstas na sociedade, como a pandemia da covid-19. Muitos alunos não podiam participar ou os professores não conseguiam inserir as orientações da BNCC nos planejamentos durante o ensino remoto.

Ao analisarmos as falas dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, podemos concluir que o processo de implantação da BNCC nas escolas foi interrompido nas escolas, apesar de o documento do Referencial do RN já ter sido formulado e elaborado, e com a pandemia essa atuação referente ao documento foi também interrompida. Além dessa interrupção na implantação, a formação de

professor para o uso da BNCC nos planejamentos está sendo retomado no ano em curso.

Com as falas, foi possível perceber que a Secretaria de Educação do Estado do RN criou estratégias para que o ensino durante esse período fosse desenvolvido, mas em relação à BNCC, nesse período foi posta em espera e está sendo retomada, conforme já mencionado, somente este ano. Temos um déficit de dois anos em relação à formação docente e à implantação da BNCC nas escolas, mesmo que o PPP já tenha sido reformulado.

O calendário proposto pelo ProBNCC mostra que somente o Referencial Curricular do RN foi possível de ser elaborado, mas no que se refere à formação de professores, essa demanda não foi possível de ser concluída dentro do prazo previsto pelo documento do ProBNCC, pois tivemos dois anos de isolamento social e interrupção dessa atividade.

Com as falas dos professores apresentadas nesta seção, podemos constatar que alguns problemas relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos foram intensificados, o aumento na carga horária também foi constatado pelas falas dos professores e, por fim, questões sobre as condições de trabalho, que não mudaram quando as aulas ficaram no período de pandemia.

Portanto, fica claro que o sistema educacional não estava preparado para o enfrentamento da pandemia, não havia leis/portarias que regulamentassem o ensino por via remota, mas que diante das circunstâncias apresentadas, os professores, gestores e a Secretaria de Educação demandaram esforços para atender às necessidades emergenciais a fim de que ficasse garantido aos alunos o acesso à educação, como consta na Constituição Federal de 1988.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou políticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Fundamental anos iniciais em duas escolas estaduais situadas no município de Mossoró/RN. Nossa perspectiva de análise para as questões apontadas na/para a investigação foi o uso do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), em busca de compreender o processo de formulação de políticas. Além dessa perspectiva metodológica, usamos também a teoria de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), no sentido de que as políticas são encenadas e atuadas pelos sujeitos que compõem a escola.

A pesquisa teve como objetivos específicos: mapear estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; investigar ações da 12ª DIREC em torno da formação docente e da reformulação curricular quanto à operacionalização da BNCC Ensino Fundamental para as escolas estaduais no município de Mossoró/RN; identificar sentidos construídos em torno da BNCC Ensino Fundamental em duas escolas estaduais (Mossoró/RN).

No que se diz respeito às políticas de currículo, a produção dos textos oficiais das políticas são processos de lutas e significações, em que sobressai a cultura, as perspectivas de vivências de um grupo hegemônico. A cultura neoliberal adentrou a educação com o objetivo de apontar “o caminho certo” a ser desenvolvido pelos atores da educação. Entretanto, o que podemos destacar é que, com essas ideias mercadológicas, o currículo das escolas é desenvolvido em modelos eficazes e de eficiência, mostrando que a escola deve atender às necessidades do mercado de trabalho, formando estudantes com habilidades de resolução de problemas, que sejam ágeis e respondam com exatidão aquilo que é necessário para ser um “bom trabalhador ou empreendedor”.

Aqui apresentamos que as políticas curriculares não são apenas “implementadas”, mas são também atuadas pelos atores escolares. Apontamos que, para uma política ser atuada, os professores, gestores e até mesmo os estudantes fazem parte desse processo, não sendo assim possível uma política ser “implementada” em sua totalidade e de modo vertical. Os sujeitos que compõem o espaço escolar imprimem sua cultura, seu modo de vida, suas experiências e vivências no processo de tradução das políticas, entendendo assim que as escolas

também são espaços produtores de políticas, não cabendo somente a elas o processo de implantação dos textos oficiais.

