



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE**

ELIANE ARAÚJO XAVIER DA COSTA

**SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BNCC EM ESCOLAS
PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

MOSSORÓ

2023

ELIANE ARAÚJO XAVIER DA COSTA

**SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BNCC EM ESCOLAS
PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

MOSSORÓ

2023

© 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 n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 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 seus créditos bibliográficos

C837s Costa, Eliane Araújo Xavier da
Sentidos da prática docente no contexto da BNCC em
escolas públicas no município de Mossoró-RN. / Eliane Araújo
Xavier da Costa. - Mossoró, 2023. 152p.

Orientador(a): Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de PósGraduação em
Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Políticas
públicas. 3. Currículo. 4. BNCC. 5. Ciclo de Políticas. I.
Oliveira, Meyre Ester Barbosa de. II. Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. III. Título.

ELIANE ARAÚJO XAVIER DA COSTA

**SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BNCC EM
ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira - Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Verônica Borges de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias (Suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro (Suplente)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dedico à minha Mãe, Maria (in memoriam), que esteve presente comigo o tempo todo, durante esse percurso. Você é Luz em minha vida!

Ao meu filho André e minha filha Marina, vocês me inspiram a acreditar que posso ir mais além!

Ao meu companheiro de todas as horas, João Reinaldo. Com você tudo fica mais fácil.

Eu sou o sonho dos meus pais
Que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Emicida

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me fez perseverar, mesmo diante de tantas adversidades vividas nesse percurso. Com Ele nunca me senti só!

Aos meus familiares, esposo, filhos, irmãos, sobrinhos, tias, primos e cunhados, pelo incentivo constante que me impulsionou a vibrar e esperar tempos melhores.

À minha orientadora, Profa. Dra. Meyre-Ester, a quem admiro profundamente, por me inquietar, me contrapor e construir esse percurso comigo de forma precisa e coerente; por me apresentar uma visão descentrada das políticas e me incentivar a realizar outras leituras que me permitiram avançar nos estudos; e, de forma especial, por acreditar na minha pesquisa, pela paciência, pelo seu profissionalismo e dedicação, que, com certeza, estão implicados nesta pesquisa.

Aos meus professores e professoras da Educação Básica. Obrigada por terem participado da construção desse caminho, de algum modo vocês fazem parte desse resultado.

Aos meus professores e professoras do Mestrado que, de forma genial, fizeram-me acreditar em um mundo de possibilidades. Obrigada pelas leituras propostas. Com vocês, desenvolvi o gosto curioso pela pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE), que foi fundamental no compartilhamento das leituras, ideias e debates. A cada encontro, um aprendizado.

À Banca Examinadora que, de maneira solícita, aceitou contribuir para com essa pesquisa, dividindo saberes e reflexões.

Aos meus colegas de Mestrado que, de forma virtual ou presencial, compartilharam comigo: estudos, escritas, leituras, angústias e alegrias. Conseguimos!

As colegas de trabalho, companheira da jornada diária, que se fizeram presentes o tempo todo vibrando e inspirando essa caminhada.

Em especial, a Rilzonete Batista, Joralice Cristina e Márcia Núbia pelo incentivo a buscar o Mestrado, meu reconhecimento e gratidão.

A tantos amigos e amigas que levo comigo nessa caminhada e que seria impossível citá-los. Reconheço, nesta pesquisa, as contribuições de cada um e cada uma.

Às duas Técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró (SME) que se dispuseram a contribuir com a investigação. Obrigada pela atenção. A participação de vocês neste estudo foi de grande valia.

Às professoras e supervisoras das escolas participantes da pesquisa que prontamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Obrigada por me permitirem aprender com vocês.

Às duas escolas em que a pesquisa empírica foi realizada, com destaque às gestoras e demais profissionais, por me permitirem conhecer melhor o contexto da prática.

À SME, por ser o lugar no qual as políticas educacionais acontecem todos os dias. Isso me permite pensar sobre o que faço e sobre muito do que venho aprendendo.

À Secretária Municipal de Educação Hubeônia Alencar, por acreditar no meu trabalho e ser incentivo constante para nosso crescimento profissional e acadêmico.

Aqueles que lutam por políticas públicas que valorizem a docência e que problematizam as políticas educacionais contrárias aos desejos do contexto local.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender o processo de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em escolas públicas dos anos iniciais do município de Mossoró/RN, com foco na interpretação e tradução dessa política no contexto da prática. Para tanto, inicialmente, investiga-se o contexto de influência e produção de texto da BNCC, observando-se a participação de fundações privadas e organismos internacionais e como estes atuam na mercantilização e homogeneização do currículo. Em articulação com os demais contextos, analisa-se o contexto da prática, no qual as políticas podem ser interpretadas e recriadas. O estudo adota, como perspectiva teórico-metodológica, a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores e a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Ball, em diálogo com Lopes, Macedo, Frangella, Mainardes e Dias, que são autores que se dedicam ao estudo das políticas educacionais, a fim de compreender como os sujeitos/atores interpretam, atuam e ressignificam o currículo em seus contextos de atuação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e que utiliza procedimentos bibliográficos, documentais e empíricos. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com questões abertas. Participaram da pesquisa duas técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, duas supervisoras e quatro professoras de duas escolas da rede municipal de ensino. O estudo revela que não houve participação efetiva dos docentes, Supervisores e Técnicos da Secretaria no processo de elaboração da Base e do ProBNCC e que a atuação dessa política tem se dado de forma complexa. Os sujeitos entrevistados evidenciam que esse documento ainda não é utilizado no cotidiano de seus planejamentos e que há necessidade de momentos de estudo e discussões na perspectiva de um maior aprofundamento sobre a BNCC e os desafios de sua utilização em sala de aula. Infere-se, assim, que novos sentidos continuam sendo produzidos no contexto da prática, uma vez que os sujeitos envolvidos nesse cenário respondem de formas diferentes às múltiplas políticas e programas em cena. Os resultados, portanto, indicam que, apesar da tentativa de padronização e prescrição do currículo, há um movimento constante de negação, aceitação e/ou resistência por parte dos atores envolvidos, corroborando a ideia de que as políticas não são implementadas, mas sim interpretadas e atuadas, de modo singular, por sujeitos distintos que ressignificam a política original em seus múltiplos contextos.

Palavras-chave: políticas públicas; currículo; BNCC; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The present dissertation aims to understand the process of implementing the National Common Curricular Base (BNCC) in public schools during the early years in the municipality of Mossoró/RN, focusing on the interpretation and translation of this policy in the context of practice. To that end, initially, the context of influence and text production of the BNCC is investigated, observing the participation of private foundations and international organizations and how they act in the commodification and homogenization of the curriculum. In conjunction with other contexts, the context of practice is analyzed, in which policies can be interpreted and recreated. The study adopts, as its theoretical-methodological perspective, Stephen Ball and colleagues' Policy Cycle Approach and Ball, Maguire, and Ball's Theory of Actuation, in dialogue with Lopes, Macedo, Frangella, Mainardes, and Dias, who are authors dedicated to the study of educational policies, in order to understand how the subjects/actors interpret, act, and redefine the curriculum in their contexts of operation. This is a qualitative research that uses bibliographic, documentary, and empirical procedures. Data were collected through semi-structured interviews with open-ended questions. Participating in the research were two pedagogical technicians from the Municipal Education Secretariat, two supervisors, and four teachers from two schools in the municipal education network. The study reveals that there was no effective participation of teachers, supervisors, and Secretariat technicians in the process of elaborating the Base and ProBNCC, and that the implementation of this policy has been complex. The interviewed subjects show that this document is still not used in their daily planning and that there is a need for moments of study and discussion in the perspective of a deeper understanding of the BNCC and the challenges of its use in the classroom. It is inferred, therefore, that new meanings continue to be produced in the context of practice, since the subjects involved in this scenario respond in different ways to the multiple policies and programs at play. The results, therefore, indicate that, despite attempts at standardization and prescription of the curriculum, there is a constant movement of denial, acceptance, and/or resistance on the part of the involved actors, corroborating the idea that policies are not implemented, but rather interpreted and acted upon, in a unique way, by distinct subjects who redefine the original policy in their multiple contexts.

Keywords: public policies; curriculum; BNCC; Policy Cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Audiências Públicas para Discussão da 3ª versão da BNCC.....	56
Quadro 2 – Produções selecionadas para análise - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	62
Quadro 3 – Quantitativo de profissionais participantes nas duas aplicações da pesquisa CAED/UFJF	73
Quadro 4 – Perfil dos participantes	88
Quadro 5 – Matrículas e movimento de aprovação/reprovação da Escola Branca no período de 2019 à 2022	93
Quadro 6 – Estrutura curricular – Escola Branca	96
Quadro 7 – Matrículas e movimento de aprovação/reprovação da Escola Azul no período de 2019 à 2022	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eventos que antecederam a Base Nacional Comum Curricular.....	51
Figura 2 – Competências gerais da Educação Básica	57
Figura 3 – Escala de participação nas atividades de “implementação” da BNCC na esfera da Secretaria	76
Figura 4 – Escala de participação nas atividades de “implementação” da BNCC na esfera da escola	76
Figura 5 – Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da Secretaria	79
Figura 6 – Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da Escola	79
Figura 7 – Comparação entre as escalas de percepção dos efeitos da Base na centralidade do currículo na esfera da Secretaria.....	80
Figura 8 – Comparação entre as escalas de percepção dos efeitos da Base na centralidade do currículo na esfera da Escola	80
Figura 9 – Nuvem dos profissionais das secretarias – pontos positivos a serem melhorados..	81
Figura 10 – Nuvem dos profissionais das escolas – pontos positivos a serem melhorados	82
Figura 11 – Nuvem dos professores – pontos positivos da BNCC	83
Figura 12 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN.....	90
Figura 13 – Códigos alfanuméricos indicados na BNCC.....	125

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSEd	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCE	Documento Curricular do Estado
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FCNE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FE	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação FNE
GEPCE	Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Movimento Pela Base
OCDE	Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organização não governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES ALFA	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Pós-graduação em Educação
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio a Implementação da BNCC
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação (TPE)
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juíz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFs	Unidades da Federação
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Origem e motivação da investigação.....	21
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	31
2.1	O Ciclo de Políticas.....	31
2.2	Teoria da atuação	35
2.3	O processo de construção da pesquisa: caminhos trilhados	39
2.4	Aspectos éticos da pesquisa.....	41
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CONTEXTOS DA POLÍTICA	43
3.1	BNCC e as arenas de influência	44
3.2	O contexto da produção de texto	50
3.3	Sentidos produzidos sobre a BNCC nas produções acadêmicas – Revisão de literatura.....	61
3.4	A atuação da BNCC no contexto nacional: articulações macro/micro.....	69
3.4.1	Notas introdutórias sobre o estudo realizado pelo MEC/CAEd-UFJF.....	70
3.4.2	Mobilização e participação no contexto nacional: descrevendo os resultados.....	74
3.4.3	Percepção dos sujeitos: o que aponta os relatórios da pesquisa	77
3.4.4	O que nos diz a pesquisa CAEd/UFJF.....	83
4	A ATUAÇÃO DA BNCC EM CONTEXTO LOCAL: COM A PALAVRA OS ATORES QUE ENCENAM AS POLÍTICAS	87
4.1	Sujeitos da pesquisa.....	88
4.2	Apresentação da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e caracterização da Secretaria Municipal de Educação	89
4.3	Caracterização da Escola Branca.....	91
4.4	Caracterização da Escola Azul	100
4.5	Sentidos sobre a BNCC no contexto da prática	110
4.5.1	Participação no processo de elaboração da Base	111
4.5.2	Percepções sobre a BNCC enquanto política de currículo	114
4.5.3	A atuação da/nas escolas	118
4.5.4	Implicações da BNCC para o trabalho docente	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	140

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	146
ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa.....	149

1 INTRODUÇÃO

“Mas, o que faz andar a estrada? É o sonho”.
Mia Couto

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que integra a política nacional de educação e “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Esse documento deve ser aplicado em todas as instituições de ensino do Brasil, sejam elas dos sistemas públicos ou privados, urbanas ou rurais.

A obrigatoriedade de se estabelecer uma Base comum em nível nacional tem a pretensão finalidade de assegurar o direito à educação plena e balizar a qualidade da educação no Brasil. De acordo com o texto de apresentação do documento, para além dos currículos, a BNCC “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

Nos últimos anos, tanto no cenário nacional quanto no internacional, muito se tem discutido sobre a qualidade da educação. Essas discussões, por sua vez, alicerçam-se, quase sempre, em argumentos que sugerem reformas curriculares como propostas para a melhoria da qualidade do ensino. Macedo (2009) argumenta que, desde os anos de 1990, as políticas educacionais brasileiras têm assumido mais fortemente uma centralização curricular que não se resume à proposição de currículos nacionais, uma vez que se articulam às políticas de avaliação e formação docente com desdobramentos no controle dos livros didáticos.

Destarte, corroboramos a perspectiva Ball (2014) ao afirmar que há influência dos organismos internacionais e de temas globais sobre as políticas nacionais e locais. Compreendemos, desse modo, que a discussão em torno de um currículo nacional comum, materializado por meio da Base, origina-se de debate internacional e se conecta com as políticas do Banco Mundial e outros organismos internacionais, posto que esse é um modelo já adotado em outros países e, conseqüentemente, exerce influência sobre o Brasil. A BNCC emerge, portanto, no território das disputas entre o global e o local que tensiona hegemonizar sentidos de qualidade da educação.

Nesse sentido, a elaboração da BNCC se deu em contextos de disputas e interesses políticos e econômicos aliados a propostas neoliberais que pressupõem regulação e controle da educação. Essa forma de atuar das políticas educacionais possibilita novas formas de relação

entre Estado, Educação e Sociedade em articulação com organizações dos setores privados, em que se oferecem “[...] soluções para os problemas de políticas nacionais para elevar os padrões e alcançar melhorias educacionais ligadas tanto à oportunidade individual quanto à competitividade nacional” (BALL, 2014, p. 203), como forma de garantia.

A Base está estruturada em uma parte que define o currículo comum a todos os estudantes da Educação Básica e em uma parte diversificada, que corresponde a 40% da totalidade do currículo e compreende os conteúdos complementares a serem escolhidos pelos sistemas de ensino. A parte diversificada é, por conseguinte, uma estratégia que se apresenta como promessa de garantir que as pluralidades das realidades locais brasileiras possam aparecer nos currículos locais. Problematicamos, no entanto, que estabelecer uma política curricular que atenda às contingências de um país com dimensões continentais e com características sociais, culturais e econômicas heterogêneas e complexas, como o Brasil, não constitui tarefa fácil.

Com a homologação da BNCC para o Ensino Fundamental em 2017 e para o Ensino Médio em 2018, consolidou-se a existência de um documento que objetiva definir as aprendizagens essenciais, as habilidades e as competências gerais e específicas que todo aluno deve desenvolver durante cada etapa da Educação Básica. Para garantir sua efetivação, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com o Movimento pela Base (MPB), estabeleceu algumas estratégias, incluindo o Guia de implementação da BNCC¹, com orientações para as redes de ensino.

É importante destacar que a construção da BNCC aconteceu em meio a intensos debates, e disputas de sentidos e mobilizou diversos atores do meio acadêmico, político e social. Dessa forma, a pesquisa em tela investiga como essa política está sendo desenvolvida em/por escolas públicas do município de Mossoró/RN, tendo em vista que “a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237), pois os sujeitos que desenvolvem as políticas operam com diferentes concepções que norteiam e orientam suas práticas.

Nesse sentido, consideramos que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Sob essa ótica, a atuação

¹ Instrumento construído pelo MEC, Consed, UNDIME e UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, com o objetivo de orientar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de implantação da Base.

das políticas acontece em um processo dinâmico, criativo e não linear, em que os atores que as desenvolvem interpretam e recriam em seus contextos distintos.

A BNCC é uma política que entrelaça currículo, gestão e trabalho docente. Por isso, é importante que seja analisado o processo de atuação desse documento no contexto escolar, uma vez que esse cenário envolve processos criativos de interpretação e tradução, tendo em vista que as “políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de atuação da BNCC nas escolas públicas do município de Mossoró/RN. Os objetivos específicos, por sua vez, incluem situar a BNCC como política curricular e as disputas em torno de um currículo nacional comum, analisar os sentidos produzidos pelos docentes no processo de atuação da BNCC e interpretar sentidos e demandas reconfiguradas no processo de atuação da política em tela em Mossoró/RN.

Ressaltamos que, ao longo desta investigação, serão utilizados termos correlatos para nos referirmos à BNCC, tais como: Base, Base Nacional e Base Nacional Comum Curricular. Destacamos, ainda, que, quando fizermos menção à BNCC, a palavra “Base” estará sempre grafada com inicial em maiúscula, já quando estivermos tratando da base enquanto suporte, estrutura, apoio, entre outros, a palavra “base” aparecerá escrita completamente em letras minúsculas.

O currículo tem assumido, ao longo do tempo, certa centralidade no cenário da educação. A ideia de Base comum curricular tem sido tema recorrente nos documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988. O artigo 210 dessa legislação afirma que o Estado deve fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, a fim de garantir uma formação básica comum. De igual forma, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 26, também traz a exigência de que os currículos da Educação Básica tenha uma Base nacional comum, a ser complementada com uma parte diversificada.

Para Frangella e Macedo (2016), a discussão em torno de uma Base comum em nível nacional mobiliza histórias e se hibridiza em outros discursos, sendo as experiências internacionais fortes argumentos para se estabelecer uma Base. Nesse sentido, as autoras ressaltam que a tentativa de controle nacional dos currículos é uma ideia que se manifesta tanto no cenário nacional quanto no internacional,

Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por suposto baixo nível da educação e formação deficiente de professores (FRANGELLA; MACEDO, 2016, p. 15).

Na tentativa de se estabelecer uma Base comum, várias iniciativas com objetivo de reformulação dos currículos foram empreendidas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, mesmo não tendo caráter obrigatório, configuravam-se como referência para a elaboração do currículo do Ensino Fundamental e Médio, bem como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), de 1998, “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores da Educação Infantil” (BRASIL, 1998, p. 5).

Vale salientar que esses documentos foram instituídos no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que houve a reorganização da estrutura educacional brasileira e homologação da LDB 9.394/1996. Nesse contexto, dada a forte influência do neoliberalismo, os PCNs propõem uma educação voltada para o mundo do trabalho e da produção.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram utilizados pelas escolas como instrumentos norteadores para a atualização dos currículos até 2013, quando foi publicado o Dispositivo legal das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que define um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos e orienta as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Por conseguinte, no ano de 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) fez com que a ideia de um currículo comum ganhasse força, visto que a Base Nacional Comum Curricular é citada nas estratégias como forma de cumprimento de algumas de suas metas. Destaca-se entre elas: as estratégias 2.1 e 2.2 da meta 2, as estratégias 3.2 e 3.3 da meta 3 e, especialmente, a estratégia 7.1 da meta 7, ao evidenciar que a Base deve especificar direitos e objetivos de aprendizagem e considerar a diversidade regional, estadual e local.

A participação do Brasil em avaliações internacionais e em ranqueamento de desempenho educacional, quando comparada a outros países, sugere, a partir dos resultados, que ainda há muito a avançar. Indicadores, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), apontam que o Brasil ocupa a 54^a posição em desempenho escolar (BRASIL, 2020). Dessa forma, as políticas públicas se voltam à definição de uma nova agenda, ancorada no discurso da garantia de uma educação de qualidade para todos.

Nesse modelo de regulação, ancora-se a cultura do desempenho, referida por Ball (2001) como “cultura da performatividade”, na qual os mecanismos de controle e incentivos são projetados para o alcance das metas. Trata-se de um sistema que, portanto, “implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2011, p. 38). Subjacente à ideia de educação de qualidade, atrelada ao argumento de currículo comum nacional como garantidor dessa qualidade, há, portanto, a crença de que os baixos resultados da aprendizagem se dão em consequência da falta de clareza das escolas e dos professores sobre o que ensinar em cada ano/etapa de ensino. Essa perspectiva, por sua vez, é referendada no Movimento pela Base, representado pela Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Natura, Fundação Ayrton Sena, entre outros.

Com efeito, “as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não se dê de uma forma única e coerente” (BALL, 2014, p. 34). Tais políticas são desenvolvidas e avaliadas por esses grupos: agências multilaterais, governos nacionais, organizações não governamentais (ONGs), *think tanks*², bem como diversos grupos de interesse.

É importante destacar a atuação do Movimento pela Base, uma rede que se entrecruza, desde empresários, políticos, instituições não governamentais, professores, pesquisadores, entre outros – sujeitos que se configuram como apoiadores da BNCC e, conseqüentemente, direcionam a política educacional. Trata-se de “[...] redes intelectuais, de políticas e seus praticantes que sustentam a expansão global das ideias neoliberais” (BALL, 2014, p. 25).

Dessa forma, corroboramos o pensamento de Ball, de que o neoliberalismo está relacionado ao capital e às mentes, e constitui-se como “um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2014, p. 26). Nessa perspectiva, essa relação de força é permeada por grupos privados e organismos internacionais que detêm interesses na condução da política educacional; embora devamos reconhecer que esse movimento é atravessado por enfrentamentos e resistências.

O texto disponível na página do MPB expressa que a missão do movimento é “[...] ouvir e apoiar as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018b n.p.). Percebemos, no entanto, que os discursos vão sendo articulados e se hibridizam com o objetivo de fortalecer e garantir o controle necessário à implantação de uma política de centralização curricular.

² Instituições ou grupo de pessoas, que pesquisam, produzem conhecimento e propõem soluções de problemas sobre temas políticos, sociais, econômicos ou científicos.

Nesse sentido, a partir de 2017, o MPB concentra forças na implantação da Base no contexto da prática e lança o Guia de implementação da BNCC, envolvendo uma série de orientações, com procedimentos a serem seguidos de acordo com o percurso indicado.

A BNCC é, portanto, um documento que determina as aprendizagens essenciais e indica quais conhecimentos, habilidades e competências devem ser desenvolvidos em cada etapa de ensino, embora, contraditoriamente, os discursos ao seu redor propaguem que a Base é democrática e respeita as diferenças, determinando que o currículo seja comum para todas as escolas de Norte a Sul.

Dessa forma, pesquisar sobre os sentidos atribuídos pelos professores à Base no cenário escolar e como estes ressignificam essa política, torna-se relevante, na medida em que os processos desenvolvidos no contexto da prática poderão fomentar reflexões sobre a atuação dos sujeitos nas políticas de currículo e na singularidade dos contextos.

Nesse sentido, a pesquisa em tela busca compreender como a política da BNCC entra em cena e como será atuada nas escolas da Rede Municipal de Mossoró. No que tange à política curricular, problematizamos a possibilidade de homogeneização do currículo projetada pela Base, dada a imprevisibilidade do “chão da escola”. Para Lopes (2010, p. 6), “investigar as políticas implica investigar as demandas que são postas em jogo na disputa política”. Consideramos, assim, que outros sentidos e outras demandas vão sendo reconfiguradas no cenário em que as políticas são desenvolvidas.

1.1 Origem e motivação da investigação

Na contemporaneidade, consideramos relevante investigar sobre como as políticas educacionais se desenvolvem no contexto da prática. Isso ocorre visto que as instituições de educação são arenas diversas que disputam, agem e participam de interesses distintos e cada contexto engloba suas especificidades, já que os atores envolvidos nesses cenários não são meros executores de políticas. Assim, entendemos que a busca por temas que despertam curiosidade, expectativas e maior entendimento, tais como educação, currículo, aprendizagem, formação de professores, cognição, tecnologia e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assume, cada vez mais, um espaço de inquietações no cenário da educação.

Nesse sentido, consideramos relevante fazer um breve relato de nossa trajetória de formação e atuação no campo da educação, especialmente para explicar como surgiu o interesse pela pesquisa. Desse modo, pedimos licença ao leitor para falar em primeira pessoa do singular.

Isso porque, nos próximos parágrafos, recorro às minhas memórias, ao meu universo particular, o qual me inspira e dialoga com as motivações desta pesquisa.

A profissão de professora me tocou logo cedo, inspirada pelos ensinamentos da minha mãe, uma mulher humilde, sensível e muito sábia, bem como pelos bons professores com os quais tive a sorte de conviver. Aos dezenove anos de idade, passei no vestibular de Pedagogia e, posteriormente, no concurso para professora da Rede Estadual de Ensino; em seguida, assumi outro vínculo de trabalho em uma escola da Rede privada.

Durante a graduação, tive contato com diversas teorias e, à medida que estudava, estabelecia relação com as vivências da minha prática profissional. Considero significativa a experiência de cursar uma graduação já experienciando a docência, uma vez que o universo de leituras ao qual tive acesso permitiu maior solidez à minha práxis. As discussões acerca das perspectivas sociológicas, cognitivas e psicológicas da educação contribuíram para aguçar a minha curiosidade e me manter sempre em busca de compreender os desafios que se faziam presentes em minha sala de aula.

Meu primeiro contato com a sala de aula foi como professora da então 1ª série do Ensino Fundamental, constituída por alunos que não haviam cursado a etapa da Educação Infantil e que, por isso, estavam, pela primeira vez, vivendo a experiência de estudarem em uma escola. Na época, existia um programa de alfabetização do governo federal intitulado “Programa Alfa”, rico em materiais didáticos, os quais eram disponibilizados aos alunos e professores, com uma proposta de trabalho lúdica e interativa.

É interessante destacar que, ao lembrar de como esse programa acontecia, percebo o quanto era carregado de prescrição, com formações mensais, nas quais tínhamos que socializar o planejamento e não podíamos fugir daquelas unidades propostas para serem ensinadas durante o período previsto no manual do professor, que continha até mesmo as possíveis falas para cada atividade proposta.

O fato é que trabalhei com esse programa durante três anos. Depois de algum tempo, ele foi extinto e, a nós, professores, não coube explicação do motivo pelo qual uma política defendida como solução para os problemas de alfabetização de repente deixou de acontecer. Nessa perspectiva, corroboro com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15, grifo do autor), ao argumentarem que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. Segundo os autores, a política, desse modo, pode ser revista, por vezes descartada ou simplesmente esquecida.

É importante fazer esse destaque para ressaltar a descontinuidade das políticas educacionais como algo recorrente no contexto brasileiro, evidenciada pela alternância de poder e mudanças de governos. Frequentemente, as políticas são decididas por influências nacionais ou internacionais para atender a demandas que nem sempre coadunam com os interesses da escola.

De volta à minha trajetória acadêmica, devo dizer que o curso de Pedagogia, confirmou a minha escolha em ser professora. Na Universidade, tornei-me aluna em um tempo no qual a pesquisa não tinha um lugar central nas discussões em sala de aula. A educação não era problematizadora e o currículo do curso de Pedagogia apresentava algumas especificidades, como a necessidade de optar por uma das habilitações propostas: supervisor, diretor, orientador educacional ou professor. Também não era exigido o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no final da graduação.