É possível considerar, a partir das reflexões realizadas sobre a BNCC ao longo dos capítulos desenvolvidos (ver capítulo 3 e 4), que o texto publicizado da BNCC acrescenta na educação a ideia de performatividade, um movimento muito defendido pelo neoliberalismo. Esse panorama do texto final da política da BNCC reforça a questão de que é possível melhorar a qualidade da/na educação por meio de uma política baseada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Por meio do mapeamento dos estudos realizados sobre a BNCC, podemos considerar que o documento traz um texto com bases em documentos oficiais, que determina para a educação um conhecimento comum a fim de aumentar os indicadores nas avaliações em larga escala. Outra questão visualizada a partir do estado do conhecimento foi às investidas das empresas de cunho privado no setor educacional. E com isso concordamos com Ball (2014), que destaca que a educação é um lugar de investimento, pois as fundações e instituições privadas atuam como redes na perspectiva de resolver problemas sociais.

A construção do documento da BNCC mobilizou instituições que vendem pacotes formativos, cursos na modalidade EaD para gestores e docentes no intuito de formar as pessoas no que eles entendem sobre a educação. Dentro do processo de construção da Base, podemos constatar que ocorreram influências de modelos de políticas estrangeiras, e assim como a BNCC, tais políticas atendem ao sistema de uma educação com competências e habilidades.

Além de políticas internacionais, a defesa de uma educação comum nas escolas já estava prevista em leis oficiais, como a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e os PCNs, e reforçada também com a publicação do PNE, que destaca a Base como uma possibilidade de qualidade na educação.

Além dos documentos oficiais brasileiros, instituições e fundações de cunho privado atuaram fortemente no discurso da necessidade de uma educação alicerçada em competências e habilidades. Vimos que o Movimento pela Base é um grupo de instituições com ligações entre si e que atuaram no processo de monitoramento da implantação dos currículos nos Estados baseados pela BNCC. Esse processo de monitoração, regulação e centralização provocado com aprovação de uma base para educação é parte do que Ball (2010) aponta sobre performatividade.

A política da Base estimula ainda mais o que refletimos sobre as performances, pois ela acentua o processo de *accountability*, de competição entre os professores. Ball (2016) destaca que as influências mercadológicas propiciam a performatividade na educação, o que ocasiona nos docentes a necessidade de produção, de ser mais atuante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e quando isso não acontece, a política das performances cria o sentimento de culpa nos docentes.

As investidas do setor privado na educação, que são as chamadas parcerias público-privado, estão cada vez mais presentes. Com essas parcerias, existe uma crescente estimulação de vendas de cursos para formação de gestores e professores para atender às demandas apresentadas pela BNCC. Como vimos no capítulo 3, ao apresentarmos o *site* do Movimento pela Base, podemos constatar que esse *site* também atua no processo de publicação de conteúdo voltados à formação do público atuante nas escolas.

Com a publicação da BNCC, temos o desencadeamento de novas políticas voltadas à formação de professores, que é a BNC formação. O texto da BNC formação apresenta um estilo de formação para os professores também baseado em habilidades e competências. Além das políticas de reforma de ensino, as políticas de formação de professores também são um campo de investimento do setor privado.

A ampla divulgação dos baixos índices nas avaliações externas traz ao docente uma culpa, e com isso se cria o discurso de que é preciso reformar também a formação inicial dos professores. A BNC formação de professores atende às lógicas da BNCC da educação básica como uma formação por competências e habilidades que desenvolva um professor polivalente e capaz de atender às condições do mercado de trabalho.

Esse processo de uma formação docente por competências e habilidades tem gerado um discurso de que, pode-se melhorar a qualidade no ensino e, conseqüentemente, os índices das avaliações externas. A formação inicial e continuada dos professores é baseada em categorias que englobam um professor que possa criar possibilidades e ambientes de aprendizagens, que possa estar sempre se autoavaliando e avaliando os estudantes, que domine as tecnologias e desenvolva nos alunos a construção de valores democráticos.

Para ser possível a implantação da BNCC nas escolas de todo o país, outras políticas foram desenvolvidas a fim de que pudessem ajudar as secretarias no processo de atualização curricular, como é o caso do ProBNCC. O programa em

questão trata de ajudar as Secretarias de Educação no processo de (re)elaboração do PPP das escolas e atuar na formação de professores. O ProBNCC é uma política que visa a atuar na perspectiva de fazer com que as escolas possam trazer em seus currículos as demandas de uma educação comum.

O ProBNCC estabelece diretrizes de orientações sobre as formações que devem ocorrer por meio de bolsistas selecionados pelo próprio programa. Essas formações devem ser realizadas em seminários estaduais ao mesmo tempo em que cada Estado do Brasil possa (re)elaborar seus currículos com as orientações da BNCC, que determina que os documentos curriculares dos Estados brasileiros que aderiram ao ProBNCC realizem suas modificações curriculares por meio do regime de colaboração entre Estados e municípios, como bem destacado por De Oliveira (2021). Podemos compreender que o texto do documento do ProBNCC atuou no que se refere ao processo de formação e currículo.

Sobre a formação, o documento aponta as questões relacionadas aos bolsistas, que devem fazer “traduzir” o documento para os gestores de cada instituição, trazendo também a importância de se ter formação continuada para os professores em atuação. Sobre o currículo, destacamos que o documento está mais direcionado aos processos de (re)elaboração dos currículos dos Estados para atender às orientações da BNCC.

A BNCC também divulga guias de implementação da Base, visando, nesse processo de auxílio, à implantação do texto nas escolas do Brasil na perspectiva de atingir uma educação comum. Os guias ajudam os docentes a conhecerem a BNCC, além de ofertar cursos e conteúdos sobre a Base.

A partir da elaboração da BNCC para a educação brasileira, podemos considerar que seu teor educacional é voltado para a educação tecnicista, com o desenvolvimento de técnicas para melhorar os índices nas avaliações externas, uma educação com um rigor maior em relação ao monitoramento do trabalho docente. O texto da Base revela ser um documento que centraliza os currículos escolares e determina os processos metodológicos de cada docente a fim de atenderem ao que foi estabelecido como garantia de qualidade.

Esta dissertação apresentou como lócus de pesquisa duas escolas estaduais de Ensino Fundamental anos iniciais situadas no município de Mossoró/RN. Considerando essa especificidade, vimos que a Secretaria de Educação do Estado do RN elaborou o Referencial Curricular do RN com base na BNCC, apresentando uma

educação por competências e habilidades. Além disso, destaca também a formulação do documento por meio do regime de colaboração (exigência do PROBNCC).

O Referencial Curricular do RN apresenta as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula. O texto do documento destaca doze competências, trazendo duas a mais do que a BNCC oficial. Essas duas competências estão direcionadas ao ensino inclusivo e às questões ambientais.

O currículo do RN também apresenta questões direcionadas ao processo de seleção de conteúdo, em que temos a escolha do que deve ser ensinado, exaltando uma cultura comum, destacando também as competências visando a uma “educação de excelência” para os alunos. O ensino por competências é destacado a partir da década de 1990, superando a educação enciclopédica.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais de Ensino Fundamental anos iniciais, situadas no município de Mossoró/RN. Além das escolas, ouvimos também a representação da SEEC/RN, que aqui no texto é encontrada pela voz do representante da 12ª DIREC/SEEC-RN. No desenvolver da pesquisa empírica, muitas questões foram destacadas, tais como: reformulação curricular; atualização de PPP; formação de professores; competências e habilidades, e por fim, apresentamos questões relacionadas à covid-19 na educação.

Concluimos que a Secretaria de Educação do Estado do RN, assim que homologada a BNCC, já inicia o processo de elaboração do Referencial Curricular do RN na perspectiva de adequação à BNCC. Esse processo de elaboração contou com a participação dos sujeitos que atuam nas escolas (diretores, coordenadores e professores) para que a produção do texto fosse a mais democrática possível. Na 12ª DIREC/SEEC-RN, foram realizadas ações de formação para os gestores, que atuariam no que se chama “agente multiplicador”, em que cada escola seria responsável por promover formação para os professores.