Nos anos oitenta do século XX, período em que realizei minha graduação, já no fim da década, evidenciavam-se algumas discussões sobre novas formas de conceber a aprendizagem. O construtivismo chegava ao Brasil com os estudos da psicolinguista argentina Emília Ferreiro acerca das concepções teóricas de Jean Piaget. Essa teoria concebe o conhecimento como uma construção que se dá a partir da interação do sujeito com o meio, influenciado por fatores biológicos e outras experiências anteriores, indo além da relação ensinar e aprender.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), na década de 1970, já se evidenciava um discurso de matriz estruturalista, fundamentado nas ideias de Piaget. Esse discurso argumentava que os esquemas mentais devem ser acionados diariamente, inclusive de forma inconsciente, e que são facilmente ativáveis em situações simples. Além disso, disso tal teoria também aponta que, quando esses esquemas são acionados em situações complexas, “torna-se necessária uma intervenção educacional com a função de criar competência para que os sujeitos possam acionar esquemas com eficácia frente a uma situação nova” (LOPES E MACEDO, 2011, p.55). Para as autoras, essa ideia já sugere possíveis contribuições à noção de competência.

Dessa forma compreende-se que as políticas curriculares são desdobramentos de concepções que se entrelaçam ou se aproximam em diversos períodos do tempo e nos mais variados contextos. Segundo Ball, a política é um “processo, diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes interpretações conforme é encenado” (BALL, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva é interessante ressaltar, agora com mais lucidez, como essas concepções nos eram apresentadas sem maiores esclarecimentos. Isso porque muito se falava em construtivismo, mas o conhecimento sobre as teorias que o fundamentavam não eram abordadas de forma clara, fazendo com que alguns questões fossem sendo pulverizados e

compreendidas de forma equivocada no meio educacional, tais como: não corrigir o aluno, ter que considerar como certo aquilo que o aluno fazia, não cabendo mediação, pois a intervenção traria prejuízos ao ato criativo, entre outros discursos proferidos nesse sentido.

Considero importante fazer esse destaque para que seja possível perceber como, muitas vezes, as escolas são bombardeadas pelas políticas educacionais com discursos sedutores ou impositivos na tentativa de regular as ações e práticas docentes, ignorando, portanto, a diversidade inerente aos contextos. Assentimos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) quando afirmam que as políticas não dizem exatamente o que fazer e raramente ditam ou determinam a prática, porém estreitam a “gama de respostas criativas”, uma vez que os textos políticos são escritos com base nas melhores escolas possíveis.

Anos depois, fiz especializações em Gestão e em Psicopedagogia e, para minha alegria, em 2002, passei também no concurso da Rede Municipal de Ensino. Cinco anos depois, fui selecionada para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN, exercendo a função de Psicopedagoga. Tal função me ajudou a entender a complexidade que envolve o aprender, pois, na busca por conhecer o indivíduo em seu contexto social, histórico, ambiental e político, surge a necessidade de compreender em que cenários esse movimento se dá, permitindo-me ampliar a minha visão sobre as políticas educacionais.

Enquanto profissional, tive contato com redes de ensino de natureza pública e privada, seja como professora ou coordenadora pedagógica da Educação Infantil, Anos Iniciais ou EJA, além de ter atuado como docente em nível de graduação e pós-graduação em universidades da Rede particular de ensino.

A experiência com as Redes pública e privada de ensino e toda essa caminhada em cenários tão distintos e, ao mesmo, complementares, permitiu-me conhecer as desigualdades sociais e seus impactos na educação, bem como a forma como as políticas são inseridas como propostas de mudança desse cenário. De 2007 aos dias atuais, desempenho minhas funções profissionais na Secretaria Municipal de Educação como técnica pedagógica. Na SME, participo de algumas Comissões e Comitês, tais como a Comissão de Educação da Câmara Municipal de Vereadores de Mossoró³, a Comissão de Avaliação do Mapa Educacional⁴, a

³ Comissão constituída por vereadores, membros de Secretarias municipais e estaduais, universidades e instituições escolares com o objetivo de discutir e analisar proposições e assuntos que digam respeito à educação, à cultura e ao esporte.

⁴ Comissão instituída para análise e avaliação do Mapa Educacional das Unidades de Ensino - estratégia de gestão que foi instituído pela Lei de Responsabilidade Educacional nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010.

Comissão de Monitoramento do Plano Municipal de Educação - PME⁵ e o Comitê Gestor para construção do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Mossoró⁶.

Destaco, ainda, a minha participação no processo formativo dos professores, algo que me realiza profissionalmente. Assim sendo, fui formadora nos programas do Governo Federal: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷, de 2013 a 2017; e ProJovem Campo⁸, de 2014 a 2016, bem como nas ações formativas realizadas pela SME e nas formações que acontecem em parceria com as Universidades públicas e privadas de Mossoró.

A necessidade de estudar sobre políticas de currículo, tal como sobre a formação docente, emerge no cotidiano de minhas ações, em virtude das funções que, atualmente, ocupo como técnica pedagógica da SME e como formadora. Tais funções me permitem escutar os professores em seus contextos de trabalho por ocasião das visitas às escolas, além de interagir com os discursos coletivos nas formações dirigidas a este público, promovidas pela Rede Municipal de Ensino. Essas questões remetem à busca dos sentidos pelos quais os docentes compreendem as políticas de currículo e de como essas políticas são atuadas nas escolas e reverberadas na prática pedagógica desses professores enquanto autores do processo.

Movida pela curiosidade de entender muitas das questões que faziam parte do meu universo de trabalho, mas sem me sentir autorizada a discutir sobre essas questões, visto que não me reconhecia como uma estudiosa das políticas, surgiu então o meu desejo de cursar o mestrado. Assim, no ano de 2019, resolvi voltar a estudar e cursei, nessa ocasião, ainda como aluna não regular do curso, a disciplina “Tópicos Especiais em Currículo”⁹.

Até então, eu não conhecia a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, e não tinha contato com autores que se aproximam da perspectiva pós-crítica. No primeiro momento, senti-me inquietada, pois as leituras sugeridas me direcionavam a refletir sobre tudo aquilo que eu realizava na SME. Estudar como as políticas são atuadas nas escolas, a que interesses atendem, quais interesses estão por trás dos discursos; essas e outras questões, até então, não se faziam presentes em minhas reflexões ou, pelo menos, não de forma consciente.

⁵ Comissão instituída com o objetivo de conduzir o processo de monitoramento contínuo e avaliação periódica do Plano Municipal de Educação – Instituído pela lei nº 3.298, de 04 de agosto de 2015.

⁶ Comitê instituído pela Portaria Nº 083/2021 – SME/GS, para atualização e alinhamento do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino ao Documento Curricular do Rio Grande do Norte.

⁷ Programa de formação de professores instituído pelo governo federal de 2013 a 2017, com objetivo de alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade, sem exceção, nas 27 unidades federativas.

⁸ O ProJovem Campo – Saberes da Terra – Programa do Governo Federal que ofertava escolarização aos jovens do campo, os quais realizavam o Ensino Fundamental na modalidade de Jovens e Adultos, integrando a qualificação social e profissional à Agricultura Familiar.

⁹ Disciplina optativa ofertada no ano de 2019 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Durante o curso da disciplina, à medida que participava das aulas, lia os textos, socializava com os colegas de sala e interagia com as atividades propostas, fui apreendendo as teorias e estabelecendo conexões com minhas vivências profissionais. Nesse mesmo período, iniciavam-se as formações para o Programa de Apoio para Implementação da BNCC (ProBNCC)¹⁰, e fui indicada pela SME para ser uma das formadoras no município de Mossoró.

A partir de então, surge o meu desejo, de forma mais consciente e elaborada, pela pesquisa, já com um objeto definido, uma vez que as discussões fomentadas pela disciplina cursada me levaram a refletir sobre a política de currículo e, mais especificamente, sobre os estudos que envolvem a Base Nacional Comum Curricular e os interesses e debates que surgem ao seu redor.

Em 2021, fui aprovada na seleção e ingressei no mestrado como aluna regular. As leituras e as trocas de experiência possibilitadas pelas disciplinas durante as aulas fizeram-me refletir, cada vez mais, sobre como as políticas são atuadas na Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, vou constituindo-me enquanto pesquisadora a partir do meu fazer, implicando-me na pesquisa à medida que as políticas são desenvolvidas e operadas nas escolas.

Os estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Currículo e Ensino (GEPCE)¹¹ também foram significativos e intensificaram a minha curiosidade enquanto pesquisadora iniciante. As discussões proporcionadas durante os encontros do grupo me provocaram a pensar sobre os tensionamentos, disputas e processos de negociações que são evidenciados pelas políticas educacionais.

Nos estudos, encontros e discussões no GEPCE, deparei-me com alguns termos ainda novos ao meu vocabulário, como gerencialismo, regulação, performatividade (BALL, 2004; 2005; 2014), bem como tive contato com os teóricos e autores que pesquisam sobre as políticas educacionais numa perspectiva pós-crítica. O conhecimento sobre o Ciclo de Políticas me instigou a buscar entender os discursos que inspiram as políticas, visto que estas são gestadas a partir de articulações que vão entrelaçando-se numa complexa teia de interesses comuns.

No exercício da minha profissão, atualmente, nas visitas às escolas, busco entender como as políticas são recebidas, entendidas e desenvolvidas, e como os professores ressignificam essas políticas em seu fazer cotidiano. No processo formativo, sempre valorizo o

¹⁰ Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para implantação da Base.

¹¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino pertencente à área de Ciências Humanas da Faculdade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN).

feedback dos professores e percebe que as políticas não são atuadas na escola tal e qual intencionam os formuladores de políticas.

O currículo produzido pela escola ganha outros sentidos e se constitui em um novo espaço singular, dadas às especificidades locais de cada contexto. Desse modo, o contexto não pode ser marginalizado, pois representa “um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63).

Dessa forma, compreendendo a complexidade inerente às políticas e a não linearidade das ações do cotidiano escolar, adotamos o Ciclo de Políticas e a Teoria da atuação como recursos heurísticos. Tais recursos nos auxiliam na reflexão sobre o percurso que é feito pela política da BNCC e na compreensão de como as interpretações vão sendo inferidas em seus diferentes contextos.

Para Ball (2016, p. 19), as políticas educacionais “moldam, limitam e permitem possibilidades de ensino e de aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão de problemas e das crises [nos contextos escolares]”. Desse modo, compreendemos que a política não é colocada em prática tal e qual foi idealizada; por isso, tentaremos nos distanciar do binarismo formulação “implementação”¹², por entender que as políticas estão a todo momento sujeitas a processos de negociação e reconfiguração, sendo, portanto, impossível prever como elas serão atuadas nas escolas.

Partindo dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), nesta pesquisa, concebemos política, como “processos discursivos, que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Nesse sentido, compreendemos que o fato de a BNCC trazer, em seus textos, a ideia de prescrição do que ensinar e de como as escolas devem fazer não garante que essa política será desenvolvida de tal forma. Isso porque as escolas são permeadas por culturas diferentes e os profissionais que nelas atuam reinterpretem essas políticas e “novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Assim sendo, a abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) opera com a ideia de que, mesmo existindo um texto formal divulgado e compartilhado publicamente, no contexto escolar esse texto sofre novas interpretações e traduções. Para Ball (2006, p. 46), “as políticas

¹² A palavra implementação entre aspas remete a compreensão de política assumida na presente pesquisa, que põe sob rasura a ideia de separação entre proposta e implementação, uma vez que compreendemos que não há possibilidade de uma política ser desenvolvida em escolas com histórias e culturas tão diferentes, da mesma forma como foi idealizada. A atuação da política é um processo dinâmico e não-linear, com aspectos e trajetórias diferentes e, algumas vezes, imprevisíveis.

normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer, é reduzido ou modificado”. Sendo assim, a ressignificação da política ocorre por meio das aproximações, resistências, apropriações, conflitos e negociações realizadas sujeitos envolvidos, os quais interpretam e atuam, conforme sua cultura e organização.

Articulado ao ciclo de políticas, utilizamos como referência a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), que nos permite compreender como as escolas lidam com as múltiplas e contraditórias demandas e se baseia na premissa de que aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos e atores das políticas. Dessa forma, entendemos a escola como um campo de possibilidades no qual os contextos devem ser compreendidos como espaços que iniciam e tornam ativos os processos associados às políticas. Isso porque “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21), e essa subjetividade exige um olhar cuidadoso sobre a reinterpretção que está sendo construída da política atuada.

Dialogamos com Lopes (2004; 2018), Macedo (2019), Frangella (2020; 2021), Mainardes (2006; 2011), Dias e Lopes (2009) e Lopes e Macedo (2011), autores que estudam as políticas educacionais, a fim de compreender como os sujeitos/atores interpretam, atuam e ressignificam o currículo em seus contextos de atuação.

Neste estudo, operamos com a compreensão de currículo como prática discursiva, defendida por Lopes e Macedo (2011), ao concordar com a ideia da impossibilidade de responder o que é currículo, “mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011 p. 19). Para as autoras, nesse viés, o currículo é uma prática de poder e, ao mesmo tempo, uma prática de significação e atribuição de sentidos.

Levando em conta a centralidade do currículo nas políticas educacionais e a proposta da BNCC como uma política "salvacionista", amplamente divulgada pela mídia, como solução para garantir educação de qualidade em todo o território nacional, é importante perceber como esses discursos são reconfigurados nas diversas arenas de atuação. Desse modo, vale destacar que, ao circular nos diferentes contextos, outros discursos são produzidos e novos sentidos são atribuídos à política.

Constatamos, assim, que, além das tensões políticas que marcaram o processo de formulação da BNCC, é possível perceber que esse movimento não cessou com a sua promulgação. Concebemos, desse modo, que o cenário continua marcado por disputas de significações que mobilizam comunidades acadêmicas, pesquisadores do campo do currículo,

bem como professores que, ao desenvolverem essa política, recriam, dialogam, hibridizam, (re)-estruturam e negociam espaços e discursos com e entre os sujeitos envolvidos no processo.

As escolas são complexas e refletem uma realidade dinâmica, plural e imprevisível, repletas de possibilidades criativas, não sendo possível, nessa lógica, antecipar como as políticas serão recebidas, recriadas nos seus interiores e como os professores operam com os discursos e com os textos produzidos pelos formuladores das políticas.

Desse modo, inferimos que a Base Nacional Comum Curricular, enquanto política de currículo, tem gerado enorme expectativa e que muitos anseios estão depositados sobre sua atuação. Isso nos inquieta a tentar entender o que pensam os professores sobre essa política curricular e quais são os seus desdobramentos no contexto da sala de aula, buscando investigar como tem se dado o processo de atuação da BNCC nas escolas públicas do município de Mossoró/RN.

Ao focalizar o processo de produção e atuação das políticas nas escolas, a presente pesquisa assume a abordagem qualitativa. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais a pesquisa qualitativa privilegia o processo e não simplesmente o resultado. Para esses autores, a abordagem da investigação qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, 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).

Dessa forma, para a compreensão dos fenômenos que envolvem as relações entre os indivíduos e destes com o meio, faz-se necessário levar em conta as possibilidades diversas que constituem o contexto. Portanto, a partir desse pressuposto teórico, escolhemos realizar a pesquisa no Município de Mossoró, mais especificamente em escolas da Rede Municipal de Ensino.

Para análise dos dados, utilizamos o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun, visto que essas abordagens nos oportunizam um maior aprofundamento sobre o estudo do tema proposto e reconhecem que as políticas são reconstruídas, recriadas e mediadas pelas ações entre os sujeitos, de acordo com os contextos.

A dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos.

O capítulo introdutório apresenta as motivações, escolhas e trajetórias da pesquisa, que impulsionaram o estudo proposto. Nele, evidenciamos a problematização do estudo, o objetivo da pesquisa, a justificativa de escolha da abordagem teórico-metodológica. Adicionalmente, abordamos os conceitos de currículo e, por fim, situamos o contexto empírico da nossa pesquisa, traçando o percurso a ser seguido.

O segundo capítulo refere-se à abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, constituída a partir dos três contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática e da Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), em diálogo com os autores que compõem o escopo teórico do estudo. Finalmente, também descrevemos os caminhos trilhados e os aspectos éticos da pesquisa.

No terceiro capítulo, inicialmente, problematizamos a BNCC desde a sua construção e as disputas em torno da ideia de currículo nacional comum, a partir dos contextos de influência e produção de textos. Em seguida, apresentamos o mapeamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) das teses e dissertações produzidas no período de 2016 a 2019 que abordam a BNCC e analisamos a Base Nacional Comum Curricular desde a sua construção enquanto política de currículo: os contextos de influência e produção de textos e as disputas em torno da Base. Apresentamos, também, nesse capítulo, alguns aspectos destacados nos resultados da pesquisa nacional realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com o Ministério da Educação sobre o processo de “implementação” da BNCC na Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacando as articulações macro e micro que acontecem em torno da política.

No quarto capítulo, buscamos compreender a atuação da política no contexto da prática. Apresentamos, de início, a rede municipal de ensino e caracterizamos as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa, no intuito de destacar aspectos contextuais das Instituições pesquisadas. Para tanto, tomamos como base a Teoria da Atuação. Por conseguinte, expomos a análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, na perspectiva de compreender como esses profissionais significam a BNCC no contexto da prática.

Por fim, considerando que as políticas de currículo são compreendidas na pesquisa de forma descentrada e provisória, sem estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, apresentamos, nas considerações finais, os achados da discussão sobre essa política.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

No centro da atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201).

No presente capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, compreendendo que não há como dissociar a teoria da metodologia, dada a impossibilidade de concebê-las separadamente. Para tanto, estabelecemos como princípio teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, que destaca a articulação entre os contextos (de influência, produção de textos e contexto da prática), e a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun, com o entendimento de que todas as políticas são passíveis de interpretação e recriação. Tal enfoque visa não apenas superar a dicotomia entre os âmbitos macro e microssocial, mas também entender como esses níveis se entrelaçam.

Dessa forma, dividimos este capítulo em três seções: na primeira seção, apresentamos a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, por meio dos estudos de Mainardes (2006; 2018); na segunda seção, discutimos a Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2016), em diálogo com Lopes (2004, 2018), Macedo (2019), Frangella (2020), Mainardes (2006), Dias e Lopes (2009) e Lopes e Macedo (2011); e, na terceira seção, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, indicando as suas etapas, instrumentos e metodologia utilizada, além de caracterizarmos os participantes e o *locus* da pesquisa, os procedimentos da construção de dados e a relação destes com o nosso objeto de estudo.

2.1 O Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi desenvolvida pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe no final da década de 1980 e início da década de 1990. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball esclarece que o Ciclo de Políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas. Nesse sentido, o autor afirma que, na verdade, trata-se de “uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais, como, por exemplo, o de atuação ou encenação [...]” (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 305, grifo do autor).

Stephen Ball adota uma orientação pós-moderna, inspirada em Foucault e no Pós-estruturalismo¹³, e se utiliza de uma forma de escrever, filosofar e pensar que questiona as

¹³ De acordo com Michael Peters (2000, p. 10, grifos do autor), “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as

concepções estruturadas, rompendo com os modelos lineares e estáticos. Nessa perspectiva, vale dizer que, “em uma perspectiva pós-estrutural[,] toda significação remete ao contexto e à contingência, não a um geral, exceto como construção parcial” (OLIVEIRA, 2018 p. 5).

De acordo com Mainardes (2006, p. 48), a ACP se estabelece como um referencial analítico que possibilita investigar a política ao longo do seu percurso e 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”. As políticas educacionais são constituídas por embates e negociações que transcendem o momento de sua promulgação. Por essa razão, entendemos como relevante articular as dimensões macro e micropolítica nessa análise.

Mainardes (2006), em interlocução com Ball (1993a), destaca que a política é constituída de texto e discurso. Os textos, registrados de forma escrita ou não, são produtos de múltiplas influências e agendas que fundamentam a política a partir de acordos e negociações dentro do Estado e no processo de formulação. O discurso, por sua vez, envolve disputas dos diversos grupos de interesses, na tentativa de legitimar a política e hegemonizar ideias e conceitos em torno dela. Dessa forma, dialogamos com Oliveira (2017, p. 45), ao postular que

A compreensão de política como texto e discurso, constituída num ciclo que envolve múltiplos contextos possibilita a análise do papel do Estado em articulação com os processos micropolíticos que ocorrem nas demais esferas sociais. Como texto possibilita a reinterpretação, a produção de novos significados, porém como discurso, produz efeitos que fornecem as regras para a interpretação.

Em entrevista concedida a Avelar (2016 p. 6), Ball ressalta que a ideia do Ciclo de Políticas surgiu como uma tentativa de formular “uma trajetória da política” que ultrapassasse uma visão estática, material ou documental, compreendendo-a, em vez disso, como uma entidade social dinâmica. Isso porque, para o pesquisador, essa entidade, ao mesmo tempo que se move, é modificada e modifica o espaço pelo qual se move. O Ciclo de políticas é, portanto, uma abordagem que nos permite a análise crítica da trajetória da política desde sua formulação até a sua atuação no contexto da prática e seus efeitos.

Inicialmente, Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) introduziram a noção de um ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas políticas, as quais são denominadas de política proposta (política oficial, onde é originada), política de fato (relacionada aos textos da política) e política em uso (diz respeito à atuação da política, discursos e práticas).

‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista”.

No entanto, esse formato foi abandonado pelos autores, por acreditarem que apresentava certa rigidez e linearidade e que não comungava com a ideia de pensar a política de forma cíclica (MAINARDES, 2006). Sendo assim, conceitos restritos, como o das três facetas, eram incompatíveis ao modo como desejavam representar o processo político, visto que este é influenciado por uma variedade de disputas e intenções.

Por conseguinte, Ball, Bowe e Gold (1992 *apud* MAINARDES, 2006) delinearam a abordagem do ciclo contínuo de políticas em três contextos primários: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), Ball adicionou, posteriormente, mais dois contextos: o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política. Todavia, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball sugeriu que os dois últimos contextos fossem incorporados aos anteriores e que não havia necessidade de analisá-los separadamente.

O Ciclo de Políticas é constituído por contextos que estão inter-relacionados, não possuindo, dessa forma, uma hierarquização nem dimensão temporal entre eles. Isso confere, então, a ideia de um ciclo cujos contextos podem se fazer presentes uns nos outros e que, apesar de distintos, estão intimamente relacionados. Tais contextos, portanto, são concebidos como arenas de acordos, interesses e negociações, caracterizados por disputas e embates.

Para Mainardes (2006), as políticas públicas e os discursos políticos tem gênese no contexto de influência. É nesse cenário, por conseguinte, que os discursos são construídos e as articulações produzidas, no sentido de contemplar demandas que atendem a interesses nacionais e internacionais, agências multilaterais, redes políticas, setores públicos e privados, voluntariados, dentre outros. Esse é o espaço em que os grupos comuns ou contrários confrontam suas ideias e travam suas disputas em busca de hegemonia, visando legitimar os conceitos e soluções propostas e, finalmente, definir qual discurso será a base para a política que estão defendendo.

É no contexto de influências que se percebe o jogo de interesses, o poder e a influência de organismos nacionais, internacionais e influências globais. Esses atores tentam convencer, ditar as regras e suprimir interesses que não estão alinhados com suas agendas. Nesse sentido, tais grupos hegemônicos, com seus distintos objetivos, agem em busca de discursos atrativos à política defendida.

Dessa forma, a constituição de 1988 já exercia em seus discursos a ideia de uma Base comum curricular e, conforme dito anteriormente neste estudo, outros documentos também realçaram essa intenção. Identificamos, no entanto, que o debate em torno da construção efetiva

da BNCC iniciou-se no ano de 2015 por ocasião das consultas e audiências públicas que aconteceram.

Essas audiências contaram com a participação de associações, organizações privadas, como a Fundação Lemman, o Instituto Ayrton Senna, o Todos pela Educação, e organismos internacionais, como o Banco Mundial. Evidenciamos, ainda, que a ideia da BNCC se vincula ao propósito de centralização curricular, tendo também forte influência dos países que já possuem e atuam com uma Base em seus currículos. Isso porque a educação se configura como uma importante área de negócios, ao passo que “[...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas” (BALL, 2014, p. 222).

O contexto da produção de texto, por sua vez, é o espaço em que as políticas são traduzidas e os discursos ganham materialidade. Os textos representam a política de várias formas: textos oficiais, regulamentos, portarias, leis, panfletos, mídias, textos políticos, pronunciamentos oficiais, vídeos, revistas e outros artefatos que servem para fazer a política ecoar.

Para Lopes e Macedo (2011), as políticas são textos complexos que passam por um processo de codificação e decodificação. Dessa forma, não há como controlar os sentidos dados ao texto, uma vez que outras leituras vão sendo feitas e outras interpretações sendo subjetivadas.

A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto (LOPES e MACEDO, 2011, p. 258).

Segundo Mainardes (2006), as políticas são intervenções textuais que apresentam limitações materiais e possibilidades. Nesse contexto, o autor defende que os atores envolvidos interpretam e reagem a esses textos de acordo com as experiências vivenciadas no contexto da prática.

A divulgação em defesa da política da BNCC deu-se por meio de documentos oficiais, propagandas na televisão, panfletos, catálogos distribuídos pelos grupos de interesses, divulgações em sites das instituições apoiadoras e discursos formais e informais. Ao longo desse percurso, o discurso amplia-se, ganha maior proporção e apresenta argumentos cujo propósito é convencer e hegemonizar sentidos de que a Base trará qualidade e equidade à educação.

O contexto da prática ocorre no âmbito em que a política é atuada e está sujeito à interpretação e à recriação. É também o espaço no qual a política produz efeitos, e os textos políticos têm consequências que podem alterar ou transformar de forma significativa a política original. Assim, a política é colocada em cena tendo a escola como arena, pois se entende que as escolas estão localizadas em comunidades diversas e possuem características distintas.

Defendemos, portanto, que, nesse contexto, a ação dos professores confere à política, significados próprios, posto que estes leem as políticas a partir de suas experiências, valores e histórias, fazendo com que essa não seja uma leitura ingênua. Alguns aceitam, outros resistem e ainda outros reagem com indiferença. Para cada um desses grupos, a política tem um significado que pode se assemelhar ou distanciar-se da intenção pretendida pela política pensada em sua forma original.

Após sua homologação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular teve sua “implementação” nas escolas do Brasil, em cenários de muitos desafios, visto que os municípios teriam até o ano de 2020 para reformularem os seus currículos. No entanto, na prática, essa reformulação não ocorreu, haja vista que a pandemia da Covid-19¹⁴ atrasou os planos e muitos municípios não conseguiram atualizar ou construir seus currículos à luz da BNCC no período proposto.

O processo de construção da BNCC foi atravessado por tensões e disputas, e sua atuação encontra-se no centro de um campo de conflitos, inviabilizando a possibilidade de consensos a seu respeito. Isso ocorre porque, mesmo entre os favoráveis ao documento, os argumentos perfazem diferentes caminhos.

Mainardes (2006) afirma que as políticas não produzem apenas resultados; geram também efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas nelas. Em virtude disso, é necessário analisá-las em suas múltiplas facetas, levando em consideração os contextos em que ela é operada, bem como as suas interfaces com as demais políticas atuadas.