Para a 12ª DIREC/SEEC-RN, o primeiro passo para atender às demandas da BNCC foi a construção do Referencial do RN, tendo sido divulgadas, inicialmente, as diretrizes da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nas duas escolas lócus desta investigação, foi possível perceber que estudos sobre a BNCC e o Referencial Curricular do RN foram desenvolvidos de forma lenta e com tempo curto (geralmente os encontros ocorriam no momento de extrarregência dos professores), mas que os professores não ficaram/estiveram totalmente alheios

sobre o teor do texto da Base, e muitos deles ainda encontram dificuldades em como “pôr em prática” o que se tem na BNCC.

Podemos compreender que, por mais que alguns defensores da BNCC façam discurso de que a Base não é currículo, ainda vimos, nas falas dos sujeitos, que eles entendem o texto como algo que deve ser seguido “à risca”, engessando a prática docente ao que a BNCC aponta para a educação. Para os participantes da pesquisa (professores, gestor e coordenadores), a noção de currículo ainda está muito alinhada ao currículo como prescritor de conteúdo, como deve ser seguido, o que determina o que deve ser ensinado.

Essa visão de currículo se encontra baseada nas teorias tradicionais, em que o currículo é capaz de “dizer o que deve ser ensinado” como possibilidade de melhorar a educação. Em nossa pesquisa, assumimos a perspectiva de currículo defendida por Lopes e Macedo (2011), de que ele é um texto, passível de tradução, de conflitos de ideias, que apresenta uma cultura hegemônica.

Sobre a (re)elaboração curricular, destacamos que as duas escolas em pauta estão realizando (até o período de conclusão desta pesquisa) ou já realizaram as atualizações dos seus PPPs para atender ao que a BNCC traz de diretrizes para a educação. Constatamos que na Escola 2, o PPP da instituição já aponta questões relacionadas ao ensino desenvolvido por meio de competências e habilidades, destacando questões que estão relacionadas ao Protagonismo Juvenil (sendo essa perspectiva direcionada aos alunos do Ensino Médio), apresentando também em seu texto a importância das avaliações em larga escala como medidas de qualidade. Lembrando que na análise documental desta dissertação, só foi possível ter acesso ao PPP da Escola 2, pois o documento da Escola 1 encontrava-se em atualização no período de desenvolvimento deste estudo.

Sobre o texto da BNCC, observamos que os professores da pesquisa revelam que ainda sentem dificuldades a respeito do que o documento traz, e muitos tiveram que procurar conhecimento além das formações realizadas pelas escolas. Com isso, essa compreensão foi dificultada ainda mais no período da pandemia da covid-19, pois esse processo de estudos foi pausado.

De acordo com o calendário de atividades do ProBNCC, os currículos e as formações de professores em relação à BNCC já deveriam estar concluídos em 2020. Entretanto, esse ano nos mostrou que a educação não estava preparada para vivências de algumas questões, como o ensino remoto. Em 2020, enfrentamos um

período de isolamento social como medida protetiva contra a proliferação da covid-19, que atingiu também, e de forma impactante, os espaços escolares.

Diante desse contexto, os processos de atuação da BNCC nas instâncias, tanto da 12ª DIREC/SEEC-RN quanto das escolas, foram postos em espera, sendo retomados somente no ano de 2022. A educação passou a atender pelo que ficou conhecido de ensino remoto, em que os professores passaram a dar suas aulas por meio de plataformas digitais.

Por meio das falas dos professores, podemos perceber que esse período foi de extrema dificuldade, pois muitos deles tiveram que dobrar/triplicar sua jornada de trabalho, não sendo possível planejar de acordo com as diretrizes (não somente) da BNCC.

Como síntese dos sentidos da BNCC que encontramos no decorrer do estudo, destacamos duas categorias: a primeira categoria é os sentidos encontrados nos documentos analisados, e a segunda categoria é os sentidos encontrados a partir das falas dos sujeitos entrevistados.

Na primeira categoria, podemos destacar que os sentidos estão relacionados às possibilidades de melhorar os índices das avaliações externas, ampliação da qualidade na educação, melhoria na formação de professores e o desenvolvimento de aprendizagens essenciais para os alunos.

Na segunda categoria, encontramos como sentidos a possibilidade de melhorar o desenvolvimento dos alunos, ampliação e conexão com o que foi aprendido na educação infantil, uma melhor sistematização curricular, melhora nos resultados no IDEB, além de trazer o sentimento de ter que dar de conta no quesito de atender às normativas da BNCC.

É possível compreender que, para os documentos, os sentidos extraídos estão relacionados à melhoria dos índices frente às avaliações externas, uma possibilidade de melhorar também o processo de formação docente e atuando dentro da ideia de formação continuada.

Já com relação aos sentidos encontrados nas falas dos sujeitos, muitos estão relacionados ao desenvolvimento dos alunos sobre o processo de formação. Quando os sujeitos destacam esse desenvolvimento, podemos considerar que é a possibilidade de uma educação contextualizada com seu cotidiano. O que muitos acabam desconsiderando é que muitas escolas enfrentam uma realidade com dificuldades para desenvolver o básico da educação, pois muitas estão dentro de

contextos de pobreza, com falta de infraestrutura ou material para desenvolver o ensino. Quando os sujeitos destacam melhoria dos resultados do IDEB, isso se relaciona com as ideias dentro dos documentos (muitos desses construídos e elaborados com influências de ideais neoliberais e por instituições privadas).

Por fim, destacamos o “ter que dar de conta”. É o sentido que mais surge quando relatamos sobre esse processo de atualização ou (re)elaboração dos currículos frente às normativas da BNCC, pois, além de todo o exercício do trabalho docente e de toda a precarização diante a pandemia da covid-19, muitos professores foram estudar e conhecer com uma maior prioridade o conteúdo da BNCC somente no retorno às aulas presenciais.

Essas foram algumas conclusões que tivemos sobre os dados da pesquisa desenvolvida. Entendemos que esses dados sobre a BNCC estão pormenorizados diante do contexto estudado, quando o que se tem sobre a BNCC no município de Mossoró/RN ainda está em desenvolvimento, pois tais questões foram interrompidas quando novas demandas causadas pela covid-19 solicitavam medidas urgentes para a continuação da educação nesse período.

Questionamo-nos se se tais dados fossem produzidos no ano de 2023, no pós-pandemia, seriam os mesmos ou se apresentariam mais contextualização em relação ao que foi apresentado pelas falas do representante da 12ª DIREC e dos atores que fazem parte da escola. Com a pandemia, podemos constatar que o setor educacional atende às novas demandas da sociedade e que os docentes, nesse momento, tiveram que reinventar e transformar o seu fazer docente.

Apresentamos essas considerações a partir dos dados aqui produzidos, considerando que nossa produção política perpassa o que chamamos de leituras descentradas. Não temos pretensões de generalizar ou comparar os dados encontrados em nosso estudo e destacamos a necessidade de produção de mais textos que apresentem as políticas educacionais como atuadas e significadas pelos sujeitos que atuam nas escolas.

Apontamos alguns elementos, como a possibilidade de continuação desse estudo; a análise sobre a BNCC no pós-pandemia; aprofundamento dos conhecimentos ditos como essenciais; as competências e habilidades no Ensino Fundamental; o ensino integral no Ensino Fundamental; políticas de atuação em escolas de Ensino Fundamental; parceria público-privado no setor educacional e,

principalmente, como os docentes se enxergam enquanto produtores de políticas nesse processo de “implementação” da BNCC.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Beatriz Oliveira; ALVES, Lynn Rosalina Gama. Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. **Debates em Educação**, Maceió. v.12, n. 28. set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282/pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.
- ALMEIDA, Déberson Ferreira. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interacções**, [S. l.], v. 8, n. 21, 2012. DOI: 10.25755/int.1531. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1531>. Acesso em: 18 out. 2022.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002. p. 3-23.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, 1992. p. 97-115.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2014. p. 270.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 31 out. 2022.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora, UEPG, 2016.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. 35(2): 37-55 maio/ago. 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. 1977.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, v. 2, 10 maio 2020. p. 1-11.
- BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 27, set./dez. 2019. p. 669 - 684. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais às transformações da Ditadura Civil-Militar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOBBIT, Franklin. **The Curriculum**. Companhia Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (Versão oficial). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (1ª versão) 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (2ª versão) 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26. abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14. Dez. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 16. Maio. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 126p. Brasília, MEC, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 18. Jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1º nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 4 out. 2022.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da Base – ProBNCC**, documento orientador 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

CANDIDO, Tainá Silva; DE BITTENCOURT, Ricardo Luiz; DE ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski. Os impactos da pandemia de covid-19 no trabalho docente universitário. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 566-585, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13293> Acesso em: 19. Jan. 2023.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**. v. 14. n. 29 maio/ago. 2020. p. 477-497. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3389>. Acesso em: 8 jun. 2021.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local, o que pensam os professores?** 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21910>. Acesso em: 28 ago. 2019.