2.2 Teoria da atuação

As políticas são colocadas em cena por diferentes atores, traduzidas e interpretadas de diferentes maneiras, em contextos específicos e diversos, a partir de recursos disponíveis e em

¹⁴ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou surto do novo coronavírus, tornando-a uma emergência de Saúde Pública de importância Internacional. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 20 de ago. 2022

realidades socioculturais e históricas que afetam sua atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A Teoria da Atuação foi desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), complementando o Ciclo de Políticas. Nesse sentido, consideramos interessante a utilização dos dois constructos em nossa pesquisa, uma vez que se trata de um referencial teórico-metodológico potente para a análise das políticas educacionais, pois nos permite perceber como as políticas são interpretadas, traduzidas ou ressignificadas em seus espaços de atuação.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são repletas de tensões, contradições e emoções, que podem entusiasmar ou perturbar. Os autores rompem, nesse viés, com a ideia de “implementação”, por entenderem que não há possibilidade de uma política ser desenvolvida em escolas com histórias e culturas tão diferentes, da mesma forma como foi idealizada. A atuação da política é um processo dinâmico e não linear, com aspectos e trajetórias diferentes e, algumas vezes, imprevisíveis.

Em entrevista concedida a Avelar (2016), Ball refuta a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas e se refere à concepção de atuação como processo criativo, possível de ser diferente daquilo que está escrito no texto. Desse modo, ele afirma que

[...] A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso (AVELAE, 2016, p. 6, grifos do autor).

Nesse sentido, entendemos que as escolas apresentam dimensões contextuais singulares, que são intrínsecas a cada uma delas. Por essa razão, a atuação das políticas acontece de forma imprevisível e é carregada de possibilidades criativas, as quais permitem que a política seja ressignificada num processo contínuo e dinâmico de interpretação e tradução.

Corroboramos com as discussões de Ball e colaboradores, que apresentam as políticas educacionais pensadas em ciclos contínuos, sujeitas a reinterpretções nas quais outros sentidos podem ser produzidos de acordo com o contexto em que a política é atuada, não havendo, assim, possibilidade de “implementação”. As atuações são coletivas e colaborativas e se dão nas interações com e entre os sujeitos e com os objetos ao seu redor. “Escolas encenam políticas

em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha; políticas, literalmente, percorrem diferentes espaços” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 64).

No livro *Como as escolas fazem as políticas*, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam as dimensões contextuais da atuação consideradas importantes para análise das políticas. Assim, faz-se necessário perceber as escolas como ambientes carregados de desafios e possibilidades, em que as situações vivenciadas por cada uma delas são específicas e contingenciais e, por isso, diversas entre si, ainda que, muitas vezes, apresentem demandas comuns.

No que concerne à compreensão do contexto na atuação das políticas, os autores propõem uma análise a partir de quatro dimensões contextuais, caracterizadas por eles como: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Concordamos com os autores quando expressam que o contexto é um fator mediador na atuação das políticas, já que acreditamos que as escolas possuem características únicas, mesmo que, em alguns aspectos, apresentem semelhanças. Nessa lógica, os autores expressam que “o contexto é, obviamente sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 63).

Contextos situados – compreendem os aspectos ligados à caracterização das escolas, espaço no qual estão localizadas as histórias que a definem, o perfil dos alunos, os aspectos sócio-históricos da comunidade escolar e as suas matrículas.

Culturas profissionais – referem-se às variáveis mais subjetivas, ligadas aos valores e à cultura dos profissionais da escola. Faz referência ao envolvimento dos professores dentro das escolas, ao modo como eles reagem às políticas, suas experiências, sejam de formação ou de tempo de serviço. Para Ball, Maguire e Braun, (2016, p. 48), portanto, os “contextos profissionais são multifacetados e confusos”.

Contextos materiais – relacionam-se à estrutura física das escolas, seus espaços físicos: número de salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, sala dos professores, quadra de esportes, áreas de circulação e lazer, entre outros. Dizem respeito também aos aparatos tecnológicos e aos recursos financeiros humanos, considerando os aspectos que exercem influência sobre a atuação das políticas nas escolas.

Além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas; nos dias de hoje, esse é especialmente o caso em relação ao fornecimento de TIC. Computador e acesso à Internet podem agora ser aspectos da escolaridade tomados como certos, mas também é uma grande despesa em curso, que

é apenas parcialmente compensada por um financiamento especial (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016 p. 54).

Contextos externos – fazem referência a fatores como o grau e a qualidade do apoio recebido das autoridades locais ou nacionais. Um exemplo disso são os programas do governo federal que, muitas vezes, atendem a algumas escolas e a outras não. Esses contextos consistem, também, nas pressões e expectativas que são geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplos. Isso fica evidente por meio da responsabilização e performatividade, que se manifesta na prática de ranquear escolas com base em resultados de avaliações externas, indicando ser ou não escola de qualidade e responsabilizando os professores pelos baixos resultados.

Consideramos pertinente pensar o Ciclo de Políticas como contínuo e contextualizado, que se entrelaça com diversos atores e cenários. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball empregou o termo teatral “para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315). O sentido teatral da atuação dos sujeitos, no campo das interpretações, ajuda-nos a entender que o texto pode ser encenado de diferentes formas, por diferentes atores. Desse modo, os textos políticos ganham materialidade e são traduzidos por atores – professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas –, conferindo-lhes outros sentidos e afastando a ideia de que são meros implementadores das políticas.

Compreendemos, então, que a atuação das políticas se dá num processo de tradução e interpretação, que são distintos e, ao mesmo tempo, interdependentes. A interpretação é feita pelos sujeitos por meio dos textos lidos, das reuniões, diálogos, entre outros. O processo de tradução, por sua vez, ocorre nas ações práticas, ou seja, na materialização da política.

A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, caminhadas da aprendizagem, bem como produção de artefatos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69 grifos do autor).

Concordamos com Mainardes (2018) ao afirmar que as dimensões contextuais da atuação da política constituem instrumentos potentes para a análise das políticas. Elas orientam o pesquisador a identificar aspectos relevantes no processo de colocá-las em cena, uma vez que a atuação envolve fatores contextuais, históricos e psicossociais quando postas em ação junto aos textos. “A Teoria da Atuação oferece conceitos e elementos mais concretos para a

identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas” (MAINARDES, 2018, p. 7).

Após essa breve contextualização sobre o referencial teórico-metodológico, é mister destacar que a utilização do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação como abordagens de análise desta pesquisa nos permite entender o percurso feito pela política da BNCC e as outras interpretações que vão sendo inferidas a cada contexto, na tentativa de compreender como tem se dado o processo de atuação da BNCC nas escolas públicas do município de Mossoró/RN.

2.3 O processo de construção da pesquisa: caminhos trilhados

Por reconhecermos o caráter dialético, processual e dinâmico da política educacional, optamos pela abordagem qualitativa, caracterizada pela inserção do pesquisador no ambiente a ser estudado, a fim de relacionar os dados formulados ao contexto local ao qual os sujeitos pertencem. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa requer compreensão, para que “[...] o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa permite um mergulho no mundo dos significados, dos valores, das crenças, das aspirações, das ações e das relações humanas, aspectos que não podem ser capturados em variáveis quantitativas. Dessa forma, a pesquisa qualitativa consiste na interação do/a pesquisador/a com o sujeito pesquisado, de modo que seu contexto sociocultural exige um trabalho de campo mais intensivo.

Para compreender os diversos contextos em que a BNCC foi elaborada e está sendo atuada nas escolas, utilizamos o ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, a partir dos estudos de Mainardes (2006; 2018), articulado com a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Nesse sentido, Mainardes (2006), destaca que:

a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e 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).

A pesquisa em tela se configura como bibliográfica – por fundamentar e realizar estudos dos textos de referência do tema – e documental – por recorrer a documentos que compõem a política educacional. Nesse sentido, o cerne de análise será a Base Nacional Comum Curricular

– BNCC (BRASIL, 2018), além de portarias, leis e diretrizes curriculares nacionais e municipais e currículos vigentes nas escolas. Este estudo se caracteriza ainda como pesquisa de campo, pela presença das/nas escolas, possibilitando, assim, a correlação das propostas dos documentos ao desenvolvimento da prática docente em seu contexto de atuação.

Os dados da pesquisa foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas no âmbito da SME e no contexto de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas dos autores Ball e Bowe (1992) para a análise dos resultados. Na SME, entrevistamos dois membros da equipe pedagógica. Nas duas escolas, as entrevistas foram efetuadas com duas professoras dos anos iniciais e a supervisora de cada Unidade de Ensino, perfazendo um total de oito pessoas entrevistadas.

Para identificar as escolas, utilizamos nomes fictícios, sendo estes: Escola Azul e Escola Branca. A seleção dessas escolas se deu pelo fato de a escola Azul ter sido selecionada para participar da pesquisa nacional realizada pelo MEC/CAEd¹⁵ sobre a “implementação” da BNCC e a escola Branca por não fazer parte da amostra da referida pesquisa. Consideramos, também, que as escolas escolhidas estão situadas em pontos distintos da cidade, uma ao leste e a outra ao oeste, ambas em contextos semelhantes quanto ao perfil da comunidade escolar.

As entrevistas foram aplicadas a duas professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e com a supervisora de cada Unidade de Ensino. Para análise dos resultados construídos, utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas dos autores Ball e Bowe (1992), articulada à Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), uma vez que operamos com as dimensões contextuais das escolas e dos profissionais.

O emprego da entrevista semiestruturada ocorre pelo fato de ela ser flexível e exigir a elaboração de um roteiro de pesquisa com perguntas semiestruturadas. Nesse formato, o sujeito investigado fala livremente sobre o tema abordado, enquanto o pesquisador tem a liberdade de fazer novos questionamentos para aprofundar o entendimento ou para reconduzir o entrevistado ao assunto principal caso haja desvio da questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim, a partir dos dados produzidos por meio das entrevistas, realizamos uma análise mediante interpretação das falas dos professores sobre a BNCC.

Desse modo, é importante entender que, ao pesquisar, não tivemos a intenção de encontrar uma verdade absoluta, mas sim de descobrir possibilidades que se materializem nos

¹⁵ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizou em parceria com o Ministério da Educação a pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC, realizada de forma amostral, em que Mossoró foi uma das cidades escolhidas para realização dessa pesquisa.

múltiplos contextos em que as políticas são desenvolvidas. Isso ocorre porque a produção do conhecimento é circunstancial e, por isso, está em constante processo. Concebemos, portanto, que o momento da entrevista nos permitiu compreender os discursos dos sujeitos da pesquisa a partir da interação com eles.

2.4 Aspectos éticos da pesquisa

Ao compreender o caráter científico da pesquisa, reconhecemos a importância do compromisso ético com o discurso do entrevistado diante da investigação proposta. Tal reconhecimento se deve ao fato de entendermos que a investigação com seres humanos requer “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 75). Por esse motivo, a adesão à participação na pesquisa deve ser voluntária e, de forma alguma, expor os sujeitos da pesquisa a potenciais riscos.

Assim, no intuito de preservar a ética na pesquisa e cumprir com as normas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que determina as diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UERN, que o aprovou conforme o Parecer Consubstanciado nº 5.646.722.

Em virtude disso, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso de Áudio com os sujeitos respondentes das entrevistas. Solicitamos, ainda, uma Carta de Anuência à Secretária Municipal de Educação para a realização da pesquisa na Secretaria de Educação e nas Unidades de Ensino.

O ingresso no contexto da prática se deu a partir de uma visita a cada instituição pesquisada. Dialogamos, então, com a Gerente Pedagógica da SME sobre a participação de duas Técnicas Pedagógicas que seriam convidadas a participar da pesquisa. No contexto das escolas, conversamos inicialmente com as gestoras e supervisoras, para a apresentação da pesquisa e para combinarmos como convidaríamos as professoras, uma vez que estas estavam em sala de aula. Ressaltamos que, nesse momento inicial, também selecionamos quais sujeitos seriam entrevistados, cumprindo os critérios previamente estabelecidos.

É importante esclarecer que todas as respondentes da pesquisa são do sexo feminino, não por critério estabelecido, mas pelo fato de que tanto na Coordenadoria dos Anos Iniciais da SME quanto na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais das duas escolas pesquisadas, as profissionais são majoritariamente do sexo feminino.

Uma vez elencados os sujeitos da pesquisa, realizamos outras visitas para convite e ajustes sobre quando e como faríamos as entrevistas. A todas as participantes envolvidas nos

procedimentos da pesquisa, garantimos a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas. Utilizamos, para esse fim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o sigilo das informações e o anonimato das participantes da SME e das Unidades de Ensino em relação aos dados produzidos e, posteriormente, publicados.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CONTEXTOS DA POLÍTICA

Não há o que se possa chamar de uma parte curricular nacional ou global pura, um contexto local puro, sem inter-relações entre os sentidos dessas supostas partes (sejam essas partes formadas por conteúdos, sujeitos, territórios) (LOPES, 2018, p. 24).

O presente capítulo tem como finalidade situar a BNCC como uma política curricular nacional e identificar as disputas e tensões em torno de um currículo comum. Para isso, iniciamos com uma reflexão, ainda que de forma breve, sobre a centralidade das políticas curriculares. Em seguida, apresentamos a trajetória da política e o contexto de influência, espaço no qual os discursos que argumentam e sustentam as políticas são construídos e em que os grupos de interesses “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

A produção da BNCC está situada no contexto amplo das políticas públicas educacionais, bem como nas pautas das discussões que versam sobre a definição do que deve ser ensinado aos alunos e alunas da Educação Básica. Conseqüentemente, ao abordarmos essa questão, é importante refletir sobre as definições do que é currículo.

O currículo tem se caracterizado, ao longo dos anos, como um território híbrido que está em constante disputa e sob perspectivas diversas. Compreendemos o currículo como um espaço de disputas, de lutas e de embates que estão sempre em busca de novas significações.

Autores como Lopes e Macedo (2011), defendem que não é tarefa simples definir o que venha a ser currículo, visto que se trata de um conceito que está em permanente discussão. Nesse sentido, as autoras afirmam que, embora pareça simples responder à pergunta “o que é currículo”, essa não tem sido uma tarefa fácil, pois

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas, indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas /atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Por conseguinte, neste estudo, compreendemos o currículo como uma prática discursiva, por entendê-lo como uma prática de poder e de atribuição de sentidos produzidos pelos sujeitos. Nessa lógica, consentimos com Lopes e Macedo (2011, p. 41) quando afirmam não ser possível responder o que é currículo “apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas

apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que não existe uma única concepção de currículo, tendo em vista que os saberes e as relações não são fixos, o que nos impulsiona a buscar entender como a política curricular da BNCC entra em cena e como será atuada nas escolas.

Dessa forma, compreendemos que a história da educação no Brasil é marcada por inúmeras disputas e intencionalidades sobre currículo, conhecimento escolar e formação docente. A política de currículo ganhou maior centralidade nas discussões com a consolidação da Base.

3.1 BNCC e as arenas de influência

O contexto de influência diz respeito ao campo no qual as políticas públicas são pensadas e em que são construídos os discursos que irão justificar e sustentar determinada política. É nesse contexto que emergem as ideias que influenciam os discursos políticos e os diferentes grupos disputam por hegemonia “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51), não apenas no âmbito nacional, mas também no âmbito global.

Nesse contexto, atuam as redes políticas que se articulam e disputam interesses comuns, algumas vezes também divergentes, bem como outras arenas públicas, que podem ser consideradas como lugares de influência e as configuram de diversas formas, de modo particular, por meios de comunicação. Desse modo,

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local. (MAINARDES, 2018, p. 13).

Nos últimos anos, observamos a ênfase em torno do campo curricular, sob forte influência dos organismos internacionais, argumentada por uma demanda de educação de qualidade. Para Macedo (2014), alguns agentes políticos públicos e privados atuam na perspectiva de hegemonização de sentidos para a Base e, conseqüentemente, para o currículo e educação. Dessa forma, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus textos, já apontavam para ideia de um currículo mínimo, pautado numa Base que fosse comum nacionalmente.

Nesse sentido, as discussões se ampliaram e ganharam força com os PCNs, os quais se configuraram como referência para elaboração do Currículo do Ensino Fundamental e Médio. Esses documentos foram então apresentados com a intenção de serem homologados como Diretrizes Nacionais; no entanto, o parecer do CNE Nº 3/97¹⁶ traz, em seu texto, a ressalva de que os PCNs não dispensariam a necessidade de formulação das diretrizes nacionais curriculares, deixando claro a necessidade de construção posterior das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com o intuito de fixar os conteúdos obrigatórios para todo território nacional.

Destarte, Macedo (2014) ressalta que, na década de 1990, ocorria o auge na definição de políticas educacionais que se pautavam na centralização curricular, na avaliação e na formação dos professores. Tais reformas, emergiam, então, na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina, que, embora apresentassem características diversas, dado o contexto de cada país, atendiam às expectativas políticas propostas pelo Banco Mundial.

Desde os anos de 1990, já se percebia o movimento das políticas neoliberais, intensificado pelos debates sobre qualidade, expansão e resultados do ensino público. Conforme consta no site do MEC, já em 1997, os itens para os testes cognitivos da avaliação passam a ser elaborados a partir da matriz de referência. Concordamos com Macedo e Frangella (2016, p. 1) quando afirmam que “os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores”.

Vale ressaltar que, a partir da década de 1990, no Brasil, verifica-se mais notadamente um movimento em busca de referenciais para subsidiar a qualidade da educação por meio dos resultados. Nesse ínterim, a Conferência de Educação para Todos¹⁷, realizada em Jomtien, na Tailândia, impulsiona a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos¹⁸, em 1993, com previsão de uma série de ações para melhoria da qualidade da educação brasileira.

Dentre as ações previstas no Plano Decenal para o país, destaca-se a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que ganhou relevância como política

¹⁶ Parecer aprovado pelo CNE/MEC em 12/03/1997 com a apreciação do Colegiado sobre o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - versão agosto 1996. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0276-0281_c.pdf

¹⁷ A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu 157 países em Jomtien (Tailândia) em março de 1990, para construção e aprovação do Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

¹⁸ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

pública. Com efeito, os discursos que influenciaram a BNCC fundamentam-se em diagnósticos das avaliações em larga escala de abrangência internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujos índices não são satisfatórios e se apresentam abaixo das expectativas do MEC, permanecendo nas últimas posições por vários anos, no tocante ao âmbito internacional.

A determinação legal de elaboração de uma Base curricular comum, com intuito de superar o diagnóstico de baixa qualidade indicada em avaliações de larga escala, sugere a concepção de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses conceitos são introduzidos pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, o PNE estabeleceu, com força de Lei, um prazo a ser cumprido pela União, Estados, Distrito, Federal e Municípios para a construção de uma proposta com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da Educação Básica.

De forma mais específica, o PNE definiu algumas metas e estratégias que apontam diretamente para a construção da Base. Nas metas 2 e 3, em suas estratégias 2.2 e 3.3, respectivamente, aborda-se a pactuação entre os entes federados como forma de garantir a implantação da Base para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. De igual forma, a meta 7, que trata do fomento da qualidade em todas as etapas da educação básica, com a melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar, tem como indicador médias predefinidas na avaliação do IDEB, fixando, na estratégia 7.1, a necessidade de:

7.1) 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;

Corroboramos com Macedo (2014), ao problematizar as intenções de um currículo comum, reconhecendo que, em decorrência das articulações da política em curso, surge uma forma de regulação que se baseia nas avaliações externas e atende às expectativas de modelos privados de gestão. Para a autora, “Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema”. (MACEDO, 2014, p. 1536).

Assentimos, portanto, que não há possibilidade de avaliar o baixo desempenho da aprendizagem, desconsiderando as diversas variáveis e complexas situações às quais os estudantes estão inseridos, uma vez que, ao estabelecer um currículo nacional comum, cuja

avaliação da qualidade da educação se dá por meio de índices, como o IDEB e o PISA, perde-se o foco dos demais fatores que também afetam os baixos desempenhos, restringe-se a aprendizagem e ignora-se os processos.

Reduzir a educação apenas ao ato de ensinar é, para Macedo (2012), restringir o projeto de educação ao ensino de conteúdos, de competências e de habilidades, deixando de fora tudo aquilo que não está previamente determinado e planejado. Pensar a partir dessa lógica é assumir que tudo já está dado, como se fosse possível negar a imprevisibilidade do chão da escola.

É importante destacar a forte influência de organismos internacionais e do setor privado, que, juntos, intensificam o discurso neoliberal em torno de uma Base curricular comum no Brasil. Intenta-se, com isso, um maior controle das políticas de educação, para fortalecer concepções hegemônicas do que venha a ser currículo, conhecimento e escola, e, conseqüentemente, o controle político-econômico da Educação.

Diante do exposto, ao descrever as influências globais nas políticas nacionais, Ball (2001), afirma que

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102, grifos do autor).

Em relação à BNCC, diversos grupos se conectaram, dando voz a discursos com argumentos de reforma curricular como necessária à superação dos problemas da educação, fertilizando, assim, o terreno para a produção de políticas que atendam a um currículo nacional comum. Para Ball (2014), a defesa de um currículo nacional não determina a política educacional, mas se articula a discursos globais oriundos de órgãos internacionais que adentram nos discursos das políticas nacionais, influenciando e sendo incorporados nos contextos locais.

Nas arenas de influência e das disputas em torno de propostas para educação, Ball (2014) ressalta que não se trata de um bloco homogêneo; esses grupos envolvem, além de governos e agentes nacionais, organismos como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ONGs, consultores vinculados a empresas de prestação de serviços educacionais, empresários, entre outros. Para Ball (2014), essas articulações em torno da educação vislumbram possibilidades de lucro para o mercado educacional global.

Os discursos difundidos no contexto de influência ganham materialidade para fundamentar os textos legislativos e os textos em geral que consubstanciam a BNCC. A

internacionalização das políticas e a venda de soluções por meio de políticas educacionais se fazem presentes em diversas instituições que se destacam nesse cenário, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com Ball (2014), esse movimento se caracteriza por soluções globais e empréstimos de políticas aos países subdesenvolvidos.

Com efeito, o grupo Movimento pela Base atua desde 2013 na perspectiva de garantir uma agenda de prioridades que tem como foco a efetivação da BNCC no território nacional, que por via normativa tornou-se obrigatória. O referido grupo é formado por políticos, empresários e empresas de diversos segmentos, incluindo o setor privado.

No site do MBNC¹⁹, estão detalhados sete princípios que são pilares de sustentação da Base: educação integral de qualidade; direitos de aprendizagem e desenvolvimento; garantia de “implementação” e revisão da BNCC; regime de colaboração e relação com redes parceiras; transparência e acompanhamento dos processos contínuos de “implementação”; responsabilidade da atuação da Base pelo poder público e pelas redes de ensino, com apoio da sociedade civil; e, por fim, defesa da BNCC como instrumento de referência para correção da defasagem.

Dessa forma, concebemos com Ball (2014), ao afirmar que, nesta rede de mantenedores e apoiadores da educação, há diversas formas de participação, como: *think tanks*, empresas, bancos, associações, agências internacionais, institutos, fundações, canais de televisão, ONGs etc. São agentes que produzem ou vendem soluções para educação, “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230).

Compreendemos, com Ball e Olmedo (2011), que uma nova filantropia vai se articulando no campo da educação, onde as doações passam a ser encaradas como investimentos e os resultados como retorno. Observa-se assim, um interesse crescente, por parte dos investidores, em se envolver nas decisões sobre aplicação dos recursos. Como consequência dessa dinâmica, entram em cena “novos jogadores à arena do desenvolvimento internacional, estabelecendo novos papéis e relações de políticas e desenvolvimento, criando novos terrenos de políticas e retrabalhando as redes de políticas existentes” (BALL E OLMEDO, 2011, p. 34). Vale salientar que, embora esses grupos afirmem não ter fins lucrativos em suas ações, não

¹⁹ <https://movimentopelabase.org.br/>

renunciam à possibilidade de ganhos com os desdobramentos das políticas, como a venda de materiais didático-pedagógicos, cursos de formação docente, entre outros.

Também participa dessa rede transnacional e exerce forte influência sobre a Base o Todos pela Educação (TPE), uma organização financiada por empresários e bancos brasileiros que vem influenciando sobremaneira na definição das políticas educacionais brasileira. Empresas, como Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemman, Natura, entre outros, articulam-se em torno de agendas inspiradas por organismos internacionais que têm a compreensão da cultura de redes sólidas que se conectam para hegemonização de objetivos que atendam aos interesses mercadológicos.

Nesse contexto, também acontece as lutas e resistências de movimentos representados por entidades, como Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência (ANPED); Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras, que discordam da ideia da Base Nacional Comum Curricular. Essas vozes contestam sua pertinência e chamam atenção para o caráter centralizador e arbitrário dessa política, que indica um forte avanço na privatização da educação pública.

Mainardes (2006, p. 51) assevera que “o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”. Nesse sentido, o currículo torna-se um campo de lutas, disputas e tensões decorrentes, sobretudo, de visões distintas sobre projetos de sociedade e de educação.

Na contramão do que defendem autores como Lopes (2018) e Macedo (2017) sobre não haver possibilidade de garantia de qualidade em educação nem tão pouco se definir um sentido universal do que venha a ser o melhor currículo para um país com tanta diversidade econômica, cultural e social, o MEC, então, sinaliza, no ano de 2015, para a construção da Base.

Sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, precisamos esclarecer que, ao separar os contextos para análise, não temos a intenção de hierarquizá-los, pois entendemos que os contextos se interpenetram, de modo que as políticas estão o tempo todo sendo influenciadas, dado o seu caráter difuso. Nessa perspectiva, Santos e Oliveira (2013, p. 501), em concordância com Lopes (2006), ressaltam que a política “não nasce, necessariamente, no contexto de influência e é resignificada no contexto da prática”, uma vez, em virtude da sua natureza cíclica, “as influências são constantes, denotando a complexidade da elaboração, significação e resignificação das políticas educacionais”.

Com efeito, dada a centralidade com que as políticas de currículo vêm sendo tensionadas em nosso país, é possível perceber, a partir dos discursos materializados no cenário educacional, que essas disputas foram sendo sustentadas e argumentadas com o pretexto de que os direitos de aprendizagem precisam ser garantidos no currículo, mediante padrões de habilidades e competências. Com isso, os discursos consolidaram o processo de produção do texto da Base, que será objeto de análise da próxima seção.

3.2 O contexto da produção de texto

Como destacamos anteriormente, a discussão sobre a necessidade de um currículo nacional no Brasil foi amplamente debatida à luz de um conjunto de influências oriundas de diversos atores, os quais vão desde equipes técnicas de governo até empresários, associações, instituições privadas, instituições filantrópicas, partidos políticos, movimentos sociais dos mais diversos e professores. Tal compreensão nos mobiliza a perceber que “os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto de luta por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Essas articulações ganham novas significações e as influências reconfiguram-se no contexto de produção de texto.