DE OLIVEIRA, Marcia Betania. Regime de Colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção de política. **Roteiro** v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DE SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/183>. Acesso em: 26 dez. 2022.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

DESTRO, Denise de Souza. A resignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DIAS, Rosanne E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11 v. 2 ago. 2013, p. 461-478.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação docente. **Espaço do Currículo**. v. 8, n. 1, p. 22-33, jan./abr. 2015.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Lívia M. C. B. de; SOUZA, Cristiane Gonçalves de. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de (org.) **Política de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba, 2017, p. 251- 265.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 1155-1177, 2003.

DUARTE, Valquíria Gomes. **Política de premiação do município de Mossoró/RN e sua inter-relação com a qualidade da educação**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938valquiria_gomes_duarte.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, 2019. p. 155-168.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; BEZERRA, José Eudes Baima. Do documento ao documento: recompondo seu lugar histórico. In: (orgs.) Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Isabel Maria Sabino de Farias, João Batista Carvalho Nunes. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

FERRARI, Greicimara Vogt. A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, 2011. p. 159-170.

FONSECA, Daniel José Rocha. Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GARCIA, Maria Manuela A. HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As Identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. (org.) Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Marilde Queiroz Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HYPOLITO, A. M; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistema de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, n. 11, v. 2, ago. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf Acesso em: 22 dez. 2022.

LEMOS, Anaylla da Silva. **Movimento em Prol do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (PROBNCC) no Município de Mossoró-RN**. 2020. 46p. Monografia (Licenciatura em pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

LEMOS, Anaylla da Silva; OLIVEIRA, Marcia Betania De. **Sentidos de qualidade da/na escola pública em Mossoró/RN**. Disponível em: <https://5337c3ed-8849->

498d-87d2-385479c8158.filesusr.com/ugd/87a2c1_793e6db137954484abf21969625b2a77.pdf
Acesso em: 2 abr. 2023.

LEMOS, Joelma de Sousa. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): O contexto da prática em escolas públicas de Ensino Médio no município de Aracati-CE.** 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091joelma_de_sousa_lemos.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem. **Revista gaúcha de enfermagem.** Porto Alegre. vol. 20, n. especial (1999), pág. 130-142. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23461> Acesso em: 18 out. 2022.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. A Teoria da Atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?. **Revista académica avaliada por pares, independente, de acceso abierto y multilingü.** v. 24, n. 25, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista **Brasileira de Educação**, 2004. p. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, Sinop-MT, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Maria Taiza Naiara da Silva. **Protagonismo juvenil em uma escola de ensino médio em tempo integral no município de Mossoró-RN.** 2020. 62p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

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

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados, v. 7, p. 152, 2008. Disponível em: http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

MARCHELLI, Paulo Sergio. **A BNCC e o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe**. Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343> Acesso em: 19 dez. 2022.

MARTINS, Joel. A pesquisa Qualitativa. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20 jan. 2022

MELO, Nathalia Niely Tavares Alves de. **Representação social de professores de Língua Portuguesa sobre currículo no Período de Implantação da BNCC do Ensino Fundamental**. 2019. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio. A Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. **Educação em revista.**, Belo Horizonte, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MORSCH, José Aldair. Listas de comorbidades e saiba quais doenças são consideradas crônicas. **Telemedicina**, 2022. Disponível em: <https://telemedicinamorsch.com.br/blog/comorbidades> Acesso em: 19. Jan. 2023.

MORAIS NETO, Antônio Carlos de et al. Ensino em saúde LGBT na pandemia da Covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 44, supl. 1, e157, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500410&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19. Jan. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 17-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055003.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 29 ago. 2022.

OBSERVATÓRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/> Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; LEMOS, Anaylla da Silva Lemos. **PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA BDTD E NOS PERIÓDICOS DA CAPES**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/398671-processos-de-implementacao-da-bncc--um-levantamento-bibliografico-na-bdtd-e-nos-periodicos-da-capes/> Acesso em: 18. Jan. 2023.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Trazendo o contexto para o centro da análise sobre a atuação das políticas: um estudo acerca da reforma do Ensino Médio e da BNCC em escolas do Ceará. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1128-1147, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/oliveira-oliveira.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; DIAS, Rosanne Evangelista. IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: novas reflexões sobre as democracias do nosso tempo. **Anais...** Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2022/09/Artigo-OLIVEIRA-e-DIAS.GT3_.pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betania de; Oliveira, Fátima Araújo. Projeto Político-Pedagógico: política de currículo no contexto da prática. **Revista Panorâmica**, v. 28, n. 1, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/issue/view/45>. Acesso em: 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Maria Márcia de. **Política de responsabilidade educacional: gestão de recursos para o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN**. 2016. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc->

disserta%C3%A7oes-2013/arquivos/3938maria_marcia_de_oliveira.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** 2016. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências**. São Paulo: Vozes, 1999.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Projeto Político Pedagógico**, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria-SEI Nº 184, de 4 de maio de 2020**. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200505&id_doc=681841. Acesso em: 25 out. 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. Natal: Offset, 2018.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019.

RODRIGUES, Márcio Uriel. **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2019.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A Rede do Movimento pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. *In: Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. p. 55-66. Fortaleza: EdUECE, 2011

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. p. 61-88.

TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA.** 2020. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

VERONEZE, Daniela *et al.* Consensos e dissensos entre os parâmetros curriculares nacionais e a base nacional comum curricular. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática–ENEM.** São Paulo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Gestores e coordenadores pedagógicos das escolas (supervisores).

Relate o que você compreende por currículo do ensino fundamental anos iniciais e como ele é elaborado e trabalhado em sua escola.

Comente o que você sabe sobre a BNCC ensino fundamental.

Como está a lógica de organização do PPP atualmente frente a BNCC e o referencial curricular do RN?

Pensando o ano de 2020, gostaria que você falasse como foi esse processo de reformulação do PPP para atender as demandas da BNCC, no contexto da pandemia da covid-19.

Sobre a formação de professores, como a escola está atuando para o uso da BNCC?

APÊNDICE 2 - Representante da 12ª DIREC/SEEC-RN

Qual o cenário de avanços e desafios que você percebe em relação ao ensino fundamental, na qualidade de representante?

Relate o que você entende por currículo do ensino fundamental anos iniciais.

Relate um pouco em como se deu a sua atuação/participação na criação do referencial curricular do RN. Qual a participação da 12ª DIREC nesse processo?

Relate sobre o processo de construção do referencial curricular do RN, quais foram as etapas de formulação, mudanças e pessoas envolvidas.

Fale a sua percepção sobre como as instituições e os profissionais receberam a BNCC.

Quais os movimentos/ações/estratégias realizadas pela secretaria de educação estadual para que as instituições/professores/gestores de escolas se apropriem da BNCC?

Em sua opinião quais os conflitos podem existir para a efetivação da BNCC nas instituições?

Quais as ações que a DIREC realizou relacionada à formação docente para atuação com a BNCC nas escolas?

Pensando o ano de 2020, gostaria que você falasse como tem sido esse processo de reformulação do PPP para atender as demandas da BNCC, dentro de um contexto inédito provocado pela pandemia da covid-19.

APÊNDICE 3 – Professores

Relate um pouco, em sua opinião, sobre a aprendizagem por competências e o desenvolvimento de habilidades que a BNCC propõe para os alunos dessa etapa de ensino.

Relate o que você entende por currículo do ensino fundamental anos iniciais.

Relate o que você entende por BNCC do EF.

Como se deu a sua participação no processo de (re)elaboração do PPP das escolas para atender as demandas oriundas da BNCC?

Como você percebe sua atuação, enquanto docente, frente às orientações que a BNCC aponta para educação?

Como se deu a sua participação em relação às formações continuadas para atuação da BNCC na instituição?