A produção de textos envolve disputas, acordos e articulações entre grupos que atuam em diferentes lugares e contextos. É também nesse momento que os discursos políticos ganham legitimidade e passam a ser considerados como base para a política. Em relação ao ciclo de políticas, Mainardes (2006) pondera que o contexto de influência mantém relação simbiótica, porém não evidente, com o contexto de produção de texto. Isso se deve ao fato de que o contexto de influência relaciona-se a interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, enquanto os textos políticos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

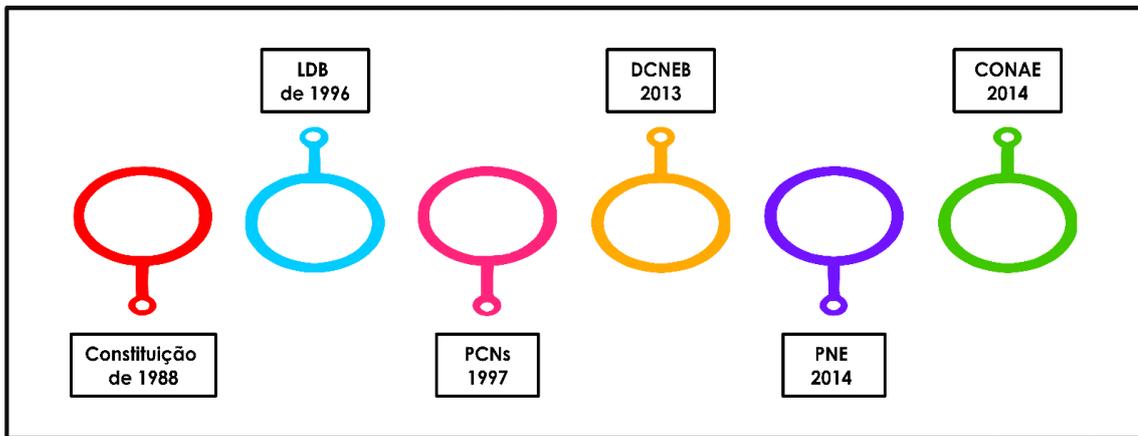
Destarte, nesta seção, abordaremos a trajetória da construção do texto da Base intentando demonstrar as influências evidenciadas na seção anterior, as resistências de atores variados, bem como os acordos e consensos que ocorreram nesse processo.

Os documentos curriculares e registros que antecederam a construção da Base são de fundamental importância para análise, visto que o discurso de currículo comum em nível nacional, como salvação para a educação brasileira, torna-se predominante e legítima o teor da discussão por meio dos textos oficiais. De acordo com Mainardes (2006), os contextos são interligados e dinâmicos; por isso, salientamos que alguns eventos citados na seção anterior são retomados no contexto de produção de texto e continuam a influenciar os textos produzidos, confirmando a natureza cíclica da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Desse modo, após a regulamentação do PNE, ocorreu a segunda Conferência Nacional pela Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, que contou com ampla participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais, do Congresso Nacional e da sociedade civil. Vale salientar que esse momento deu origem ao documento, com propostas e reflexões para Educação Brasileira, e constituiu um forte referencial para o processo de mobilização em torno da BNCC.

Destacamos, na figura abaixo, a linha do tempo que deu origem à construção da BNCC, observando como os discursos se articulam também nos textos produzidos ao longo do tempo.

Figura 1 – Eventos que antecederam a Base Nacional Comum Curricular
Fonte: Elaborada pela autora (2023).



Registramos, nesse percurso, os eventos/documentos que marcaram a trajetória das múltiplas influências e atores na construção da política curricular que resultou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa direção, o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi realizado em 2015 e considerado um marco importante, pois reuniu assessores e especialistas com o intuito de desencadear o processo de construção da Base. Por conseguinte, a Portaria nº 592/2015 instituiu uma comissão de especialistas para elaboração da proposta da BNCC.

Iniciou-se, dessa forma, o processo de construção da Base. Convém ressaltar que esse processo envolveu a elaboração de três versões que, conforme o discurso do MEC, são resultado de um processo democrático, visto que “contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor,

professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros”²⁰. Nesse contexto, ocorreram várias manifestações de diferentes concepções que se difundiriam em forma de disputas, acordos e interesses em torno dessa política.

A primeira versão foi composta por 302 páginas, contendo em sua apresentação as palavras do então ministro Renato Janine Ribeiro, o qual já anunciava dois rumos importantes como desdobramentos da Base: a formação inicial e continuada dos professores e a mudança do material didático tanto em apresentação gráfica quanto em conteúdo. O documento, como um todo, continha: os Princípios orientadores da Base, divulgados anteriormente pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em junho de 2015; a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fazendo referência ao profissional de apoio e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); e Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular, apresentando princípios, formas de organização e conteúdo; reunindo direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da Educação Básica.

O referido documento considerou os direitos de aprendizagem como necessários para todos os estudantes brasileiros e focou na definição dos componentes curriculares básicos para todas as áreas e etapas de ensino. Nesse sentido, os doze direitos de aprendizagem constituem-se como ponto de partida para os objetivos de aprendizagem “considerando as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2015, p. 15).

A elaboração do texto da Base iniciou-se durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Assim sendo, em outubro de 2015, o MEC apresentou para consulta pública a primeira proposta curricular defendida como Projeto ancorado no Plano Nacional de Educação 2014-2024. De outubro de 2015 a março de 2016, a BNCC foi apresentada em Seminários e Fóruns pelo país e aberta para consulta pública *on-line*, com mais de 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2017a, 2017d). A consulta pública foi disponibilizada no portal eletrônico da Base, tendo ampla participação dos profissionais da educação, professores, pais de alunos, entre outros atores, os quais, após realizarem cadastro no site, puderam registrar suas contribuições.

Para elaboração desse documento preliminar, estiveram envolvidos a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEd), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o Fórum Nacional de Educação (FNE), entre outras.

²⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26. abr. 2023.

A primeira versão da Base, contou com a contribuição de intelectuais e estudiosos do campo da educação, de comunidades acadêmicas, das escolas e de outros espaços – na tentativa de garantir direitos – que disputaram sentidos e concepções de educação, currículo, escola, democracia, dentre outras. No período de 2 a 15 de dezembro de 2015, aconteceu o “Dia D” da BNCC, que promoveu intensa mobilização nas escolas de todo o Brasil para discutir essa primeira versão.

Segundo dados que constam no site do MEC, as contribuições recebidas nessa versão foram divididas nas quatro áreas de conhecimento e Educação Infantil. Essas contribuições aconteceram de forma individual, bem como por meio de organizações e de redes de educação de todo o País, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Ao ponderarmos sobre o número de contribuições, temos a impressão de ser uma quantidade expressiva; contudo, cabe-nos uma reflexão: será que todos os professores tiveram acesso ao documento na íntegra e conseguiram contribuir a contento? Qual será a opinião desses professores sobre a necessidade de uma Base Nacional de currículo comum? Outra indagação diz respeito ao processo de incorporação das milhares de contribuições que foram inseridas no sistema, em virtude da diversidade de sugestões e demandas que certamente foram registradas. Como se deu esse processo?

Convém destacar que esse processo ocorreu no final de 2015, durante o segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Esse período foi marcado por duras críticas de grupos políticos e veículos de imprensa, por sucessivos escândalos de corrupção e pela falta de apoio político e popular. Tal contexto acirrou o debate político e favoreceu o processo de impeachment da então Presidenta. Ressaltamos que, embora com o golpe em marcha, inseridas nesse cenário político, econômico e social, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prosseguiram.

Nessa trajetória de construção da BNCC, quatro ministros passaram pelo Ministério da Educação (MEC); ainda assim, o fluxo direcionado à elaboração da Base manteve-se constante. Uma série de manifestações contrárias à Base foram empreendidas por associações, como a ANPED, que lançou nota oficial²¹ questionando a legitimidade do processo, dado que apenas um pequeno grupo havia participado da elaboração.

Desse modo, percebemos o caráter centralizador de elaboração da Base, marcado por discursos controversos e ações autocráticas do MEC que, ao instituir a comissão de

²¹ Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Acesso em: 10. nov. 2022.

especialistas, vincula a participação desses atores à indicação do CONSED e da UNDIME: “participarão dessa comissão profissionais de todas as Unidades da Federação (UFs), indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME” (BRASIL, 2015), desconsiderando a possibilidade de participação de outros segmentos, tais como sindicatos de professores e centros de pesquisa, que poderiam contribuir significativamente com o texto e com as discussões.

Entendemos que essa tensão e esse movimento por disputa de significações e negociações são inerentes à política; no entanto, esse é um jogo que não se dá apenas em uma direção. Isso porque se, por um lado, os grupos liderados por fundações e empresas exerceram pressão sobre o processo de elaboração da BNCC, por outro lado, houve resistências por parte dos pesquisadores acadêmicos que, de forma organizada, reagiram marcando presença nas audiências públicas, produzindo notas e manifestos em repúdio ao formato do processo e ao conteúdo do texto político em produção.

De acordo com o MEC, professores, especialistas e membros das comunidades acadêmicas puderam realizar suas contribuições ao documento. Apesar disso, a ANPED ressalta que essas contribuições não foram aceitas e nem houve clareza sobre esse processo. Em carta encaminhada à Comissão da BNCC, a Associação afirma que a Metodologia da construção da Base foi guiada pela pressa, indicação e indefinição sobre etapas e critérios.

Nessa mesma carta, a ANPED aponta para a falta de debate, cuja participação se reduziu a seminários e à consulta pública, a qual dava ao participante apenas a opção de concordar ou discordar das propostas apresentadas, tendo em vista que os critérios já estavam definidos: “tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva” (ANPEd, 2015, p. 7).

Notas de repúdio também foram emitidas pela Associação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se posicionou contrária ao processo de elaboração da Base, por considerar que a participação das entidades e profissionais da educação não foram asseguradas, que não houve respeito à diversidade local e regional, que o documento constituía um estímulo à mercantilização da educação, que havia uma hipervalorização da avaliação externa como controle, entre outros fatores.

De igual forma, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), afirmou seu posicionamento no documento intitulado “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da BNCC”, no qual chama atenção para a incerteza de como se dará a articulação da BNCC com a avaliação, a formação de professores, a produção de material didático, entre outros temas de igual importância (ANPAE, 2015). Nessa

conjuntura, a entidade já alertava para a possibilidade de regulação e controle vislumbrada na ideia de currículo único, de caráter prescritivo e com competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa/ano de ensino, considerando a estreita relação entre esse currículo e a consolidação da avaliação em larga escala.

Ainda assim, o documento foi sistematizado e uma segunda versão apresentada à sociedade para análise em maio de 2016 por meio de seminários promovidos pelo CONSED e UNDIME nas diferentes Unidades da Federação, como forma de debater e colher novas contribuições. Tais seminários aconteceram de forma simultânea em todos os estados, no período de 23 de junho a 10 de agosto, sob a coordenação do CONSED e da UNDIME, porém é preciso considerar que, em alguns estados, o período de duração e formato ocorreram de forma diferente.

Assim como na primeira versão, o documento apresentado na segunda versão contém uma parte introdutória, seguida da apresentação das áreas de conhecimento e as especificidades dos componentes curriculares, com destaque para o fato de a Educação Infantil ter sido incorporada, tornando-se um documento único para as três etapas da Educação Básica.

Com efeito, ressaltamos que o governo da Presidenta Dilma Rousseff, basicamente, encerra-se nesse período, na medida em que o Senado, com anuência do Supremo Tribunal Federal, consumou, por meio do voto, pelo impeachment da presidenta, que já estava afastada temporariamente, concretizando, assim, o Golpe de Estado. Nesse cenário, Michel Temer, até então vice-presidente, assume o poder numa gestão caracterizada por cortes nas políticas públicas, congelamento no orçamento por 20 anos e privatização do patrimônio público, fortalecendo o protagonismo do setor privado.

Nesse íterim, Aloízio Mercadante – até então ministro da educação – foi substituído por Mendonça Filho, provocando mudanças significativas na estrutura do MEC. Essa substituição abriu caminho para outras nomeações e indicações: Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Secretaria do MEC; Maria Inês Finni foi nomeada presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e Rossiele Soares foi indicada para liderar a Secretaria de Educação Básica. Como resultado dessas alterações, as políticas educacionais do país foram redirecionadas. Esse redirecionamento contou com o apoio de diversos atores institucionais, como o CONSED, a UNDIME, o MPB, entre outros, ficando a cargo do Comitê Gestor da BNCC (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016), consolidar a terceira versão da Base.

É oportuno registrar que essa nova configuração excluiu a participação da sociedade civil. Nesse cenário, o CONSED e a UNDIME assumiram o protagonismo para a construção da

terceira versão da Base, evidenciando, de forma mais acentuada, a prática de advocacy²² junto às fundações que se autodeclaram sem fins lucrativos. Como podemos observar, novos arranjos vão sendo engendrados nessa teia de relações, tornando-se complexa e ao mesmo tempo confusa a percepção sobre “[...] onde o social termina e o empreendimento começa e o que sem fins lucrativos significa é, às vezes, difícil de discernir nos âmbitos organizacionais e individuais” (BALL, 2014, p. 148).

É nesse escopo que se dá a produção da terceira versão da Base, construída com fundamento na versão anterior, mas com supressões e algumas alterações. Dessa forma, a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 2017, com a etapa do Ensino Médio excluída do seu texto, sendo lançada somente no ano seguinte, mesmo sob efeito de resistências e críticas por parte da sociedade civil em geral. Nesse processo, percebemos que o tempo todo entram em cena disputas pelos sentidos de currículo e as tentativas de homogeneização deste campo, visando controle político e ideológico do trabalho docente por meio da padronização curricular.

Assim sendo, de julho a setembro de 2017, a terceira versão da Base, ainda de forma preliminar, foi submetida a audiências públicas. Foram realizadas um total de cinco audiências, cada uma em uma região distinta do país, conforme apresentado no quadro subsequente. De acordo com informações disponibilizadas no portal do Ministério da Educação (MEC), a avaliação conduzida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) durante essas audiências não possuía caráter deliberativo. No entanto, ela integrava o processo de debate e elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando, dessa forma, a autonomia do CNE nas decisões relativas ao conteúdo do documento da Base.

Quadro 1 – Audiências Públicas para Discussão da 3ª versão da BNCC

Região	Data da realização	Local da realização
Sul	11 de agosto de 2017	Florianópolis (SC)
Sudeste	25 de agosto de 2017	São Paulo (SP)
Centro-oeste	11 de setembro de 2017	Brasília (DF)
Norte	07 de julho de 2017	Manaus (AM)
Nordeste	28 de julho de 2017	Recife (PE)

Fonte: construída pela autora a partir de dados coletados no portal: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50331-audiencias-publicas-sobre-a-basenacional-comum-curricular-comecam-em-7-de-julho>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

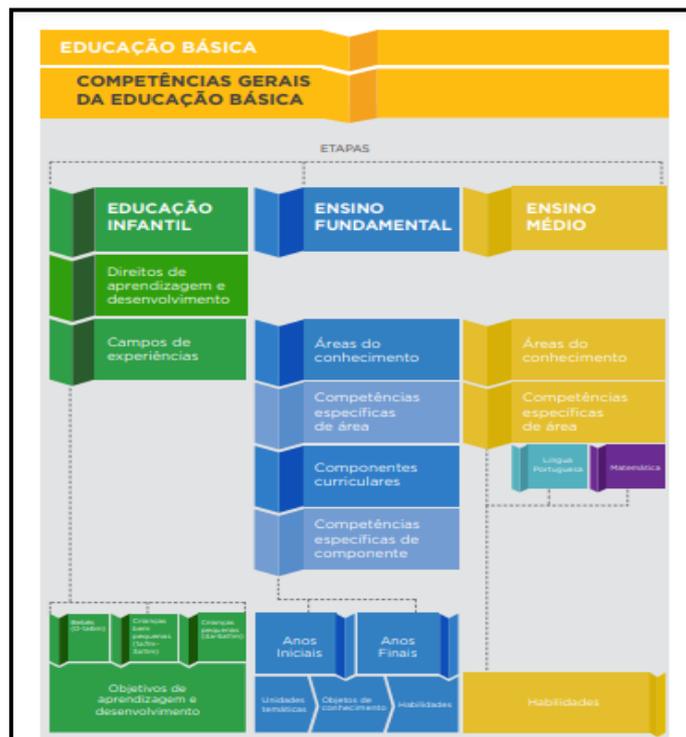
²² Iniciativa empreendida na defesa de causas e direitos, com objetivo de influenciar a formulação de políticas públicas e utilização de recursos.

Dessa forma, a BNCC foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 e, em seguida, homologada no dia 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. A terceira e última versão da Base reafirma o slogan apresentado na versão anterior “Educação é a base”. Isso nos leva a compreender, a partir de Macedo (2018), que os municípios, escolas ou professores devem construir seus currículos, porém a Base será a base, sujeitando, assim, a padronização curricular que intenta dar conta do caráter contingencial da educação.

Argumentamos com Lopes (2018, p. 25) que aprovar um currículo igual para todas as escolas não garante educação de qualidade e, por isso, “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”, de modo que é preciso refletir sobre em quais contextos a BNCC foi produzida e o que se intenta com a defesa de um currículo comum, fixo e prescritivo.

Nessa direção, o documento da Base traz, em sua apresentação, uma introdução na qual descreve os marcos legais, os fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e as competências gerais da Educação Básica. Quanto à sua estrutura geral, a BNCC se divide em três etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano/anos iniciais e finais respectivamente) e Ensino Médio. Além disso, por meio de gráficos, ela demonstra como ocorre a organização da Educação Básica por níveis de ensino.

Figura 2 – Competências gerais da Educação Básica



Fonte: BRASIL (2017, p. 24).

No intuito de nortear a produção curricular dos sistemas e das redes de ensino de todo país, a Base se articula em forma de competências e habilidades, conforme já mencionado neste estudo. Ela define, portanto, competências como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), sob uma perspectiva de educação integral que intenta contribuir para uma sociedade inclusiva, democrática, fraterna e socialmente justa.

A ênfase curricular centrada no ensino por competências tem como foco atender às demandas do mundo globalizado, no intuito de atender as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, compreendemos com Lopes, 2015, p. 114) que qualidade da educação, nessa visão, esteja voltado aos aspectos capitais, “tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos”; embora nem sempre essas pretensões sejam declaradas de forma nítida.

Destarte, as disputas em torno da BNCC demonstram seu caráter indutor e normativo de reforma educacional, dado os desdobramentos que dela decorrem, como avaliações em larga escala, formação de professores e produção de material, conforme evidencia-se num trecho da apresentação da terceira versão do Documento da BNCC, divulgada pelo MEC em abril de 2017.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Cumprir observar que há uma conexão entre a política educacional e o neoliberalismo, numa tentativa de controle em nome do lucro, oculto nas demandas que são estabelecidas de forma intencional: “[...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas” (BALL, 2014, p. 222). Com isso, novos acordos são firmados, envolvendo parcerias e uma nova forma de governança, liderada por grupos empresariais, fundações e institutos, com força de comando, representados pelo Movimento pela Base, que patrocinou o documento e recebeu orientações do banco mundial, privilegiando as políticas de *accountability*²³.

²³ Termo inglês utilizado para se referir a um conjunto de práticas utilizadas para prestação de contas, controle e responsabilização.

É importante salientar que, por aprendizagens essenciais, entenda-se os conteúdos prescritos, os quais, mesmo não assumindo esse caráter, tornam-se obrigatórios, visto que as avaliações externas, preparadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), configuram-se como balizadores desse processo e têm como matriz de referência a BNCC. O efeito dessa política está imbricado numa educação meritocrática e empresarial, com foco nos resultados, impondo, assim, um currículo restrito, operacional e instrumental.

Na esteira da aprovação da BNCC, está o Programa de Apoio à Implementação - ProBNCC, que objetiva apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à Base. Observa-se, nesse cenário, um modelo de governança constituído de redes políticas formadas por diferentes atores que se entrecruzam e afetam as políticas educacionais.

Essas Instituições estabelecem, também, parcerias com os governos representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais – UNDIME – e com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED. É possível inferir que essas formas de governança em rede não se dão de formas fixas, já que as “relações de redes são opacas, consistindo em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores” (BALL, 2014, p. 33).

No bojo da “implementação” da BNCC, estão as avaliações em larga escala, a formação de professores e a produção de material. À vista disso, a Base passa a ser objeto de disputa do mercado, visto que se trata de um projeto que teve apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e de fundações, institutos e entidades, girando em torno de um mercado educacional bilionário, o qual envolve a venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, que substituem o que, hoje, as escolas e o sistema público de ensino utilizam.

Nesse sentido, Ball assevera que esse controle gera um alto padrão de qualidade, provocando a responsabilização e culpabilização àqueles que, de alguma forma, não conseguem atingir a meta:

Existe a possibilidade de que o compromisso, o julgamento e a autenticidade dentro da prática sejam sacrificadas pela imagem e pela performance. Há uma potencial cisão entre o julgamento do próprio professor sobre, de um lado, o que significa uma boa prática e as necessidades dos estudantes e, de outro, o rigor da performance (BALL, 2010, p. 42)

O protagonismo dos Institutos, Fundações e Consultorias aparece, de forma recorrente, nas políticas, nas avaliações educacionais, na gestão, na atualização dos currículos, na produção

de material didático, na formação de professores e no financiamento da educação. Esse é um modelo gerencialista que sugere parcerias público-privadas com a promessa de que tal modelo proporciona bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atribuindo qualidade à educação. Todavia, as formas de governança em rede não são fixas. Com efeito, “as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não se dê de uma forma única e coerente” (BALL, 2014, p. 34).

A lógica que está por trás da política de avaliação, com base no ranqueamento, direciona, ainda, o predomínio da culpabilização do professor pela não aprendizagem do aluno e pelo insatisfatório resultado na avaliação da escola, sem levar em consideração as condições econômicas, sociais e culturais e seus contextos locais. Tal fato reduz a responsabilidade coletiva dos entes públicos e a transfere para a ação docente, justificando a necessidade de melhoria na qualidade do trabalho dos professores.

A influência da Base para a formação de professores é evidenciada no Guia de implementação da BNCC²⁴, que indica sete dimensões orientadoras do processo de “implementação”, seguidas de um percurso formativo cujo objetivo é preparar a coordenação de currículo para o planejamento e execução da formação continuada para os novos currículos de referência, integrando as ações formativas das redes de ensino.

Existe, portanto, um mercado global e milionário cujos interesses estão pautados na qualificação de mão de obra, a fim de atendê-lo por meio do avanço na produção e comércio de materiais didáticos, e na ampliação de uma formação docente que favoreça consultorias e sistemas de ensino. Enfim, a ampliação das parcerias público-privadas é possibilitada pela venda de pacotes com conteúdo de ensino fornecidos por institutos privados e/ou organizações sociais que, supostamente, não fins lucrativos.

Para Frangella (2020, p. 391), “há um silenciamento sobre as experiências, práticas, conflitos e demandas que as diferentes redes de ensino/escolas/professores têm, fazem e constroem. Contudo, essa tentativa de prever e determinar sentidos não tem obtido êxito, porque o ato da negociação produz significados que se constroem no movimento dialógico e contextual.

Por fim, é possível perceber que, em nome da qualidade da educação, a BNCC culmina com a intenção de induzir a formação inicial e continuada de professores, bem como a produção de materiais pedagógicos, conferindo aos poderes maior centralidade sobre o que deve ser ensinado. Tal controle tem sido feito pelos indicadores das avaliações em larga escala. Para

²⁴ Orientações para apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re) elaboração e implementação das propostas curriculares das redes, com foco no regime de colaboração entre estados e municípios.

Lopes (2015), existe nisso tudo uma ideia de frear a política de currículo, definindo regras e normas sobre o que deve ser discutido e ensinado, como se fosse possível controlar o contexto no qual as políticas são desenvolvidas.

O aprofundamento dos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular nos impulsionou a examinar a trajetória de construção da política. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, um panorama das produções acadêmicas sobre a BNCC no período de 2018 a 2020, com o fito de conhecer o que tem sido estudado sobre o tema.

3.3 Sentidos produzidos sobre a BNCC nas produções acadêmicas – Revisão de literatura

De acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a pesquisa não deve ser vislumbrada como um procedimento de verificação direta ou teste de uma hipótese ou teoria. Ressaltamos, como já exposto no capítulo metodológico desta pesquisa, que não buscamos uma verdade. Nessa perspectiva, e por entender a pesquisa como produção de sentidos, o estudo aqui apresentado constitui-se como uma revisão de literatura. O intuito é investigar, no âmbito da comunidade acadêmica, o que tem sido produzido e quais caminhos têm sido percorridos sobre o tema em estudo.

Como ponto de partida, sentimo-nos impulsionados a buscar, nas discussões acadêmicas, estudos sobre a “implementação” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa linha, procuramos identificar como tais produções discutem as questões que envolvem nosso objeto de estudo. Além disso, a partir do diálogo com esses textos, buscamos compreender como o tema BNCC está sendo debatido no cenário acadêmico.

A pesquisa concentrou-se em trabalhos acadêmicos nacionais de mestrado e doutorado que abordam a atuação da BNCC no contexto da prática. Para tal, optamos por realizar uma leitura de títulos e, quando necessário, de resumos, palavras-chave, introduções e considerações finais. Examinamos, assim, o que as pesquisas nos revelavam sobre os movimentos da BNCC, os sentidos apresentados pelos autores das pesquisas selecionadas, o referencial teórico utilizado e as perspectivas de análise desses estudos. Essa investigação ocorreu no ano de 2021 e permitiu-nos uma melhor percepção sobre a atuação da BNCC, contribuindo para a ampliação do nosso conhecimento e para os caminhos percorridos na pesquisa.

Dessa forma, realizamos um estudo bibliográfico com abordagem qualitativa na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O primeiro momento correspondeu à estratégia de busca e definição dos descritores. A busca avançada foi realizada por assunto, destacando o marcador “Todos os termos” (em relação à correspondência de

busca), com recorte temporal de 2018 a 2020, visto que a “implementação” da Base ocorreu após sua homologação em 2017. Inicialmente, utilizamos os descritores “BNCC” e “implementação”, resultando em 31 trabalhos. Após a leitura dos títulos, eliminamos aqueles que não eram pertinentes ao nosso tema de pesquisa.

Realizamos uma segunda busca, utilizando os descritores “BNCC” e “implantação”, em que foram encontrados 16 trabalhos. Na mesma perspectiva da busca anterior, ao lermos os títulos, eliminamos 11 trabalhos, que não atendiam à temática estudada. Quando mudamos o descritor para “ProBNCC”, nenhum trabalho foi apresentado. Por fim, realizamos uma busca utilizando os descritores “BNCC” e “Currículos nacionais”, e apenas 1 trabalho foi encontrado.

Portanto, concluída essa primeira etapa da pesquisa, obtivemos um total de 48 trabalhos, dos quais apenas 16 mostraram proximidade com o tema BNCC. Vale ressaltar que um dos trabalhos era de 2017; no entanto, ao ler o resumo, percebemos que ele apresentava aspectos relevantes para este estudo.

No segundo momento, analisamos os resumos das teses e dissertações encontradas. Verificamos que alguns deles não atendiam aos objetivos da pesquisa, pois abordavam questões mais amplas, como livro didático, questões étnico-raciais e programas de bolsas. Mesmo quando mencionavam temas sobre a BNCC, focavam em questões específicas das áreas de conhecimento. Após esse filtro, selecionamos seis trabalhos para análise.

No terceiro momento, analisamos os textos com temas pertinentes à nossa pesquisa, por tratarem da BNCC como política de currículo. Foram portanto, uma tese e quatro dissertações. Inicialmente, retomamos a leitura dos resumos para mapear o tema, o objetivo, o referencial teórico, a metodologia e os resultados de cada produção. Assim, analisamos a introdução, alguns capítulos relevantes e as considerações finais para um entendimento mais aprofundado do conteúdo dos trabalhos. A seguir, apresentamos a consolidação da pesquisa a partir dos descritores utilizados.

Quadro 2 – Produções selecionadas para análise - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

AUTOR	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO/ANO	INSTITUIÇÃO
NAKAD, Fabricio Abdo. SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona.	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Dissertação 2017	Fundação Getúlio Vargas

MACEDO, Edilene Nunes de.	A Percepção dos Professores da cidade do Recife sobre as Diretrizes Normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Dissertação 2018	Universidade Federal de Pernambuco – UFPB
TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes	A Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares Estaduais: O Caso do PAEBES ALFA	Dissertação 2020	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
PAULA, Alessandra Valéria de	BNCC e os Currículos Subnacionais: Prescrições Indutoras das Políticas Educacionais e Curriculares	Dissertação 2020	Universidade de Brasília - UNB
EMÍLIO, Rejane Maria	Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre o Processo de Implantação	Tese 2020	Universidade Católica de Santos

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O primeiro trabalho que aludimos foi produzido por Nakad e Skaf (2017), no âmbito do Mestrado em Gestão e Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas. A dissertação, intitulada “Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, tem como objetivo responder à pergunta: como fazer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chegar nas salas de aula de todo país?

Para esse fim, os autores utilizaram, inicialmente, os modelos especializados, combinando as abordagens: *Top Down* e *Botton Up*. O primeiro modelo refere-se aos formuladores das políticas que tem o poder decisório, sendo exercido de cima para baixo. Já o segundo, toma como principal quem está diretamente envolvido com as questões e dificuldades locais, que estão na base de desenvolvimento das políticas, ou seja, dá voz a equipe.

Utilizando a combinação das duas perspectivas, os autores compreenderam e analisaram também o contexto do tema no Brasil e o resultado prático em outros países que já adotaram uma Base curricular comum para entender às nuances que delineiam o processo de implantação da Base.

Para a análise, realizou-se o agrupamento dos problemas encontrados, indicando os principais desafios, a saber: expressiva quantidade de matrículas de alunos, docentes e Unidades Escolares; infraestrutura das escolas, qualificação dos docentes, diferenças regionais e ausência de coordenação federativa no âmbito da Educação Básica brasileira, demonstrando não existir um efetivo sistema nacional de educação. O referido estudo evidenciou a necessidade de se aprofundar no entendimento e enfrentamento dos problemas mencionados na pesquisa, visto que, de acordo com as experiências internacionais dos quatro países analisados, o processo de

“implementação” demandará a adoção de esforços que devem ser efetuados como política de Estado, e não apenas de Governo.

Ao compreender a extensa rede de ensino de Educação Básica brasileira e pautados numa perspectiva estadocêntrica, os autores defendem a importância da interação constante dos formuladores da política com aqueles que as desenvolvem em seus contextos de atuação, visto que tal processo envolve uma ampla variedade de partes interessadas, entre diferentes níveis na estrutura intergovernamental.

O segundo texto analisado é de autoria de Macedo (2018), e tem como título: “A percepção dos professores da cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. O trabalho foi produzido no âmbito do mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPB). Tal estudo apresenta como objetivo analisar a BNCC enquanto elemento integrante das políticas de educação, e evidencia a visão dos professores das redes municipal, estadual e particular de ensino da cidade do Recife, sobre as suas diretrizes. Na referida pesquisa, a autora optou por uma metodologia qualitativa, utilizando-se da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas, por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, a autora estudou os dados produzidos mediante a análise categorial, desdobrando o texto nas seguintes categorias de análise: Base como currículo, pouco conhecimento ou falta de interesse na Base por parte dos professores, desconstrução das leis educacionais vigentes até então, necessidade de modificar a didática em sala de aula, reformular os cursos de formação de professores, e reestruturar os exames nacionais; livro didático como guia do que será trabalhado em sala de aula, autonomia do professor, sentimento geral: negativo x positivo e ausência de formação ou capacitação sobre o tema.

O resultado da pesquisa empreendida por Macedo (2018), indica que os professores tinham pouco conhecimento sobre a Base e, por isso, no entender da autora, alguns demonstram desinteresse e resistência a esse documento, indicando assim uma desconstrução do que já estava posto enquanto currículo e por conseguinte a necessidade de formação sobre o tema BNCC. Macedo (2018) considera que há, por parte de alguns professores entrevistados, o receio de que a Base possa vir a interferir na autonomia docente, embora isso não seja consenso, pois há nesse mesmo grupo de entrevistados, os professores que discordam, postulando que os docentes têm autonomia em sala de aula e não há como mudar isso. No entanto, a autora destaca que os professores entrevistados veem a base como algo negativo, pois temem as mudanças que esse documento propõe.

A dissertação de Teixeira (2020), intitulada “A Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças Curriculares Estaduais: o Caso do Paebes Alfa”, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do (CAEd/UFJF). A pesquisa busca entender o processo de implementação da BNCC, e apresenta um estudo sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes ALFA). Trata-se de um estudo de caso, com abordagem de cunho qualitativo e de caráter exploratório, por meio da análise de documentos curriculares e de entrevistas semiestruturadas.

Teixeira (2020) se utiliza de um referencial teórico diverso e traz estudos de autores como Lopes e Macedo (2011), Saviani (2016; 2017), Perrenoud (2003), Moreira (2001) e Ricardo (2010) para compreensão e análise do que venha a ser currículo. Nessa perspectiva, a autora estabelece um diálogo entre os autores estudados e corrobora com Lopes e Macedo (2011), sobre a impossibilidade de conceber currículo apenas como seleção de determinados temas a serem estudados, visto que diferentes escolas, produzem diferentes conteúdos, bem como compartilha a partir dos estudos de Saviani (2017) a necessidade de currículo constituído a partir da necessidade dos estudantes.

Dessa forma, Teixeira (2020), entende que a BNCC não se constitui em currículo, mas sim em um documento que orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais. No entanto, destaca a importância de conhecer e fazer uma análise crítica sobre as políticas que chegam à escola, pois assim será possível garantir a autonomia docente.

Assim sendo, o estudo aponta que o currículo do Espírito Santo está alinhado com as diretrizes da BNCC, visto que se estrutura a partir de aprendizagens essenciais, com foco na formação integral dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades a partir das especificidades do estado.

A investigação de Teixeira (2020), por meio da análise dos documentos e das entrevistas realizadas, evidencia que o currículo do Espírito Santo se encontra alinhado à BNCC, na medida em que as aprendizagens essenciais previstas para cada etapa dialogam com a Base, inclusive no código das habilidades previstas e acrescenta novas habilidades em conformidade com as especificidades do estado.

A pesquisa também revela que muitos professores desconheciam o currículo do Espírito Santo (tanto o currículo atual quanto a versão antiga) e que uma grande parte dos docentes apresentavam dificuldades com a leitura e interpretação da BNCC. Por esse motivo, as formações foram ampliadas, no sentido de contemplar também os gestores, com formações voltadas para professores e coordenadores de área.

Vale ressaltar que, conforme Texeira (2020), a pandemia da COVID-19 inviabilizou a “implementação” do novo currículo em todo estado. Considera por fim, que há uma forte intenção em alinhar as matrizes de referência das avaliações à BNCC, sendo apresentado como produto da dissertação dessa autora um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado à proposição de uma matriz de referência para o PAEBES ALFA.

De autoria de Paula (2020), a Dissertação, intitulada “BNCC e os Currículos Subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/MP), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), apresenta, como objetivo, compreender de que forma as UFs atualizaram seus currículos à luz da BNCC. Para a construção dos dados, a autora realizou uma revisão bibliográfica e, para análise documental, aplicou a técnica de análise de conteúdo de Bardin. O corpus documental da pesquisa foi composto pela versão final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016b) e pela versão atualizada dos currículos desses mesmos segmentos, dos 25 estados e Distrito Federal.

Os referidos documentos foram capturados nos sites das respectivas secretarias de educação, visto que, após aprovados e homologados, foram disponibilizados em suas páginas on-line. Após analisar todos os currículos subnacionais, por meio dos eixos: políticas públicas educacionais e curriculares e teorias e concepções de educação, organizados no roteiro analítico, a pesquisa permitiu à autora responder às três questões constituídas pela pesquisa: É imprescindível uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação brasileira? Quais são os fundamentos teóricos explícitos e implícitos que sustentam as escolhas pedagógicas e curriculares dos documentos? Qual é o grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC?

A partir desse itinerário, a investigação da respectiva autora revela que a Base é uma abundância normativa, pois o sistema educacional brasileiro já dispõe de várias diretrizes de orientações pedagógicas expedidas pelo MEC, bem como instrumentos de construção coletiva, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), que reflete o perfil característico de cada unidade e seus contextos.

Com relação aos fundamentos teóricos que sustentam as escolhas pedagógicas e curriculares dos documentos, segundo Paula (2020), foi possível perceber uma mistura epistemológica e um ecletismo conceitual, reproduzido em torno do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, numa tentativa de relacioná-las ao sentido de protagonismo, emancipação, educação libertadora, conhecimento histórico, objetivo científico e saber sistematizado.

Ainda para a autora, no que diz respeito ao grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC, 51% dos documentos analisados apresentam baixo grau de adesão à Base como prescrição, tendo sido assimilada mais como orientação e, por isso, em alguns desses documentos, é possível perceber a permanência de conteúdos e objetivos em vez de competências e habilidades. Outros 33% evidenciam traços das duas referências. Já os 11% dos currículos subnacionais sinalizam alto grau de adesão à BNCC da forma como está posta no documento. Por fim, a autora sugere a necessidade de outras pesquisas que acompanhem a “implementação” e os impactos da BNCC para a organização do trabalho, pedagógico, formação docente e didática em sala de aula.

Neste entendimento, Paula (2020) afirma que apesar dos debates entre as teorias críticas e pós-críticas, a maioria converge para a visão crítica em relação à BNCC, e dialoga com Macedo (2016) que o documento está arraigado pela pedagogia das competências, “[...] põe no sujeito a culpa pelo fracasso das políticas públicas, que passa a ser visto como derivado de incapacidade individual de performar” (MACEDO, 2016, p.51 *Apud* Paula, 2020 p.75).

A tese de Emílio (2020), intitulada “Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação”, do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica de Santos, tem como objetivo analisar o processo de implantação da BNCC enquanto política pública educacional.

A autora utilizou a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961) e da Abordagem dos Ciclos de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1993b) para análise do entendimento dos sujeitos e dos contextos em que as políticas são pensadas, produzidas e desenvolvidas. A pesquisa se utiliza de abordagem qualitativa e foi realizada a partir de três dimensões, alicerçadas nos contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção do texto político e contexto da prática.

Nesse sentido, na dimensão do contexto de influência, a análise temática e reflexiva de produções orais em audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os conteúdos de artigos jornalísticos indicam que as fundações empresariais pressionaram o CNE pela aprovação da BNCC, por meio de discursos persuasivos, os quais se mostravam contrários aos alertas da comunidade acadêmica sobre as fragilidades do texto da BNCC.

Quanto à segunda dimensão, de acordo com Emílio (2020), foi realizada a análise documental dos textos que originaram o PNE e que promoveram a consolidação da BNCC. Os resultados indicaram que o PNE foi constituído em meio as discussões da Conferência Nacional de Educação, porém alguns aspectos foram suprimidos e não passaram pelas conferências, frustrando, assim, os anseios sociais no tocante à busca pela qualidade educacional.

Já com relação à terceira dimensão: o contexto da prática, após pesquisa realizada com 178 gestores e coordenadores da rede municipal de educação, o autor aponta que os resultados indicaram que os sujeitos da pesquisa fundamentam suas representações sociais sobre currículo nas experiências vividas e no que diz respeito às ideias expressadas sobre o currículo nacional, estas se ancoram em um cenário idealizado. Dessa forma, os dados da pesquisa, segundo Emílio (2020), indicam a necessidade de entender como a política é gerada, para que se possa compreender quais os efeitos causados pelo conhecimento produzido por essa.

As produções analisadas nessa revisão de literatura são caracterizadas por diferentes abordagens teóricas e metodológicas. Este estudo nos possibilitou perceber que a BNCC, mesmo sendo um documento normatizador, ao chegar no contexto da escola, é ressignificada pelos atores que desenvolvem essa política e que lhe atribuem novos sentidos.

Inferimos, a partir do estudo por nós empreendido, que a BNCC tem se materializado no contexto da prática e que a perspectiva dos professores não são consensuais, no que diz respeito ao entendimento de Base enquanto propulsora de qualidade para educação. Os estudos de Nakad e Skaf (2017) apontam dificuldades no modelo Top down para “implementação” da Base, uma vez que essa prática desconsidera os atores que atuam com as políticas nas escolas e isso é um risco, pois esses profissionais também fazem política em seus contextos.

No que se refere às discussões sobre currículo, inferimos após a leitura das dissertações de (MACEDO, 2018; TEIXEIRA, 2020; PAULA, 2020) que há nesses estudos uma discussão que versa sobre o entendimento de currículo nas diversas perspectivas seja, tradicionais, críticas ou pós-críticas, no entanto percebe-se que o entendimento de currículo enquanto tessitura da escola, produzido na escola e com os sujeitos que compõem a escola, é colocado em relevo o tempo todo nesses estudos, seja para concordar ou para provocar o debate.

Nesse sentido, compreendemos com Lopes (2004, p. 111) que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Consideramos, portanto, a necessidade de reinterpretação dos discursos trazidos pelos professores, pois o contexto em que as políticas são desenvolvidas constitui espaço de ressignificações e sentidos que não se esgotam e não encontram respostas fechadas, pois esse movimento é cíclico, transitório e contínuo.

Emílio (2020, p. 153), alinhada aos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), enfatiza que a similaridade nas políticas educacionais encontradas em muitas nações, nos revela um certo grau de importância, pois “o contexto social e ideológico e o conteúdo dessas ênfases mundiais são, geralmente, patrocinados por uma rede de fundações, consultores,

empreendedores e corporações, que são, frequentemente, ligados uns aos outros”, de maneira complexa e influente onde muitas vezes esses movimentos não se efetivam de forma transparente e pode passar despercebido da visão pública.

No que concerne a esta revisão de literatura, percebemos que, por ocasião da pesquisa e de acordo com os descritores utilizados “BNCC” e “implementação”, o contexto da prática é revelado nos textos mais especificamente no que se refere aos primeiros passos de sua implantação. No entanto, é importante destacar que no período em que a pesquisa foi realizada, a “implementação” da Base estava em seu processo inicial, seguindo a etapa de atualização dos currículos estaduais/municipais.

Por fim, ao analisarmos o conjunto dos cinco trabalhos apresentados, percebemos que as inquietações de nossa problemática inicial acabaram por dialogar com os textos estudados e nos permitiu um maior aprofundamento e entendimento do que estava sendo produzido no meio acadêmico sobre a BNCC. Convém destacar que o trabalho de Emílio (2020) ganha relevância por sua conexão com a escolha do Ciclo de Políticas para análise do entendimento dos sujeitos e dos contextos em que as políticas são pensadas, produzidas e desenvolvidas.

Nesse sentido, concordamos com Ball; Maguire e Braun (2016) que a política é compreendida como dinâmica e não linear, assim sendo, a escola também produz política. Dessa forma, a pertinência de empreender um estudo que analise a política de currículo como prática de significação, em que o contexto da prática seja considerada como lócus de produção de sentidos, nos permitirá estabelecer relações entre os aspectos macro e micro dos contextos e suas implicações na atuação da política.

3.4 A atuação da BNCC no contexto nacional: articulações macro/micro

Com o intuito de conhecer quais as concepções sobre a BNCC em seus contextos de atuação, na perspectiva macro, apresentaremos, aqui, o resultado da pesquisa sobre o processo de “implementação” da BNCC, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O referido estudo foi amostral e contou com a participação de 250 municípios e 2001 escolas das 27 Unidades da Federação selecionados de forma aleatória e estratificada.

Participaram da pesquisa, Dirigentes Estaduais e Municipais, Professores, Supervisores, Gestores, Técnicos das Diretorias regionais, Secretarias Estaduais e Municipais e alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal. Trata-se de uma pesquisa nacional, com o objetivo de avaliar como as redes estaduais e municipais vêm promovendo a “implementação” da BNCC, produzindo evidências desse processo.

3.4.1 Notas introdutórias sobre o estudo realizado pelo MEC/CAEd-UFJF

A investigação realizada pelo MEC/CAED-UFJF teve como objetivo apresentar um panorama de como a Base tem se efetivado nas redes de ensino de todo o país e sugere que esses resultados, além de poderem auxiliar em uma futura revisão da BNCC, serão importantes para a capacitação profissional nas redes, principalmente no que se refere à aplicação do currículo. Ademais, informamos que os dados aqui apresentados foram retirados dos Relatórios da 1ª e 2ª etapa da pesquisa, disponíveis no site da plataforma de avaliação e monitoramento da BNCC.

A pertinência desta seção, em nosso estudo, reside no fato de que, dada a abrangência da pesquisa e o objetivo a que ela se propõe, e considerando também que Mossoró foi um dos municípios escolhidos para integrar o estudo, julgamos ser importante estabelecer um diálogo dos resultados da investigação realizada pelo MEC/CAED-UFJF com o nosso objeto de estudo, percebendo distanciamentos e aproximações que possam surgir nos resultados apresentados.

Mais uma vez, solicito licença ao leitor para expressar-me aqui na primeira pessoa, visto que coordenei e articulei o processo de aplicação dos questionários desta pesquisa na rede municipal de ensino de Mossoró. Este é também um ponto considerado relevante para que esta pesquisa seja explicitada em meus estudos, pois foi um momento em que pude entrar em contato com os sujeitos participantes tanto na Secretaria de Educação quanto nas Unidades de Ensino e, conseqüentemente, perceber como a política está sendo delineada para atender a expectativas que muitas vezes não são da escola.

Em Mossoró, a pesquisa aconteceu em nove escolas da rede estadual que atendem a alunos do ensino fundamental e médio, uma escola da rede municipal que atende ao ensino fundamental dos anos iniciais aos finais, e cinco Unidades de Educação Infantil. Na primeira aplicação dos questionários, os profissionais das escolas ainda encontravam-se em aulas remotas; já na segunda aplicação, as aulas presenciais haviam retornado, e por isso, nesse segundo momento, os questionários foram aplicados também a estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Assim sendo, nas redes estadual e municipal de ensino de Mossoró, os questionários foram aplicados aos profissionais de 15 unidades educacionais nas etapas da educação infantil e ensino fundamental. Os respondentes da pesquisa eram professores efetivos, supervisores pedagógicos e gestores, e em cada instituição foi eleito um profissional que não fosse participante da pesquisa para articular e motivar a participação de todos.

É importante ressaltar que a mobilização para a realização da pesquisa nos territórios contou com uma equipe composta por coordenadores estaduais, municipais e de escolas, designados para esse fim. O Coordenador da escola teve o papel de articular, junto ao coordenador municipal, a participação dos professores, gestores e supervisores para que respondessem aos questionários disponibilizados no formato online. Acompanhei esse processo por meio de visitas às Unidades de Ensino com o intuito de entender como estava ocorrendo a interação dos participantes com a pesquisa.

Destaco alguns pontos elencados pelos sujeitos que participaram da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Durante as visitas às escolas, observou-se que o prazo para responder aos questionários era muito curto. Mesmo tendo acesso em qualquer horário ou de qualquer lugar, algumas resistências foram evidenciadas; os professores alegavam que os questionários eram longos e, pela falta de tempo, não queriam responder.

Outro fator destacado pelos professores foi a falta de um computador para responder, pois os questionários eram extensos o que dificultavam o acesso por telefone. Além disso, percebemos que, devido à mudança de gestão na Secretaria de Educação, alguns técnicos pedagógicos não participaram do processo de construção da Base e do DCRN, o que gerou algumas dúvidas nas respostas fornecidas. Enfim, diante das questões apresentadas e de outras que aconteceram nesse percurso, os articuladores tiveram que envidar maior esforço no sentido de assegurar que todos respondessem a pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos, com Ball (2016), que a análise das políticas, não são estanques e estão em constante fluxo de (re)interpretação, tradução e atuação pelos atores sociais nos seus mais diversos contextos, culturas, especificidades e relações de poder. Dessa forma, é importante perceber como se articula os processos macro e micro da política da BNCC, constituída em nível nacional, na análise das políticas educacionais.

Com efeito, concordamos com Mainardes (2006, p.55), ao afirmar que a “Abordagem do Ciclo de Políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” estabelecendo interações entre eles. Deste modo, o autor considera

que “tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa”. (2006, p. 60).

De acordo com o relatório dos resultados da primeira etapa da pesquisa, disponível na plataforma BNCC, o processo de “implementação” da Base é compreendido para efeito da pesquisa, como “um conjunto de procedimentos articulados a partir de dois macroprocessos: alinhamento dos currículos estaduais e municipais e implementação dos currículos alinhados à BNCC” (BRASIL, 2021, p. 04). Destarte, o modelo de governança adotado nesse processo, envolveu a participação e colaboração de parceiros em que vários agentes surgem e se constituem em redes, como presume o conjunto de protocolos definido no Guia de “implementação” da BNCC.

Ao analisar o documento entendemos que a ação da macropolítica se espalha em variadas atividades e buscam o tempo todo a regulação, na busca por garantir controle sobre o que está acontecendo nas escolas, pois os desdobramentos da política instituída precisam ser garantidos de forma a favorecer os negócios. Desse modo, percebemos que no âmbito do modelo global, a concepção de governança se legitima e intenta regular as relações entre estado, o mercado e as políticas.

Concebemos, portanto, que estabelecer relação dos movimentos que acontecem em torno da política, exatamente no período em que realizamos a nossa pesquisa, merece atenção no sentido de podermos compreender o processo de aplicação da BNCC e o que há de semelhante ou diferente entre os dados das duas pesquisas, a saber: a pesquisa CAEd/UFJF e o estudo por nós empreendido.

Cumpramos ressaltar que apresentaremos aqui um recorte dos resultados apontados nos relatórios da primeira e segunda aplicação da pesquisa CAEd/UFJF, visto que o instrumento utilizado articula medidas de participação e medidas de percepção a fim de se produzir relação entre elas. Sob esse aspecto nas duas etapas da referida pesquisa foram mantidas a mesma estrutura do questionário, porém o bloco de questões que se refere a participação dos profissionais entrevistados, na construção da BNCC, é retirado do questionário da segunda aplicação, que por se tratar de um evento único, a resposta seria a mesma.

A pesquisa foi desenvolvida levando-se em consideração três fontes de informação que são: entrevistas com dirigentes estaduais e municipais de educação, levantamento de documentos produzidos pelas redes ao longo desse processo e, por fim, questionários aplicados aos profissionais das diretorias regionais e Secretarias de educação estaduais e municipais, bem como dos profissionais e estudantes das escolas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vale salientar que a análise da documentação não consta no resultado da

pesquisa, pois conforme indicado nos relatórios, houve morosidade no retorno das redes quanto a essas informações, não havendo dados suficientes para tabulação, em tempo hábil.

Enfatizamos, portanto, que a pesquisa qualitativa aconteceu no período entre 14 de abril a 21 de julho de 2021, por meio da plataforma de videoconferência google meet. Para tal, foi realizada entrevistas com 23 dirigentes estaduais e 139 dirigentes municipais de educação das 27 UFs e 250 municípios da amostra.

No que concerne à pesquisa quantitativa, a aplicação dos instrumentos se deu de forma digital, por meio da plataforma CAEd/BNCC, em que foram realizadas duas aplicações em tempos diferentes, com os mesmos sujeitos da pesquisa. Assim sendo, a primeira aplicação com os profissionais aconteceu no período de junho a julho de 2021, e a segunda aplicação se deu entre maio e junho de 2022, ao qual contou com o quantitativo de respondentes apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Quantitativo de profissionais participantes nas duas aplicações da pesquisa CAED/UFJF

Sujeitos	1ª aplicação	2ª aplicação
Téc. Regional	206	227
Téc. da Sec. Estadual	633	854
Téc. da Sec. Municipal	1062	1310
Diretores	1275	1288
Coordenadores Pedagógicos	2243	2191
Professores	18843	17658
Total de respondentes	24262	23528

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

É importante destacar que houve uma queda na participação dos professores e dos coordenadores pedagógicos na segunda etapa da pesquisa. Já com relação aos Técnicos e gestores houve uma elevação no número de participantes. A UNDIME realizou junto as secretarias uma grande articulação para garantir o máximo de respostas possíveis, no entanto percebe-se que os supervisores e professores têm uma dinâmica de trabalho tão intensa que não conseguem parar para outra coisa que não seja o cotidiano escolar. Isso foi por algumas vezes evidenciada no feedback dado pelos respondentes da pesquisa na rede municipal, por ocasião das visitas do coordenador local.

Como dito anteriormente, a mobilização para realização da pesquisa nos territórios contou com a participação de uma equipe composta por coordenadores estaduais, municipais e de escolas, designadas para esse fim. A UNDIME realizou formação para os articuladores

municipais que promoveu a formação dos coordenadores das Unidades de Ensino. No que se refere ao perfil dos respondentes, para os técnicos das secretarias e regionais, foi traçada um perfil de acordo com a atuação profissional, privilegiando àqueles que ocupavam funções pedagógicas.

Com relação aos profissionais da esfera escolar foram mobilizados diretores, professores, coordenadores pedagógicos das etapas de ensino de interesse da pesquisa (educação infantil e ensino fundamental). Quanto aos estudantes, somente participaram alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, que responderam à pesquisa apenas na 2ª aplicação, visto que a mesma se deu de forma presencial e no período da 1ª aplicação as escolas estavam atendendo de forma remota.

A apresentação dos resultados se deu a partir de dois eixos, sendo o primeiro: mobilização e participação dos sujeitos da pesquisa nos diferentes processos que constituem a cadeia de “implementação” da BNCC como política pública. Trata-se do material coletado nas entrevistas feitas com dirigentes estaduais e municipais sobre o processo de mobilização das redes e os resultados obtidos sobre a participação dos profissionais das redes e escolas nas ações relacionadas ao processo de mobilização .

O segundo eixo refere-se à percepção que os sujeitos têm dos efeitos da BNCC nas diferentes dimensões da gestão educacional, consideradas fundamentais ao sucesso da política. Compreende, portanto, o resultado de como os dirigentes educacionais avaliam o impacto da BNCC na rotina das redes e escolas, bem como a percepção de mudanças no funcionamento das diferentes dimensões da gestão educacional e percepção de mudança na cultura profissional.