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos construídos em torno da BNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental do município de Mossoró/RN

Pesquisador: ANAYLLA DA SILVA LEMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59828422.6.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.591.891

Apresentação do Projeto:

O projeto está vinculado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN. Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Movimento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). Trata de uma pesquisa qualitativa, que se utiliza dos métodos de análise documental (BNCC, documento referencial do currículo do Estado RN e do PPP das escolas), além de entrevistas semiestruturadas. O lócus da pesquisa são duas escolas de ensino fundamental de Mossoró/RN, e a 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) situada no município de Mossoró/RN, pois é a responsável pelas escolas estaduais situadas no município em questão. Os sujeitos participantes da pesquisa são o representante da 12ª DIREC/SEEC-RN de Mossoró, diretores, coordenadores pedagógicos, além dos professores que estão atuando em escolas estaduais na educação básica, em especial, do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como tem sido/vem sendo significados o programa ProBNCC em escolas estaduais de ensino fundamental no município de Mossoró/RN.

Objetivo Secundário:

Mapear estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; Compreender como as ações do

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
 Bairro: Aeroporto CEP: 59.807-960
 UF: RN Município: MOSSORÓ
 Telefone: (54)3312-7032 E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.591.891

ProBNCC

estão sendo desenvolvidas na 12ª DIREC/SEEC-RN investigando processo em torno da formação docente e da reformulação curricular para escolas estaduais de ensino fundamental no município a partir das ações propostas pelo ProBNCC;

Discutir as significações que vêm sendo constituídas a partir do processo de implementação da reformulação curricular nas escolas estaduais de ensino fundamental no município a partir das ações do ProBNCC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é cientificamente relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbices éticos. O presente protocolo de pesquisa encontra-se de acordo com as normativas éticas vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

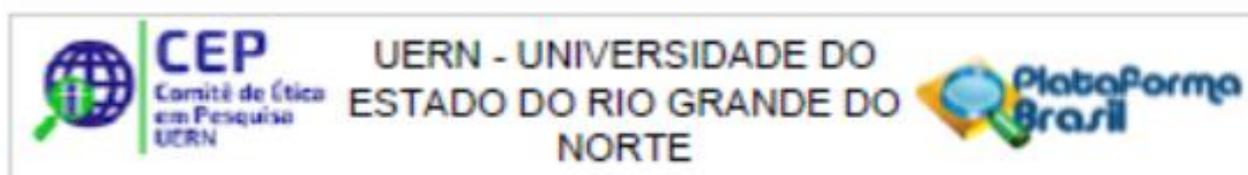
Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de Janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus);

Considerando a forma de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, conforme determinado por cada Chefe do Executivo Estadual;

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte recomenda que as particularidades relacionadas a proteção da saúde de todos os envolvidos nos protocolos de pesquisa sejam observadas e que os decretos e resoluções pertinentes a realidade de cada Instituição Proponente, bem como das instituições anuentes, sejam respeitadas. Por fim, recomendamos que caso sua pesquisa passe por alterações em decorrência dessa paralisação uma emenda deve ser enviada ao CEP para apreciação das mesmas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n	CEP: 59.807-360
Bairro: Aeroporto	
UF: RN	Município: MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032	E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 5.591.001

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1949245.pdf	19/07/2022 14:58:38		Aceito
Cronograma	cronograma_CEP.docx	19/07/2022 14:56:17	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Outros	Declaracao_inicio_pesquisa_alterado.docx	19/07/2022 14:55:12	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP.doc	19/07/2022 14:54:29	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	19/07/2022 14:54:02	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_dos_dados.docx	19/07/2022 14:52:45	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
TOLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TOLE_alterado.docx	19/07/2022 14:52:32	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_alterado.docx	19/07/2022 14:52:10	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Outros	TERMOAUDIO.doc	25/05/2022 13:00:33	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaCEP.pdf	25/05/2022 12:58:12	ANAYLLA DA SILVA LEMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 19 de Agosto de 2022

Assinado por:
Ana Clara Soares Palva Tôres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto CEP: 59.607-360
UF: RN Município: MOSSORO
Telefone: (54)3312-7032 E-mail: cep@uern.br