3.4.2 Mobilização e participação no contexto nacional: descrevendo os resultados

Quanto à construção dos currículos estaduais, os dados apresentados indicam que houve mobilização por parte das secretarias estaduais, com destaque para o fortalecimento do regime de colaboração entre estados e municípios e a participação e representação da UNDIME e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e UNCME. Os dirigentes municipais apontam para a forte preocupação que se teve em garantir a identidade curricular dos municípios e atender as especificidades da cidade e da região.

Sobre o processo de formação e a sua relação com a “implementação” da BNCC, tanto os gestores estaduais, quanto os gestores municipais, consideram importante o apoio do PRO-BNCC e o papel relevante da UNDIME na seleção de profissionais para atuarem como multiplicadores no processo formativo e na articulação com os municípios. Cabe destacar que

os gestores municipais evocam a formação como ferramenta importante para mobilização, articulação e divulgação da Base e dos novos currículos, bem como na redução da resistência à BNCC, o que os leva a perceber as possibilidades de mudanças surgidas a partir de sua “implementação”.

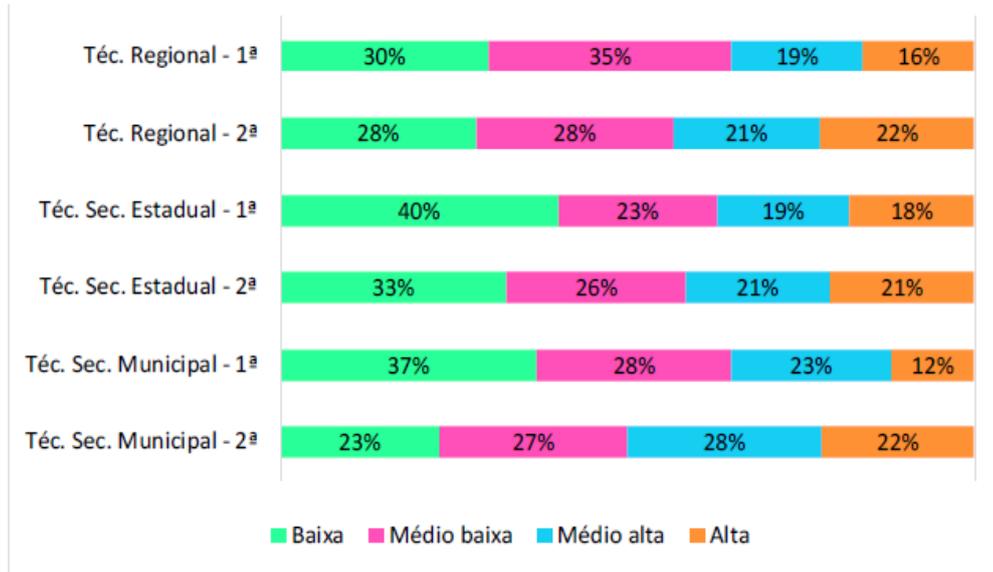
No que se refere aos materiais didáticos, em muitos estados, identifica-se a valorização do uso do material próprio como forma de orientar o trabalho da Educação Infantil e Ensino Fundamental e evoca-se a possibilidade que a BNCC proporciona de contemplar nos currículos as particularidades locais. Alguns dirigentes municipais evidenciam a falta de material específico para Educação Infantil que contemple os campos de experiências e optam por confeccionarem seus próprios materiais didáticos, garantindo a autonomia da escola, no entanto, outros municípios apostam na parceria com agentes externos para compra de material didático.

Sobre às avaliações internas e externas, destaca-se que algumas redes tem ampliado a frequência das avaliações externas, que deixam de ser anuais e passam a ser aplicadas mais vezes ao longo do ano. Os dirigentes estaduais ressaltam como significativo o uso das avaliações diagnósticas a partir da BNCC como forma de nortear o trabalho desenvolvido pelas redes e quanto aos dirigentes municipais, estes destacam como relevante a flexibilização e maior autonomia docente na elaboração dos instrumentos avaliativos que levem em conta o contexto e as condições de aprendizagem dos estudantes, conforme orienta a BNCC.

Quanto ao processo de gestão do currículo nas escolas das redes estaduais, destaca-se a reestruturação das Secretarias de Educação de modo a contemplar uma melhor gestão dos currículos nas escolas, bem como a valorização do PPP. Isso decorre do entendimento de que esse é um documento da comunidade escolar e por isso deve refletir as especificidades locais e estar presente no cotidiano das escolas. Os gestores municipais relatam que a BNCC tem propiciado monitoramento constante das escolas, o que permite maior participação dos profissionais das secretarias no processo de gestão dos currículos e orientações didáticas e de planejamento por ocasião das visitas as Unidades escolares.

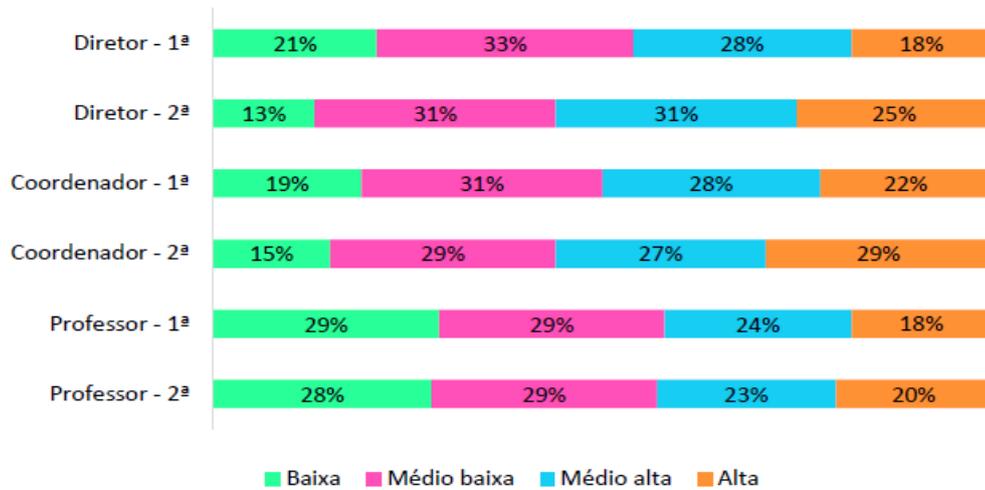
No que concerne à participação dos profissionais das secretarias e das escolas, nas atividades de “implementação” da BNCC, apresentaremos os gráficos contidos no relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da pesquisa.

Figura 3 – Escala de participação nas atividades de “implementação” da BNCC na esfera da Secretaria



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 7).

Figura 4 – Escala de participação nas atividades de “implementação” da BNCC na esfera da escola



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 8).

Para a construção de uma medida de participação dos diferentes sujeitos da pesquisa elaborou-se uma escala e agrupou-se as questões que contemplam a participação nas atividades a partir das dimensões: elaboração dos documentos curriculares, formação, material didático e gestão do currículo. Os dados apresentados indicam que quanto aos sujeitos mais próximos da secretaria, os técnicos das regionais e os técnicos da secretaria estadual apresentaram maior fluxo de mobilização no processo em relação aos técnicos da secretaria municipal.

No que tange aos dados referentes aos sujeitos mais próximos a escola: diretores, supervisores e professores, a pesquisa demonstra que a participação desses profissionais nas

quatro dimensões elencadas como ponto chave para o critério mobilização, se concentram na participação baixa e média baixa e mais especificamente com relação aos professores o nível de participação média alta e alta é inferior a 45%, e por isso revelam a necessidade de um trabalho mais intenso de mobilização e envolvimento desses profissionais nas atividades relacionadas à BNCC.

3.4.3 Percepção dos sujeitos: o que aponta os relatórios da pesquisa

No que se refere à percepção dos efeitos da Base no ambiente profissional, os dirigentes estaduais ressaltam que os desafios enfrentados no processo de construção do currículo alinhado à BNCC tornaram-se ganho na articulação entre as redes municipais e estaduais. Em relação à formação profissional, evidenciam o apoio da UNDIME, de institutos privados e de universidades parceiras para mobilização das formações em cascata, modelo que hierarquiza a formação em etapas, em que gestores e/ou supervisores atuam como multiplicadores da formação que recebem.

No âmbito dos materiais didáticos, os dirigentes estaduais reconhecem a adequação do material ofertado pelas editoras à nova realidade curricular, embora considerem prematuro identificar avanços substanciais nesse sentido. Quanto a esse aspecto, entendemos que o modelo formativo em que um profissional é responsável pela formação do outro pode limitar-se a um mero repasse de informações pelo formador. No tocante às avaliações internas e externas, os dirigentes estaduais percebem as mudanças na concepção e na forma de realização da avaliação interna adotada em suas redes e admitem que essas mudanças se devem à formação continuada, materiais didáticos utilizados e à reformulação curricular resultante da Base. Eles ainda afirmam que a respeito da gestão do currículo não há como avaliar o impacto da Base sobre as redes.

A percepção dos dirigentes municipais com relação à construção do currículo alinhado à Base, surge a partir de suas realidades. Alguns municípios elaboraram seus próprios currículos e reconhecem a influência do currículo estadual nessa construção, outros adotaram o Documento Curricular do Estado (DCE) de forma integral, mas consideram necessárias adaptações ao contexto local, de modo a garantir a identidade curricular e, por fim, alguns fizeram adaptações do DCE que consideram como sendo currículos próprios, porém com características do instrumento elaborado pela rede estadual

No que concerne às formações, os dirigentes municipais entendem como uma importante ferramenta de valorização da autonomia escolar, visto que elas aproximam o

currículo da escola e estabelecem relação com a produção de materiais didáticos. Vale registrar que alguns dirigentes relatam falta de apoio para ofertar tais formações.

Quanto aos materiais didáticos, a pesquisa evoca o investimento feito por algumas redes na produção de material didático próprio, com o intuito de atender às especificidades locais, bem como as modificações realizadas nos livros didáticos. No entanto, parte dos dirigentes municipais afirmam ser cedo para perceber mudanças significativas no uso do material didático alinhado à Base, considerando o impacto da pandemia no processo educacional.

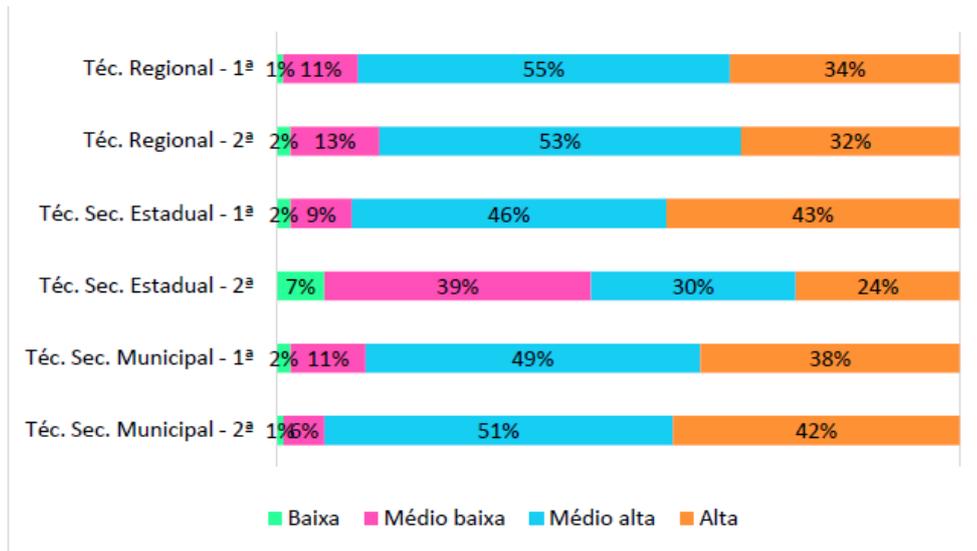
Sobre as avaliações internas e externas, há uma compreensão por parte dos dirigentes municipais de que houve uma mudança de perspectiva em relação à avaliação externa e seu uso pelas respectivas redes. Eles ressaltam, ainda, que os municípios que operam com avaliações externas próprias percebem que as avaliações locais já estão adequadas às diretrizes curriculares estaduais e municipais, evidenciando maior autonomia docente na elaboração de instrumentos avaliativos que considerem as condições de aprendizagem dos estudantes.

No tocante à gestão do currículo da escola, os dirigentes municipais informam que a Base contribui com o trabalho entre as redes, valoriza a diversidade e os contextos locais e favorece a gestão do currículo ao estabelecer um horizonte comum de trabalho. Sobre esse aspecto, problematizamos a possibilidade de um horizonte comum a todos em um país marcado pela desigualdade social, visto que não há como garantir que esse currículo aconteça, na prática, da mesma forma para todos.

Alguns fatores são citados como benefícios trazidos pela Base, a exemplo da unificação do currículo como potencializador para garantir os mesmos direitos de aprendizagem, mesmo quando há um fluxo de transferências entre escolas e, assim, assegurado a equidade no acesso à aprendizagem. Com relação aos PPPs, evoca-se uma maior participação da comunidade escolar na construção desse documento e, com isso, a valorização da construção coletiva e dos contextos locais.

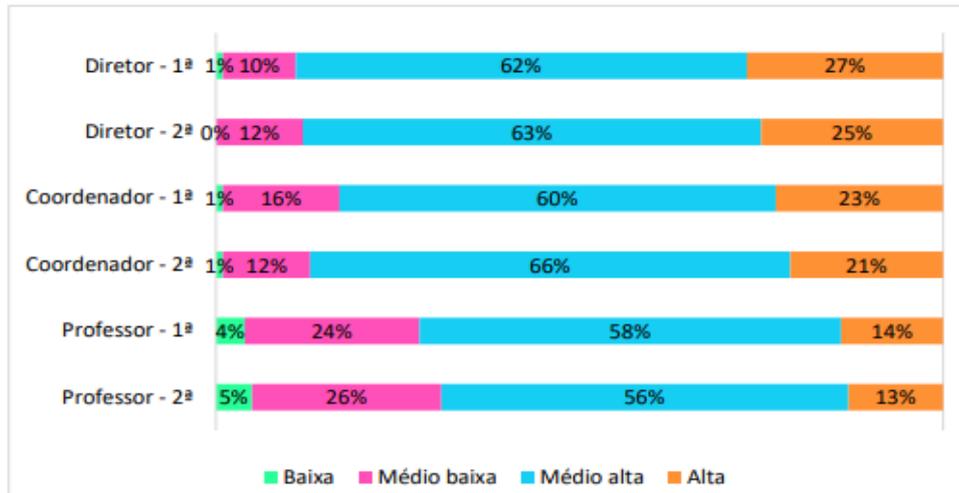
Entre os profissionais das secretarias e os gestores e coordenadores de escola, os gráficos apresentados indicam que a percepção dos efeitos da Base sobre as diferentes dimensões da gestão educacional varia em uma escala entre alta e média alta. No entanto, entre os professores, percebemos que uma média de 30% apresentam percepção baixa ou média-baixa e, de acordo com o relatório da 2ª aplicação, e mesmo que 69% dos professores apresentem percepção média alta e alta, os dados merecem atenção.

Figura 5 – Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da Secretaria



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa. (BRASIL, 2022, p. 12)

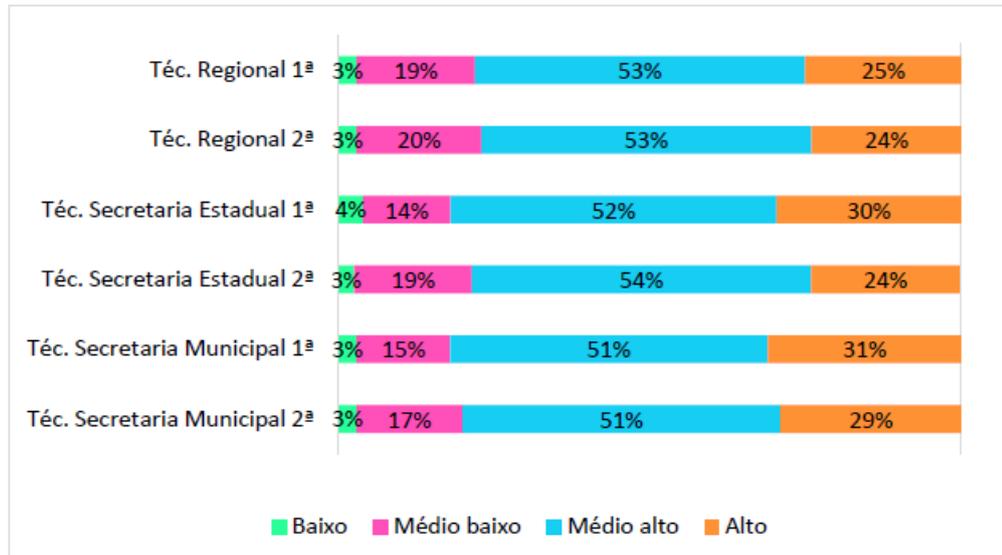
Figura 6 – Escala de percepção dos efeitos da Base sobre diferentes dimensões da gestão educacional na esfera da Escola



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 13).

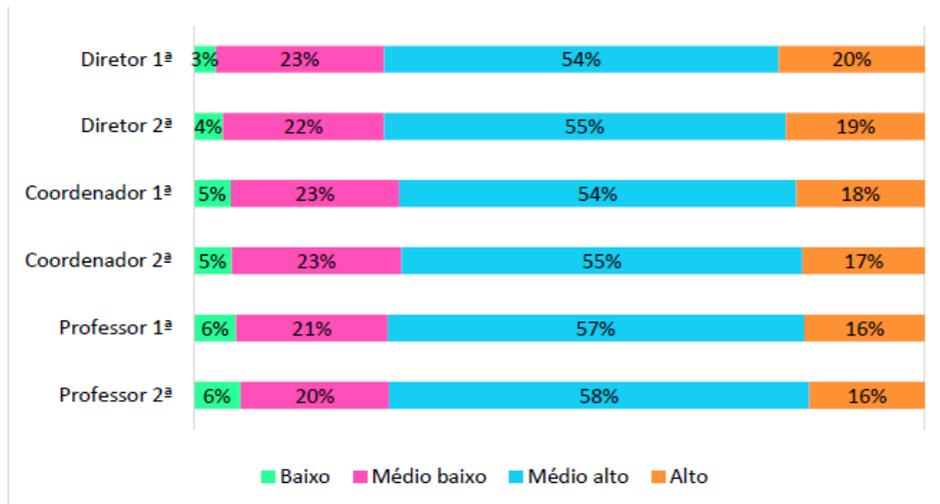
No que se refere à percepção dos efeitos da Base sobre a centralidade do currículo, dois conjuntos de dados são apresentados. O primeiro diz respeito às respostas de todos os participantes obtidas por meio de uma série de questões voltadas para avaliar os efeitos da BNCC sobre a centralidade do currículo. O segundo conjunto de dados é oriundo de uma série de perguntas especificamente dirigidas aos professores, com o objetivo de mensurar a percepção docente quanto aos impactos da Base em sua prática pedagógica.

Figura 7 – Comparação entre as escalas de percepção dos efeitos da Base na centralidade do currículo na esfera da Secretaria



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 16)

Figura 8 – Comparação entre as escalas de percepção dos efeitos da Base na centralidade do currículo na esfera da Escola



Fonte: Relatório da 2ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 16).

Os dados apresentados no relatório indicam que a percepção dos efeitos da Base sobre a gestão educacional é positiva entre os técnicos municipais, gestores e coordenadores. No entanto, a pesquisa aponta que, entre as duas aplicações, houve uma queda na percepção dos professores sobre a Base. Esta sugere que, possivelmente, o professor tenha, a princípio, sido impactado pela ideia de um novo currículo e pela novidade representada pela Base; porém, após o período de mobilização, a percepção docente pode se voltar para sua participação nas atividades desenvolvidas por suas redes e escolas.

Os dados também apontam que, no âmbito das secretarias, há uma majoritária percepção alta ou média-alta dos efeitos da Base sobre a centralidade do currículo. Entre os profissionais das escolas, cerca de 79% dos diretores, 74% dos coordenadores e 70% dos professores têm uma percepção alta ou média-alta. Quando observada a resposta dos professores, percebemos que 30% desses profissionais têm uma percepção baixa ou média-baixa. Nesse sentido, o relatório destaca que os professores se mostram mais céticos em relação a uma visão positiva sobre os efeitos da Base e considera que o professor é menos alcançado pelas atividades relacionadas à BNCC.

No que diz respeito aos dados apresentados sobre os efeitos da BNCC na cultura profissional, demonstra-se uma percepção alta ou média-alta; porém, considera-se o fato de que 30% dos professores se mostram um pouco céticos em relação a uma visão positiva dos efeitos da Base. O relatório sugere que se leve em consideração o fato de os professores serem menos alcançados pelas atividades relacionadas à BNCC, embora considere que esse resultado seja surpreendente.

Por fim, uma nuvem de palavras foi construída a partir das respostas dadas, com uma frase sobre os aspectos positivos e aqueles que ainda precisam ser melhorados em cada uma das cinco dimensões do processo de implementação da BNCC, desde a construção do novo currículo até a sua gestão na escola.

Figura 9 – Nuvem dos profissionais das secretarias – pontos positivos a serem melhorados



Fonte: Relatório da 1ª aplicação dos Instrumentos da Pesquisa (BRASIL, 2022, p. 22).

colocamos em relevo a mobilização, participação e percepção dos sujeitos sobre como a Base está sendo atuada nas redes de ensino.

Ao interpretar os dados apresentados no relatório, percebemos que o movimento em torno da mobilização da BNCC não é ingênuo, nem tampouco solitário. O domínio do protagonismo por parte de instituições como UNDIME e UNCME, no contexto da articulação do ProBNCC, demonstra certa intenção de exercer controle sobre as ações executadas pelas escolas.

Desse modo, compreendemos que os discursos induzem modos específicos de pensar e enxergar as políticas públicas. Essa indução se torna evidente quando a formação é posicionada como uma ferramenta importante para mobilizar e minimizar resistências à BNCC. Partilhamos com Dias (2021, p. 2), ao concordar com Lopes e Macedo (2011) que “os currículos se constituem na luta pela significação a partir dos discursos que são forjados sobre a educação, a formação, a profissão, à docência, a avaliação e a aprendizagem, entre outros, e as imbricações entre esses diferentes aspectos”.

Nesse sentido, problematizamos sobre os resultados que apontam a preocupação da BNCC em garantir a identidade curricular dos municípios. Há que se refletir sobre esse dado, pois, uma vez que a Base apresenta um excesso de habilidades, objetivos e competências, obrigatórios em nível nacional, questionamos se haverá espaço para atender aos contextos e especificidades locais e em que medida se garante com isso a autonomia das escolas na construção curricular. Nessa linha de pensamento, concordamos com Lopes (2015, p. 458), ao afirmar que a BNCC contribui para “[...] frear projetos contextuais e se tornar referência única”.

Nessa mesma perspectiva, a formação emerge como ferramenta importante para o processo de mobilização e redução da resistência. A percepção sobre as avaliações internas e externas aparece como relevante à flexibilização e autonomia docente na elaboração dos instrumentos avaliativos. Ressalta-se o avanço da produção de material didático para atender à Base, mesmo que se considere prematuro para vislumbrar mudanças significativas no uso dos materiais didáticos.

Essa percepção nos leva a compreender, com Lopes (2015, p. 459), que “[...] o movimento por uma base nacional comum reforça as avaliações centralizadas, pretende ser o guia dessas avaliações e projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos”.

Problematizamos, então, a percepção dos profissionais sobre a implantação da BNCC a partir da nuvem de palavras construída com o intuito de analisar o impacto da Base. Para a construção da nuvem, foi solicitado aos respondentes que resumissem, em uma frase, os

aspectos positivos e os que ainda precisavam ser melhorados em cada uma das cinco dimensões do processo de “implementação” da BNCC.

As cinco palavras mais recorrentes entre os profissionais das secretarias de educação foram: material, conhecimento, prática, realidade e habilidades. Entre os docentes, as mesmas palavras se repetem, com a exceção da palavra “habilidade”, que aparece substituída pela palavra “conteúdo”. Chamamos a atenção para o fato de que as escolas apontam para a impossibilidade de afirmar que a BNCC trouxe melhorias para a prática, pois consideram que ainda é cedo e que há muito a se melhorar.

No mesmo sentido, com relação ao termo “realidade”, pois, ao mesmo tempo que exaltam a possibilidade que a Base entrou na realidade e no cotidiano da escola, também consideram que há muito o que se fazer, pensando a partir do contexto de cada escola. Partindo das respostas dos professores, é possível inferir, portanto, que há um distanciamento entre o texto da Base e o contexto da sala de aula e da comunidade escolar.

Existem sentidos que se tornam hegemônicos em relação ao processo de “implementação” da Base. A título de exemplo, a palavra “conhecimento”, citada pelos sujeitos em relação aos pontos positivos e ao processo de alinhamento dos novos currículos, ganha destaque, assim como as formações, o uso de materiais e a gestão do currículo à luz da Base.

A partir dos sentidos sistematizados nas nuvens de palavras, é possível compreender a hegemonização de determinados significados que passam a constituir a cultura profissional dos técnicos das secretarias de educação, bem como dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Concordamos com Hypolito (2019) ao afirmar que há evidências de uma agenda global que se estrutura por meio de grupos hegemônicos e que, embora não sejam coesos todo o tempo, conseguem de forma sutil se articular em torno de seus interesses.

Por fim, destacamos alguns aspectos das considerações finais trazidas pelo relatório da segunda aplicação da pesquisa, ao citar que os professores apresentam níveis de percepção positiva sobre a política. No entanto, quanto aos efeitos da Base sobre a gestão educacional e o impacto na sua prática profissional, os professores demonstram certo ceticismo. Essa percepção nos leva a considerar que os docentes desacreditam no poder absoluto de um currículo que, pelo fato de ser único, não garante melhoria do ensino.

Nesse sentido, entendemos, com Frangella (2017), que não há possibilidade de fechamentos e fixações absolutas, pois sempre haverá espaço para deslizamentos e escapes. Em suas práticas pedagógica, os docentes produzem currículos contingencialmente, enfrentam as lógicas centralizadoras, são partícipes e atuam com as políticas curriculares.

O estudo que apresentamos neste capítulo ilustra a complexidade dos contextos macro e micro em que as políticas são desenvolvidas e as disputas de sentidos que circundam ao seu redor, pois, nas arenas pelas quais circulam, são continuamente desmontadas e remontadas na interação entre o cenário global e o local, ou em contextos que vão do macro ao micro (LOPES, 2006).

Ao final deste capítulo, constatamos que a análise da pesquisa CAEd/UFJF nos proporcionou perceber que as tensões políticas que marcaram o processo de formulação e produção de texto da BNCC não cessou com a sua promulgação. Advogamos, portanto, que o cenário continua marcado por disputas de significações que mobilizam acadêmicos, pesquisadores do campo do currículo, bem como professores que, ao desenvolverem essa política, recriam, dialogam, hibridizam, (re)estruturam e negociam espaços e discursos com e entre os sujeitos envolvidos no processo.

4 A ATUAÇÃO DA BNCC EM CONTEXTO LOCAL: COM A PALAVRA OS ATORES QUE ENCENAM AS POLÍTICAS

Tal base nunca produzirá homogeneidade, nunca será a plena colonização das escolas, sempre haverá formas de escape e de outras leituras (LOPES, 2015, p. 456).

Considerando o caminho percorrido até o momento nessa pesquisa, faz-se necessário retomar que o nosso objetivo geral é compreender como a BNCC é atuada nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, não como forma de denúncia, mas na perspectiva de entender como esse documento de caráter normativo e prescritivo é ressignificado no contexto da prática.

A discussão realizada até aqui evidenciou o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular em seu aspecto macro, nas influências globais e o modelo de governança que se consolidou em torno desse projeto com intento de estabelecer um currículo único em nível nacional. Durante o percurso, apresentamos, portanto, os desdobramentos dessa política no contexto de produção de texto e as influências que emergem dos diversos atores.

Até o momento, partimos de um contexto mais amplo no qual essa política foi gestada, produzida e encenada. Compreendemos com Mainardes (2006, p. 30) que políticas são intervenções textuais com limites e possibilidades e que “as respostas a esses textos têm consequências reais”, que são evidenciadas no contexto da prática. Desse mod, torna-se relevante compreender também a dimensão micro dessa política e sua atuação no contexto da prática.

Sendo assim, neste capítulo, buscaremos entender, a partir da pesquisa empírica por nós realizada como todo esse processo e como as questões discutidas até aqui são interpretadas e vivenciadas no contexto da prática, uma vez que, nesse contexto, diversas significações podem ser atribuídas aos textos produzidos. Para análise, dialogaremos com a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), na perspectiva de compreender como a política da BNCC está sendo encenada, visto que cada instituição possui suas especificidades locais e, por conseguinte, o modo de atuação das políticas ocorrem de maneiras distintas.

O capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção, caracterizamos o *lócus* e apresentamos os participantes da pesquisa, considerando os aspectos contextuais das instituições que compõem o campo de pesquisa, por entender que, apesar de fazer parte de uma mesma rede de ensino ou atender uma etapa da educação semelhante, não existe possibilidade de cenários completamente iguais, pois a teia que circunda a atuação da política é repleta de

significados e significações que permitem outros sentidos ainda que os ambientes se assemelhem.

Por conseguinte, na segunda seção, faremos a análise da participação dos Técnicos da SME, Supervisores e Professores no processo de construção da BNCC e da participação no ProBNCC. Por fim, na terceira seção, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, acerca dos sentidos atribuídos por eles à Base Nacional Comum Curricular, a fim de compreender como essa política está sendo atuada

4.1 Sujeitos da pesquisa

Na perspectiva de compreender a atuação da BNCC no contexto da prática, realizamos entrevistas com oito participantes, sendo todas do sexo feminino e professoras efetivas da Rede Municipal de Mossoró. Contudo, duas delas atuam como Técnicas Pedagógicas na SME, enquanto as duas Supervisoras e as quatro professoras exercem suas funções nas escolas pesquisadas. Em conformidade com as questões éticas da pesquisa, submetida ao Comitê de Ética e aprovada pelo Parecer Consubstanciado nº 5.646.722 e no intuito de preservar o anonimato das participantes, optamos por nominá-las com as seguintes abreviaturas: TP1 e TP2 para as Técnicas Pedagógicas, SP1 e SP2 para as Supervisoras Pedagógicas e P1 e P2 para as Professoras, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Perfil dos participantes

Abreviatura utilizada	Local de trabalho	Função	Formação inicial e pós-graduação	Tempo de experiência em educação
TP1	SME	Técnica Pedagógica	Graduação em Pedagogia com mestrado em Educação	28 anos
TP2	SME	Técnica Pedagógica	Graduação em Letras e Doutoranda em Estudos da Linguagem	12 anos
SP1	Escola Azul	Supervisora Pedagógica	Graduação em Pedagogia com mestrado em Ciências da Educação	37 anos
SP2	Escola Branca	Supervisora Pedagógica	Graduação em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar	17 anos
P1	Escola Azul	Professora	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicologia da aprendizagem	18 anos
P2	Escola Azul	Professora	Graduação em Pedagogia especialização em Psicopedagogia	8 anos
P3	Escola Branca	Professora	Graduação em Pedagogia especialização Psicologia escolar e da Aprendizagem	12 anos
P4	Escola Branca	Professora	Graduação em Pedagogia especialização em Alfabetização	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que concerne às participantes da pesquisa, podemos perceber que a maioria possui vasta experiência na educação. Entretanto, constatamos que a pós-graduação *stricto sensu* ainda não atingiu a grande parte das docentes que atuam em sala de aula. Isso nos leva a refletir sobre a falta de tempo para se dedicar aos estudos acadêmicos, uma fala recorrente no cotidiano dos professores. Tal fato ocorre em virtude da intensidade e dinamismo do ambiente da sala de aula, que exige planejamento e o estudo de estratégias e metodologias, para além do horário regular de expediente na escola.

Cumpramos ressaltar que, para realização da pesquisa de campo, elegemos a Secretaria Municipal de Educação e duas escolas localizadas na zona urbana, cujos critérios já foram apresentados anteriormente neste estudo. É importante ressaltar que atribuímos nomes fictícios às escolas, denominando-as da seguinte forma: Escola Branca e Escola Azul.

4.2 Apresentação da Rede Municipal de Ensino de Mossoró e caracterização da Secretaria Municipal de Educação

No intuito de situar o *locus* da pesquisa, faz-se necessário apresentar alguns dados da cidade de Mossoró. O município está localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte, na Mesorregião Potiguar, é a capital do Semiárido e se situa entre duas capitais, Fortaleza e Natal. De acordo com dados do IBGE (2010), é a segunda cidade mais populosa do Estado, com uma população total de 259.815 habitantes, distribuídos em uma extensão territorial de 2.099,328km².

A Rede Municipal de Ensino de Mossoró é formada por noventa e cinco Unidades de Ensino, assim distribuídas: 35 Unidades de Educação Infantil (UEIs) e 31 escolas na zona urbana e 2 UEIs e 27 escolas na zona rural, totalizando 95 unidades educacionais. De acordo com o Portal SIGEduc²⁵, em 2022 a rede conta com aproximadamente 1.479 professores, atendendo a um número de 6.759 crianças na Educação Infantil, 12.971 alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e 128 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Especial da rede atende a um número aproximado de 831 crianças/alunos.

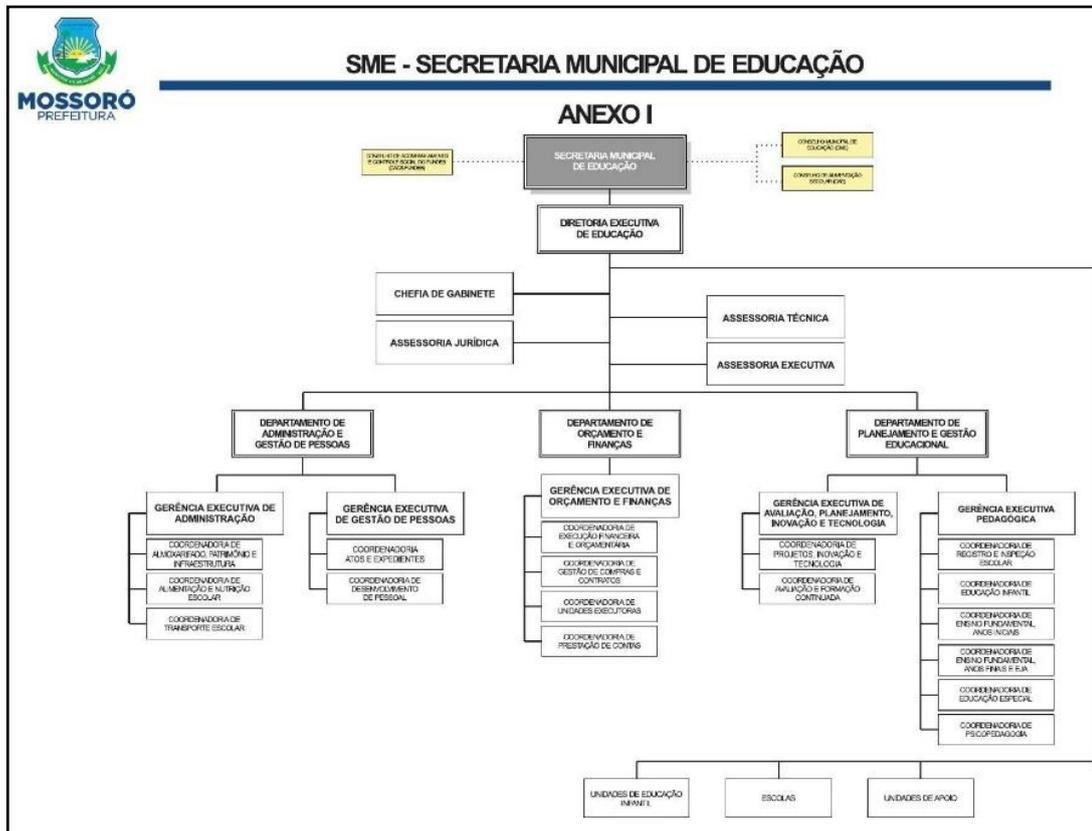
O município possui Plano de Cargos, Carreira e Salários para o Magistério instituído pela Lei 070/2012 e Lei complementar 072/2012, que contempla, entre outros aspectos, um terço da jornada composta por horas-atividade, mudanças de níveis e de classe, conforme determinações da própria lei. Dados informados pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas da

²⁵ Endereço eletrônico: <https://mossoro-rn.portalsigeduc.com.br/sigeduc/public/home.jsf>.

SME informam que 100% dos docentes que atuam como professor em sala de aula possuem graduação, e desses uma média de 88% tem especialização. No que se refere à pós-graduação stricto sensu, cerca de 73 docentes da rede possuem mestrado e 7 possuem doutorado.

Nesse contexto, está inserida a Secretaria Municipal de Educação, órgão central que planeja, coordena e avalia a “implementação das políticas locais em articulação com a política nacional. É importante ressaltar que, em janeiro de dois mil e vinte e três, o Decreto municipal nº 6741/2023 altera o Decreto nº 6244/2021, que regulamenta a Lei complementar Nº 169/2021, e aprova o organograma da Secretaria Municipal de Educação, conforme consta na figura abaixo:

Figura 12 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN



Fonte: Diário Oficial do Município de Mossoró Nº 6, de 09 de janeiro de 2023.

Como observado no organograma da figura 12, a SME é constituída por cinco gerências e entre elas está a gerência pedagógica, composta por cinco coordenadorias e vinte e dois Técnicos pedagógicos. Para realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação, selecionamos duas Técnicas pedagógicas da Coordenadoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais, visto que a nossa pesquisa compreende essa etapa de ensino.

Com base na pesquisa, é possível perceber que a atual gestão tem realizado reformas e equipado as escolas na perspectiva de melhoria da estrutura física. Há, portanto, um trabalho intenso no sentido de suprir a falta de professores em sala de aula e, por isso, todos os docentes aprovados no processo seletivo realizado em 2021 foram convocados para compor o quadro de professores temporários da rede municipal. É importante destacar que, no ano de 2022, foi lançado o Programa Mossoró Cidade Educação, uma iniciativa que abre caminhos para mais investimentos, ações, programas e projetos com foco na melhoria do ensino.

A política educacional da Rede Municipal de Ensino está articulada às políticas nacionais. Nesse sentido, a Gerência Pedagógica, por meio de suas coordenadorias, desenvolve um trabalho de acompanhamento do processo formativo e avaliativo das escolas, com foco na aprendizagem das crianças/alunos.

4.3 Caracterização da Escola Branca

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP, prosseguimos com a etapa de campo. Na escola, fomos recebidas pela supervisora, que nos informou sobre a licença médica da gestora, afastada para tratamento de saúde. Apresentamos a carta de anuência devidamente assinada pela Secretária de Educação e explicamos toda a dinâmica da pesquisa. A supervisora mostrou-se solícita e disponível para contribuir com a realização da nossa investigação.

Dessa forma, nos foi viabilizado o acesso ao PPP da escola, assim como todas as informações necessárias. Além disso, tivemos a oportunidade de dialogar com as professoras e convidá-las a participar das entrevistas. Estabelecemos, portanto, um cronograma que se adequasse aos horários disponíveis das participantes.

Vale destacar que, no momento das entrevistas, priorizamos, antes de tudo, deixar claro como seria a condução desse momento e reforçamos qual o nosso objetivo com a pesquisa. Tivemos o cuidado de deixar as entrevistadas à vontade para responderem às questões apresentadas, evitando, assim, possíveis constrangimentos. Assim, todas assinaram o TCLE e demonstraram entendimento do processo.

A Escola Branca (nome fictício) foi construída em 1985 e inicialmente pertencia à rede privada de ensino. No entanto, no ano de 1999, foi incorporada à administração municipal por meio do decreto nº 1.712 de 04 de janeiro de 1999. A instituição funciona em prédio próprio e atende a alunos do Ensino Fundamental, divididos da seguinte forma: no turno matutino, alunos de 1º ao 5º ano; e, no turno vespertino, alunos de 6º ao 9º ano.

No que se refere às dimensões contextuais, mais especificamente sobre o contexto situado asseverado por Ball, Maguire e Braun (2016), a Escola Branca integra o conjunto de escolas da Rede Municipal de Ensino e está localizada na zona oeste da cidade de Mossoró-RN, em um bairro bastante populoso e com alta concentração de residências e estabelecimentos comerciais. É, portanto, um bairro considerado autossuficiente, devido ao número de equipamentos públicos e privados, assim como uma infraestrutura comercial diversificada para atender à população.

A estrutura física da escola inclui salas amplas, sala de professores, secretaria, sala da direção e supervisão. Dispõe também de laboratório de informática, biblioteca, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um pátio consideravelmente grande. No entanto, de acordo com funcionários da instituição, há uma necessidade urgente de melhorias na conservação do prédio, como por exemplo, nos banheiros e em outros espaços que necessitam revitalização.

A comunidade atendida por esta Unidade de Ensino é bastante diversificada, oriunda do Conjunto Santa Delmira e bairros adjacentes, como Parque das Rosas, Conjunto Santa Julia e Favela do Fio. Segundo informações no PPP e dados fornecidos por funcionários, algumas famílias têm um nível de escolarização e poder econômico razoavelmente estáveis, constituídas majoritariamente por trabalhadores da indústria ou da construção civil. Contudo, uma parcela significativa das famílias possui baixo nível de escolaridade ou são analfabetas. A maioria das mães trabalha como domésticas e há um número considerável de desempregados.

Destacamos aqui algumas declarações que ilustram o contexto educacional no qual a escola está inserida:

As especificidades da escola, é um misto e é um polo. Eu digo que é um grande desafio trabalhar aqui. Recebemos alunos muito carentes, que residem nos bairros periféricos aqui do entorno. Temos pais maravilhosos, mas muitos deles são ignorantes, tratam mal funcionários e professores. Mas, é coisa de cultura, o nosso entorno é muito pesado e constata-se que as drogas é fator presente na vida dessas comunidades. O nível de vulnerabilidade é muito grande, eles veem gente morrendo, histórias de tiros, de brigas, muita violência. Temos muitos alunos da favela que vivem num contexto de fragilidades. Famílias desempregadas, algumas que sobrevivem apenas do Programa Bolsa Família. É muito desafiador pra gente (SP2).

A comunidade escolar, é misturada. Temos famílias que possuem uma condição econômica boa, mas a maioria são famílias muito carentes, que vivem num contexto de violência. Temos crianças aqui que o bom dia que recebe, o abraço que recebe é aqui na escola. Toda a equipe se sensibiliza, algumas crianças vêm sem se alimentar, a gente se preocupa, tenta oferecer o melhor para eles, é difícil ver certas situações. (P4).

De acordo com os relatos e dados apresentados, observamos que a Escola Branca está imersa em uma comunidade diversa e em situação de vulnerabilidade social. De modo geral, os alunos provêm de famílias em situação econômica desfavorável, vivendo em condições precárias e ambientes marcados pela violência. Diante desse cenário, um dos principais desafios enfrentados pela instituição educacional em relação aos alunos é o combate à indisciplina, à violência e ao uso de substâncias ilícitas, fatores frequentemente presentes em suas vidas. Nessa mesma direção, percebemos, ainda, a baixa participação das famílias no desenvolvimento escolar de seus filhos, o que se reflete na aprendizagem dos alunos.

No tocante aos aspectos pedagógicos, vejamos os dados abaixo:

Quadro 5 – Matrículas e movimento de aprovação/reprovação da Escola Branca no período de 2019 à 2022

ANO	MATRÍCULA		APROVADOS		REPROVADOS		EVASÃO		TRANSFERIDOS		
	Etapa de ensino	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais						
2019		166	199	160	145	6	54	---	---	5	8
2020		169	237	169	237	---	---	---	---	---	---
2021		159	235	150	204	9	31	---	---	14	9
2022		163	220	146	142	17	86	---	---	5	6

Fonte: Secretaria da Escola.

Em relação ao número de matrículas, observamos um histórico de evolução. A escola concluiu o ano de 2022 com um total de 383 alunos efetivamente matriculados. Contudo, no que tange aos resultados acadêmicos, identificamos um expressivo índice de reprovação nos anos finais, que tende a se intensificar com o passar dos anos. Ressaltamos que, em 2020, não ocorreram reprovações, em conformidade com o Parecer nº 11, de 7 de julho de 2020, do CNE, que orientou a flexibilização da reprovação escolar em virtude da pandemia da Covid-19. Observa-se que há uma preocupação por parte da escola com relação aos dados e por isso utilizam estratégias didáticas diversificadas que estimulem o interesse dos alunos. Ademais, têm sido organizados encontros com as famílias para incentivá-las a se envolver mais ativamente na vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, destacamos que o Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA) ajudou bastante na evolução da aprendizagem dos alunos de 1º ao 5º ano em 2022, mas não houve atuação do Programa para os Anos Finais e, provavelmente, o agravo da reprovação tenha se dado em virtude de ações mais específicas para mitigar as dificuldades de aprendizagem existentes nessa etapa de ensino.

O quadro de recursos humanos é composto de 18 professores atuando em sala de aula, 2 professores readaptados, que atuam na biblioteca e laboratório de informática, 1 gestora, 2 supervisoras e 9 funcionários, os quais atuam na secretaria, merenda e limpeza do ambiente escolar. No apoio pedagógico dos alunos com deficiência, a escola conta com 9 estagiários, provenientes de cursos de licenciatura, que realizam suas funções auxiliando o professor para que esses estudantes possam avançar e interagir com autonomia.

Ainda no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência, por ocasião das visitas à escola, observamos o zelo e o respeito no tratamento e atendimento a esses estudantes, com vistas a eliminar as barreiras para plena participação, considerando suas necessidades específicas. A Escola atende a um total de 34 alunos com deficiência, sendo que, dentre esses, o autismo tem um maior número, 13 em seu total. As professoras do AEE demonstram preocupação no sentido de acolher e orientar adequadamente as famílias desses alunos, bem como professores e auxiliares de sala no que se refere às estratégias que potencializem a aprendizagem desses discentes.

O PPP aponta que há uma significativa preocupação com a alfabetização das crianças, pois considera que esse já era um fator que merecia atenção e que, depois da pandemia da Covid-19, tornou-se mais grave. Nessa perspectiva, a escola vem trabalhando com o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), intentando fortalecer a alfabetização das crianças regularmente matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental e com o PRA, programa anteriormente citado neste estudo. Outro fator que merece atenção, conforme aborda o PPP, é o índice de distorção idade-série, principalmente de 6º ao 9º ano.

Muitos projetos são desenvolvidos pela escola abordando variadas temáticas, tais como: bullying na escola, alimentação saudável, meio ambiente, trânsito, leitura e escrita, sarau literário, entre outros. Com relação às famílias, para além das ações mais específicas, a escola conta com o Programa Educação e Família, cujo objetivo é aproximar a família da escola, na perspectiva da construção e fortalecimento dos vínculos. No mês de novembro, a escola realizou o Seminário da família e contou com a participação de um expressivo número de familiares.

Percebemos, na fala da supervisora, que há uma preocupação em cumprir com as orientações pedagógicas da SME, especialmente no que diz respeito à BNCC; no entanto ela também salienta que a ausência da gestora tem sobrecarregado sua agenda com assuntos administrativos, o que compromete a execução de um trabalho pedagógico mais focado.

A gente recebe as orientações da SME e as vezes não tem como seguir o que é solicitado, primeiro porque são muitas questões do dia a dia para serem resolvidas, como por exemplo, agora estou resolvendo um problema dos estagiários para responder a planilha com informações. Também as vezes tem falhas na comunicação ou falta de informações, as vezes as coisas chegam para serem feitas de última hora e isso dificulta ainda mais o nosso trabalho. Mesmo assim, estamos tentando! (SP2)

Destarte, argumentamos que a ambiência da escola é carregada de outros fatores que emergem a partir dos tensionamentos e do pulsar das ações e das relações cotidianas, de dentro para fora ou de fora para dentro. Desse modo, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42, grifos do autor), ao afirmarem que “o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar”, de modo que há uma gama de acontecimentos que circundam o cotidiano das escolas e impedem que haja controle total do que se faz.

De acordo com o PPP, o objetivo da escola é possibilitar ao aluno condições para o desenvolvimento de habilidades e competências básicas necessárias à sua formação ética e social, bem como o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico. A escola pauta seus valores na qualidade, transparência, ética e equidade das ações desenvolvidas.

Ainda conforme o PPP, a avaliação é realizada considerando as etapas de desenvolvimento dos educandos, por meio de atividades diárias nos cadernos, livros, bem como na participação dos alunos durante as aulas, como pesquisas, apresentação de trabalhos, projetos etc. Ao final de cada bimestre, também é realizada uma avaliação somativa, com foco nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

De acordo com as orientações recebidas pela SME, atualmente, a escola utiliza o Documento Curricular do RN (DCRN) como referência para o planejamento, pois o currículo da rede municipal está em processo de construção/atualização. Sendo assim, o PPP aponta que o ensino é pautado nas habilidades e competências a serem desenvolvidas, levando em consideração o que traz o quadro organizador curricular do DCRN, a saber: habilidades, objetos de conhecimento, unidades temáticas, problematizações, sugestões didáticas e avaliação por ano de escolaridade.

No entanto, a supervisora ressalta que, nem sempre, é possível planejar olhando para o DCRN, pois, no ano de 2022, quase não teve extrarregência, em virtude de o ano letivo ter iniciado em março e alguns sábados passaram a ser letivos. Além disso, ainda segundo ela, no referido ano, também ocorreu o PRA cujas atividades eram aos sábados, fazendo com que não restassem muitos sábados para planejamento coletivo. A supervisora destaca, ainda, que os professores também não dispõem de muito tempo para ler e estudar o documento e, como não houve formações, torna-se mais difícil ainda.

Outro grande desafio é conseguir fazer com que as crianças adquiram essas habilidades e competências, porque a gente rema contra fatores externos. Exemplo: uma mãe tira um filho porque acha que a gente pediu demais, só porque pedimos para que o aluno não falte! Então, pedir demais é querer que ela traga o filho para escola? Nem tudo é tão simples de se fazer! (SP2).

No tocante à organização curricular, tal como explicitado no PPP, ela é composta pelas áreas do conhecimento, que, por sua vez, abarcam a contextualização e a pedagogia de projetos nas diversas disciplinas. A estruturação dos anos de 1º a 5º é realizada com base em ciclos: o ciclo de alfabetização compreende os anos de 1º a 3º, enquanto o 4º e o 5º ano formam o ciclo de sistematização, embora sejam separados em termos de ano letivo. É importante ressaltar que, em todos os anos de cada ciclo, considera-se o estágio de aprendizagem individual do aluno, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades previstas para o término de cada ano.

No âmbito do Ensino Fundamental de Nove Anos, a jornada diária é constituída por quatro horas de trabalho efetivo voltado para o ensino e a aprendizagem, com a duração de cada hora-aula fixada em 50 minutos. Essas horas são ministradas por professores e não incluem intervalos ou outras atividades desprovidas de finalidade educativa. A jornada escolar totaliza 1.000 horas anuais, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos. Segue abaixo a Estrutura Curricular orientada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para os anos iniciais das escolas da rede.

Quadro 6 – Estrutura curricular – Escola Branca

Áreas	Componentes curriculares	Carga horária semanal				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8	8	8
	Artes	1	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2
Matemática	Matemática	6	6	6	6	6
Ens. Religioso	Ens. Religioso	1	1	1	1	1
Ciências Humanas	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
Ciências da natureza	Ciências	3	3	3	3	3
Total de horas/aula por semana		25	25	25	25	25
Total de carga horária anual		1000	1000	1000	1000	1000
Carga horária diária de 4 horas com 5 períodos de 40 minutos.						

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações fornecidas pela Escola Branca.

Ao discorrer sobre a fundamentação teórica e procedimentos metodológicos, o documento do PPP explicita que a proposta pedagógica é norteada pelos pressupostos teóricos

da corrente interacionista e do construtivismo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Isso ocorre por compreender que o aluno é um sujeito ativo no processo de construção e reconstrução do conhecimento. O documento ressalta ainda que a relação teoria/prática e a contextualização são consideradas princípios basilares desta proposta.

No que concerne às culturas profissionais, trata-se das variáveis menos tangíveis, como valores educacionais, filosofia de trabalho, compromissos e experiências. Operamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 45), no entendimento que as escolas têm sua própria cultura e que em relação a essa dimensão contextual “estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como”.

Dessa forma, compreendemos que as escolas possuem características que lhes são próprias e são incorporadas a partir das concepções e atitudes profissionais que incidem sobre a gestão das políticas, demandando respostas muito particulares. Nessa perspectiva, embora possam parecer semelhantes, as escolas são distintas entre si, com especificidades intrínsecas às suas culturas. Isso é perceptível na afirmação das professoras, ao serem perguntadas sobre o trabalho docente.

Na escola anterior que eu trabalhava, não tinha tempo nem de respirar, a minha turma tinha quarenta alunos e o ritmo era muito intenso, tanto que quando cheguei nessa escola eu nem estranhei com as exigências, porque eu já vinha de um ritmo tão alucinante, que para mim isso já é normal e o número de alunos na minha turma, aqui nessa escola, é bem menos. Também, aqui, a gente não tem muitos problemas, porque cada um é mais responsável que o outro, sabe qual a sua obrigação não precisa ninguém ficar no pé, sabe? Ninguém quer ser melhor do que ninguém e ninguém quer superar ninguém (P3)

Eu não fazia parte da Rede, eu não trabalhava ainda, porque eu tenho apenas cinco anos de exercício da profissão, iniciei em 2017. Então não me recordo desse processo, nem de ouvir falar pela mídia. Eu já iniciei quando estava construindo o DCRN, então muitas coisas eu não participei e não tinha conhecimento (P4).

Podemos perceber nas falas das professoras e em decorrência de nossa visita à escola que a experiência profissional das duas profissionais é distinta, mas existe uma cultura de acolhimento tanto entre a equipe quanto para com as famílias. Em relação às políticas desenvolvidas pela escola, a supervisora explica que tem o máximo de cuidado ao falar de alguma nova demanda para os professores, pois, às vezes, estes tendem a resistir e contestar o que lhes é apresentado pela SME. Embora ela destaque que, posteriormente, o diálogo se restabelece.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46, grifos do autor), as relações nem sempre são suaves, pois “atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de “onde” figurativa e literalmente estamos”. É preciso considerar que somos tocados de forma diferente, assim sendo, uma determinada política pode afetar mais fortemente um sujeito ou um grupo, a depender de tempo, circunstâncias e outras subjetividades.

De acordo com o PPP, há uma preocupação em articular os diversos setores da escola na perspectiva do diálogo e da boa convivência, ao mesmo tempo que ressalta a organização do quadro funcional da escola, onde estão definidos os papéis e funções de cada setor, na perspectiva da redução de conflitos. Por ocasião da entrevista, a supervisora destaca que o turno matutino é sempre mais tranquilo para se trabalhar, mas que, no turno vespertino, por se tratar de adolescentes de 6º ao 9º ano, as tensões são mais recorrentes. No entanto, ela destaca que essas barreiras são rompidas, pois a equipe trabalha é sempre muito unida.

Percebemos, também, no documento, a relevância do papel do Supervisor Pedagógico, cuja principal função é orientar e acompanhar todo o processo pedagógico que envolve o ensino e a aprendizagem dos alunos. O professor é, portanto, o mediador do conhecimento na perspectiva de uma educação que desenvolva a autonomia do educando.

Ainda de acordo com o documento, no que se refere aos contextos materiais, a Escola Branca, como dito anteriormente, necessita de manutenção em seu aspecto físico; no entanto, todos os ambientes da escola são consideravelmente amplos. Embora não disponha de uma quadra para prática de esportes — um sonho tanto dos professores quanto dos alunos — a escola possui diversos ambientes de aprendizagem.

A Biblioteca funciona nos dois turnos com um acervo variado de livros, jogos educativos, fantoches, jornais, revistas, mapas, globos, TVs, vídeos, etc. Atende estudantes e docentes e conta com o trabalho de dois professores qualificados que organizam seus atendimentos a partir de um cronograma construído junto à equipe pedagógica. Nesse espaço, são desenvolvidos projetos voltados para a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita.

O laboratório de informática funciona em um espaço consideravelmente adequado e conta com lousa digital, mesas digitais e computadores; porém, tanto as mesas digitais quanto os computadores estão necessitando de reparos ou de serem substituídos, visto que poucos funcionam satisfatoriamente. A dinamizadora da sala é uma profissional com conhecimentos específicos em tecnologia. Nesse espaço, são realizadas atividades de pesquisa com os alunos e apoio aos professores no uso das tecnologias para planejamento e produção de aulas.

A sala de AEE dispõe de um espaço amplo, equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para complementar ou suplementar a escolarização dos alunos. O atendimento é feito por duas professoras que realizam suas atividades na sala de recursos ou, quando necessário, com orientações aos professores e demais alunos da sala de aula comum. A estrutura física possui acessibilidade, como rampas e outros elementos para eliminar as barreiras arquitetônicas.

Os recursos que mantêm financeiramente a escola são oriundos do FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa de Manutenção de Escolas Municipais (PROMEM). A utilização dos recursos é feita de forma democrática, por meio de reuniões do Conselho Escolar, a partir da construção coletiva do plano de aplicação.

No que tange aos contextos externos, observa-se que os fatores exógenos influenciam e tensionam a dinâmica das escolas. Por ocasião das visitas à Escola Branca, observamos que muitas são as demandas advindas da Secretaria Municipal de Educação em função do cumprimento das políticas a serem desenvolvidas. As professoras e a supervisora expressam em suas falas o quanto se sentem sobrecarregadas e, às vezes, impotentes no sentido de cumprir com os prazos estabelecidos:

Muitas vezes as coisas chegam pra gente cumprir de um dia para o outro ou de uma semana para outra, é impossível dar conta. (P3)

Temos que fazer muitos projetos, muitas coisas que vem da Secretaria de Educação ou do governo federal e que num curto espaço de tempo temos que realizar. Às vezes, a ideia é até boa, mas é tanta pressão para se cumprir prazos que finda a gente fazendo as pressas, só para atender o que foi solicitado (P4).

Eu confesso que muitas vezes não estamos conseguindo dar conta de tantas coisas. São muitas demandas que chegam para a escola executar, da Secretaria de Educação, do governo federal, do posto de saúde, enfim, hoje em dia, tudo vem para ser feito na escola e a gente se sente sobrecarregada. Às vezes, não dá tempo ver as coisas específicas da escola, porque as demandas chegam sempre de última hora e temos que realizar (SP2).

Reconhecemos, nos relatos mencionados, que as expectativas advindas dos contextos externos sobrecarregam e influenciam a dinâmica escolar, pois, muitas vezes, outras ações que não estavam previstas anteriormente se sobrepõem, o que pode comprometer a qualidade da ação desenvolvida. O cotidiano da escola é, portanto, contingencial e permeado por conflitos, disputas, diálogos, ações e emoções que se reverberam na prática da sala de aula. Sobre isso, a professora P4 enfatiza:

Não temos muito tempo para nos reunirmos e socializar nossas ações. Normalmente temos duas salas de aula para dar conta e tudo isso é muito complexo. Eu mesmo, já assumi outra sala de aula, mas hoje não quero mais, porque vejo que fica difícil. (P3)

Nessa perspectiva, compreendemos, com Oliveira (2017), ao analisar com Lopes (2016) que a atuação das políticas é um processo que se constitui em meio a uma série de aspectos institucionais que abrangem diversos autores. Por conseguinte, para a autora, a atuação é “simultaneamente interpretação e tradução, conjugando processos psicossociais, históricos e contextuais relativos aos textos, de modo a produzir a ação política” (OLIVEIRA, 2017, p. 48).

Os relatos das professoras e supervisora nos permitiu conceber que a escola está inserida em um contexto social de grande vulnerabilidade e com sérios problemas sociais e econômicos. De modo geral, os alunos advêm de famílias desfavorecidas, que vivem em condições precárias o que muitas vezes corrobora com uma cultura de não valorização da escola como ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, a gestão e o corpo docente são desafiados diariamente a suprir outras demandas como alimentação, problemas de ordem emocional, uso de drogas, entre outros. Esses desafios são contingenciais e impactam o desenvolvimento das políticas, do mesmo modo que foram idealizadas, pois há que se considerar quem são os sujeitos que compõem o cenário escolar.

4.4 Caracterização da Escola Azul

A segunda escola participante do nosso estudo foi a Escola Azul. Nela, seguimos um procedimento semelhante ao da escola anterior. Em visita à escola, conversamos com a supervisora e diretora, nos apresentamos enquanto pesquisadoras e, ao explicar o nosso objeto de pesquisa, o objetivo e a condução do estudo, apresentamos a carta de anuência assinada pela Secretária Municipal de Educação.

Com base no caráter ético da pesquisa, esclarecemos que a identidade da escola e dos sujeitos envolvidos seria preservado. Conversamos com as professoras e na oportunidade, elaboramos um cronograma de entrevistas, levando em consideração a disponibilidade das entrevistadas.

Na oportunidade, solicitamos o PPP da escola, para analisarmos informações e concepções contidas nesse documento, com base no objetivo da nossa pesquisa. A supervisora então nos enviou por e-mail e aproveitou para justificar que o documento está em processo de atualização, pois alguns dados e informações já estão ultrapassados. Destacamos que, sempre que necessário, checamos e atualizamos os dados a partir de consulta à secretaria da escola.

Por ocasião das entrevistas, enfatizamos o objetivo da pesquisa e esclarecemos sobre como seria conduzido esse momento. Assim, destacamos a importância de as participantes se sentirem à vontade ao responderem às questões apresentadas, com o intuito de evitar qualquer constrangimento. Após isso, solicitamos, então, a assinatura do TCLE, em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa.

A Escola Azul foi inaugurada em 03 de abril de 1960, por meio do Decreto de criação nº 667, de setembro de 1988. Apesar disso, ela só teve autorização oficial para funcionamento em 20 de setembro de 1995, mediante a Portaria nº 870. Consta no PPP da instituição que, em janeiro de 2009, houve um processo de fusão com outra escola da Rede e, desse modo, a Escola Azul ampliou o total de sua clientela, bem como o número de funcionários.

No que se refere ao contexto situado, salientamos que a Escola Azul se localiza na zona leste da cidade, no bairro Alto de São Manoel, em Mossoró-RN, em área residencial, num contexto periférico da cidade. A instituição atende a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental que moram no entorno da escola, bem como em bairros vizinhos e adjacentes, e funciona nos turnos matutino e vespertino

Por localizar-se às margens do rio Apodi-Mossoró, as famílias que moram nessa região sofrem as consequências adversas dos efeitos das cheias no período de inverno intenso. Por vezes, a escola tem servido de abrigo para as pessoas que precisam abandonar suas casas em virtude de alagamento em suas residências. Sempre que isso acontece, a equipe escolar demonstra solidariedade, acolhimento e atenção para com essas famílias.

De acordo com o PPP, a escola atende a um número de 330 estudantes do Ensino Fundamental, ofertado no turno matutino para alunos de 1º ao 5º e no turno vespertino para alunos do 6º ao 9º ano, respectivamente. Para divisão das turmas, utiliza-se o critério ano de estudo e ordem cronológica, em consonância com os documentos municipais que orientam a matrícula.

Quanto ao contexto socioeconômico, o poder aquisitivo das famílias é considerado misto. Há alunos oriundos de famílias que possuem emprego fixo, residem em ambientes relativamente estruturados e têm acesso a transporte. Contudo, no mesmo contexto, existe também um grande contingente de famílias em situação de vulnerabilidade social.

Questionada sobre a participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, a equipe gestora informa que existe, de fato, uma cultura de zelo e cuidado com a educação. No entanto, a gestora ressalta que alguns alunos não recebem esse mesmo nível de atenção, uma vez que são provenientes de lares com conflitos, problemas relacionados a drogas, entre outros.

Em relação às matrículas, constatamos que, em 2022, houve uma diminuição no número de alunos na etapa dos anos iniciais. A supervisora justificou que, embora tenha havido procura por vagas no início do ano, o volume de demanda não foi suficiente para formar uma turma completa. Isso levou ao encaminhamento dos alunos para outras instituições. Ela ressaltou ainda que, mesmo existindo busca por vagas ao longo do ano, a ausência de uma turma formada resulta automaticamente na inexistência de vagas ociosas.

Quadro 7 – Matrículas e movimento de aprovação/reprovação da Escola Azul no período de 2019 à 2022

ANO	MATRÍCULA		APROVADOS		REPROVADOS		EVASÃO		TRANSFERIDOS		
	Etapa de ensino	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais						
2019		157	178	148	173	9	5	---	---	8	3
2020		167	176	167	176	-	-	---	---	-	-
2021		156	167	156	165	-	2	---	---	15	14
2022		141	179	131	170	10	9	---	---	4	1

Fonte: Secretaria da Escola.

Outro dado interessante a ser analisado é o aumento do número de reprovações nos anos iniciais em 2022. Segundo esclarecimentos da gestora e da supervisora, a dificuldade das crianças em relação à leitura e à escrita tem contribuído para esse aumento. A pandemia de Covid-19 também complicou a participação dos alunos em aulas on-line, fator já mencionado anteriormente, fazendo com que muitos estudantes enfrentem dificuldades e não consigam avançar em suas aprendizagens.

A supervisora relata que os efeitos da pandemia na aprendizagem das crianças têm se manifestado mais fortemente no âmbito da alfabetização. Apesar de a escola ter implementado diversas ações focadas na melhoria da aprendizagem, algumas crianças ainda não conseguiram progredir. No entanto, com o retorno às aulas presenciais, foi realizado um diagnóstico que apontou um grande déficit na aprendizagem. A equipe pedagógica empenhou-se intensamente para mitigar essas dificuldades e, mesmo diante dessas reprovações, a supervisora considera o resultado como satisfatório.

No que tange aos contextos materiais, a escola funciona em prédio próprio, que dispõe de oito salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala da direção e supervisão, secretaria, cozinha, banheiros, uma área livre coberta e uma quadra de esportes descoberta.

Vale ressaltar que, embora a escola conte com todos esses ambientes, os espaços são bastante reduzidos. O laboratório de informática, em particular, não está sendo plenamente

utilizado, uma vez que os computadores estão obsoletos e inoperantes. Segundo informações fornecidas, a supervisora nos relata:

Temos um sonho de ver essa escola reformada, pois os espaços aqui são bastante reduzidos. A sala da direção é junta com a supervisão, a biblioteca funciona também como sala dos professores, pois não temos outro local para acomodá-los na hora do intervalo. A escola recebeu uma equipe da prefeitura que está fazendo um estudo sobre a estrutura física, estamos esperançosos que venha alguma reforma, nesse sentido. (SP1).

Conforme esclarece a supervisora, devido às limitações do espaço físico, a escola não possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de contar com um quadro significativo de 17 alunos com deficiência, sendo o autismo a condição predominante entre eles. A escola recebeu recursos para equipar uma sala de AEE, mas não dispõe de um espaço vago para tal finalidade. Assim, as famílias são obrigadas a encaminhar seus filhos a outra escola próxima que disponha de uma sala de AEE. Existe, portanto, um forte desejo, tanto por parte dos funcionários da escola quanto das famílias, de que ocorra uma reforma que permita a construção de salas adicionais e outros espaços necessários.

A biblioteca da escola possui um acervo razoável e conta com recursos tecnológicos como datashow, mesas digitais, notebooks e computadores novos. No entanto, o espaço físico é restrito e está localizado em uma área que não proporciona o silêncio necessário para um ambiente de estudo, especialmente por estar próximo à entrada e ser o caminho de acesso à sala da direção e supervisão.

Os recursos materiais, didáticos e financeiros utilizados pela Escola são oriundos dos repasses do governo federal pelos programas PNAE, PDDE Básico e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Os repasses do PDDE são transferidos por meio de três tipos de conta PDDE Básico, PDDE estrutura e PDDE Qualidade. Tais recursos e sua gestão são descentralizados por meio do Caixa Escolar. A escola também é contemplada com recursos do Programa de Manutenção das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (PROMEM), composto de quatro parcelas, cuja utilização deve seguir as normas próprias do município. Além disso, há recursos federais vinculados à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), sobre os quais a escola não tem gerência.

A gestão financeira dos recursos ocorre com a participação da comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar, que de maneira democrática analisa, discute e define os meios de utilização dos fundos. O Conselho representa, assim, um espaço de participação, discussão,

negociação e decisão sobre as demandas educacionais, visando à participação social e à gestão democrática.

Todas as entrevistadas esclarecem que, no que tange aos recursos pedagógicos, a escola dispõe do que é necessário para "uma boa aula", facilitando a implementação de novas estratégias que favorecem a aprendizagem dos alunos. Segundo elas, a merenda escolar é de qualidade e segue o cardápio sugerido pelas nutricionistas da Secretaria de Educação, que visitam a escola periodicamente para acompanhamento e orientações.

No âmbito das culturas profissionais, a equipe da escola fundamenta-se na premissa do bem comum e na inclusão de todos, valorizando a pluralidade cultural e social. Tais princípios estão ancorados em ideais de respeito às diferenças, à diversidade e à solidariedade, ancorada nos seguintes eixos:

Foco no acesso e permanência do aluno; Elevação dos níveis de aprendizagem; Redução da distorção idade-série; Combate a evasão; Alfabetização; Formação dos professores; Valorização dos profissionais. Tendo como referência a **Missão** de proporcionar um ensino de qualidade, que garanta a melhoria das condições educacionais da população, visando formar cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir com as diferentes linguagens e situações da sociedade atual. Tem a **Visão** ser uma escola de referência no bairro, fundamentada numa gestão democrática; uma escola inovadora, participativa e transparente, que respeita o indivíduo, valorizando a igualdade, a pluralidade cultural e social, sendo reconhecida pela qualidade dos serviços nela oferecidos com fortalecimento dos **Valores**: ética, responsabilidade social, equidade, gestão participativa e cultura de excelência, compromisso, respeito a diversidade, a cultura local e o cuidado com a natureza (PPP, 2020, p. 16).

De acordo com o que consta no PPP, a escola trabalha com a abordagem sociointeracionista, na perspectiva da construção de fundamentos basilares da cultura socialmente construída e das aprendizagens acumuladas ao longo da história. Com isso, ao construir conhecimento, o indivíduo conecta-se aos saberes já apropriados e estabelece relações com o meio ao qual está inserido. Nessa acepção, o aprendizado não é estanque, nem fragmentado e o aluno age, interage com o objeto do conhecimento, transforma e transforma-se. Com isso:

pretende contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, éticos e participativos, com a capacidade de aprender a aprender, de compreender e vivenciar os valores que fundamentam a sociedade, de dominar as diferentes linguagens presentes no seu meio social, sejam elas tecnológicas, artísticas, matemáticas, gráficas, plásticas e/ou literárias (PPP, 2020, p. 28)

Em consonância com a BNCC, a escola incentiva e promove o uso das metodologias ativas e participativas e define a matriz curricular em consonância com as competências e

habilidades previstas na Base. Dessa forma, assume como objetivo contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e reflexivos, capazes de atuar como agentes de transformação social com participação livre, ativa e autônoma (PPP, 2020).

No que tange à organização do ensino, este é dividido por áreas de conhecimento, e a carga horária de cada componente curricular é distribuída em conformidade com os documentos que normatizam a educação nacional e municipal. Quanto à organização do ano letivo, a escola segue as diretrizes da legislação vigente, estabelecendo 200 dias letivos e um mínimo de 1.000 horas de atividades educativas.

A escola conta com um corpo docente em efetivo exercício de sala de aula composto por 7 professores dos Anos Iniciais e 12 dos Anos Finais. O quadro funcional é contemplado por 4 professores e 1 supervisor readaptado que exercem suas funções na biblioteca, secretaria e outros espaços da escola, 1 diretora, 1 supervisora, 2 secretárias, 1 porteiro, 1 merendeira, 2 auxiliares de merendeira, 3 auxiliares de serviços gerais e 8 estagiários, que atuam em turmas que tem alunos com deficiência. Vale ressaltar que esse quadro de pessoal é composto por 19 professores efetivos e 4 professores temporários e, ainda, 3 funcionários terceirizados.

É importante registrar que é assegurado a todos os professores da Rede Municipal horas atividades de 2/3 do total do regime de 30 ou de 40 horas, conforme Lei Municipal nº. 070 de 26 de abril de 2012. A hora atividade é o tempo destinado para atividades complementares à docência, como planejamento, estudos, formações, entre outros. Nas turmas com professores de 30 horas, a escola organiza, em conjunto com a Secretaria de Educação, outro professor para complementar a carga horária dos alunos.

Quanto ao planejamento, a supervisora informou que cumpre as orientações da Secretaria de Educação e destaca a excelente participação dos professores no que se refere ao engajamento nas atividades propostas, mesmo quando estes atuam em outras escolas. Ressalta, ainda, que a escola desenvolve vários projeto de leitura, de iniciação científica, de matemática, entre outros.

Temos conseguido sucesso em todos os projetos desenvolvidos aqui na escola, pois conseguimos várias parcerias com as Instituições de Ensino Superior pública e privada, Posto de saúde, Igrejas e comércio localizados próximo a escola e os profissionais da Secretaria de Educação que sempre é parceira em nossas ações. Isso nos ajuda bastante, pois com ajuda desse colaboradores, temos conseguido realizar várias ações como por exemplo: psicólogos estagiários que ajudam no suporte as questões emocionais evidenciados pelos alunos. (SP1)

Segundo a supervisora, a escola tem obtido bastante sucesso no que se refere ao trabalho desenvolvido no projeto Família e Escola e no Programa Educação e família, visto que há uma

participação efetiva das famílias. Com a participação dos alunos, professores e familiares foi construído na escola uma horta que permitiu a colheita de verduras para a merenda escolar. De acordo com a supervisora,

Os pais participam bastante das reuniões e das ações desenvolvidas pela escola. Temos alunos com comportamentos difíceis, mas fazemos o acompanhamento, vamos conversando com as famílias e só acionamos o Conselho Tutelar em último caso. Vale dizer, que na maioria dos casos obtemos sucesso, pois o diálogo com os pais é constante e com ajuda das parcerias, temos conseguido. (SP1)

No tocante à participação da família, as professoras apontam que:

Na minha turma tenho tido dificuldades no acompanhamento das atividades de casa, por parte de algumas famílias, que muitas vezes não acompanham. Percebo que são famílias carentes, alguns dos meus alunos vêm para escola sem tomar café e isso é perceptível porque muitas vezes eles expressam que estão com fome e relatam que em sua casa não tinha nada para comer. Mesmo assim, posso dizer que na sua maioria, os pais participam e demonstram interesse na aprendizagem dos filhos. (P1)

Algumas famílias não valorizam a educação e não participam das atividades escolares dos filhos, alguns desses pais eu nem conheço, porque nunca vêm à escola. No entanto, em sua maioria as famílias valorizam bem a educação, são escolarizadas e mesmo quando não são, abraçam e colaboram com as ações da escola. (P2)

O relato das professoras nos permite compreender a complexidade que envolve o ambiente escolar e as múltiplas variáveis que dificultam o processo de aprendizagem. No que tange à participação da família, esses desafios podem ser identificados a partir de aspectos como ausência no acompanhamento da vida escolar dos filhos, dificuldades financeiras e falta de valorização da educação, entre outros. No entanto, é imperativo destacar que a maioria das famílias tem uma participação efetiva; elas estão engajadas nas ações da escola e incentivam seus filhos ao estudo.

No que se refere ao processo avaliativo, o PPP expressa que a escola concebe a avaliação como uma ferramenta pedagógica que abarca toda a trajetória de construção das aprendizagens e do conhecimento adquirido pelo aluno. Nessa perspectiva, o trabalho do professor também é parte integral do processo. A avaliação é, portanto, diagnóstica, processual, mediadora e formativa, dada a diversificação de instrumentos utilizados para esse fim, tais como: relatórios, fichas, pareceres descritivos, atividades escritas, compartilhamento de saberes e atividades cotidianas desenvolvidas pelos alunos, que compõem o percurso de aprender e ensinar.

Quanto à avaliação somativa, a escola adota uma avaliação contínua e bimestral dos conteúdos, além de implementar processos de recuperação ao longo e ao fim de cada bimestre,

em conformidade com as normativas legais. No tocante ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, o PPP da escola ressalta que:

No processo avaliativo, a escola procura sempre caminhar junto com a família, fornecendo-lhe informações sobre o desempenho do aprendiz, suas dificuldades, progressos, frequência. Bimestralmente, ela reúne pais e responsáveis para apresentar o resultado do bimestre e discutir possibilidades de intervenção para as dificuldades apresentadas (PPP, 2020, p. 37).

Por ocasião das visitas e da análise dos documentos, constatamos que o contexto externo é permeado por angústias e tensões. Durante a conversa com a Diretora, ela relatou sentir-se extremamente cansada, uma vez que as demandas são volumosas. Frequentemente, ela precisa atender às solicitações da Secretaria de Educação e, simultaneamente, gerir as urgências e conflitos da escola. Além disso, é necessário estar continuamente conectada ao sistema PDDE, à prestação de contas, à pesquisa de preços e às compras; portanto, são inúmeros os desafios enfrentados diariamente.

A Diretora enfatiza que, no turno vespertino, a ausência de uma supervisora sobrecarrega a gestão. Ela e a supervisora do turno matutino precisam atender conjuntamente às demandas pedagógicas e administrativas da escola. Acrescenta que as exigências que chegam à escola são intensas e constantes. “Por vezes, é necessário elencar critérios do que é mais urgente a ser feito, pois é impossível dar conta de tantas coisas ao mesmo tempo” (D1).

Constantemente, a Escola Azul tem sido contemplada com as políticas educacionais que chegam para o Ensino Fundamental. Em anos anteriores, já foi destaque no esporte, em atividades culturais e nas demais ações que empreende; no entanto, com o término do Programa Mais Educação, algumas dessas atividades foram suspensas. A escola sempre obteve resultados satisfatórios no IDEB; contudo, a Supervisora ressalta que não compreende o motivo pelo qual a escola não obteve nota no último SAEB, uma vez que a prova foi realizada, mas a nota não foi divulgada. Cumpre observar que, de acordo com as orientações e critérios estabelecidos pelo MEC, quando a escola não atinge uma frequência de 80% dos alunos matriculados na prova, a nota do IDEB não é divulgada.

A gestora informou que no ano de 2021 e 2022 a escola participou da pesquisa realizada com professores, supervisores e diretor pelo MEC/CAEd, sobre a BNCC e, com muito esforço, conseguiu mobilizar todos para que respondessem ao estudo.

Quando recebi a notícia que iríamos participar da pesquisa, achamos um pouco complicado, visto que alguns professores resistiram, pois alegavam falta de tempo, no

entanto à medida fomos dialogando, um pouco de esforço foi feito por cada um e assim todos responderam os questionários da pesquisa (D1).

Argumentamos, com Ball, Maguire e Braun (2016), que as políticas são colocadas em ação sob condições distintas e com recursos variados, não obedecendo, assim, a uma lógica previamente estabelecida, pois as políticas antigas ou atuais assumem ou rejeitam valores, compromissos ou experiências anteriormente adquiridas. Por conseguinte, é fundamental que, ao analisar o contexto — o material, o estrutural e o relacional —, sejam levados em consideração para uma melhor compreensão das políticas no âmbito institucional.

A partir da análise dos contextos de cada escola, nos é permitido inferir que, embora as duas instituições atendam ao mesmo nível de ensino, as dimensões contextuais apresentam movimentos semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes, pois a dinâmica das duas comunidades escolares é peculiar e atende a públicos com desejos e necessidades próprias.

Destacamos que, em nosso estudo, embora os contextos estejam agrupados em contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e externos, é possível perceber que esses contextos possuem inter-relação entre si e que, por vezes, esses aspectos estão implicados e se sobrepõem uns aos outros.

Dessa forma, ao perscrutar as características das dimensões contextuais de cada escola, constatamos elementos que as aproximam e as diferenciam em relação à atuação das políticas. Uma coisa que nos chamou atenção foi o fato de as supervisoras estarem o tempo todo assoberbadas de trabalho e, quando indagadas sobre o seu fazer, expressarem cansaço e sentimento de impotência, dado o acúmulo de demandas que precisam dar conta. Tal cansaço e, até mesmo, sensação de esgotamento, se fazem presentes igualmente nas falas das docentes.

Esse aspecto, comum nas duas escolas, se relaciona a outro: a multiplicidade de demandas de diversos âmbitos e setores, atrelada a uma urgência na resposta a essas demandas. As supervisoras entrevistadas relatam que precisam responder às diferentes demandas que chegam o tempo todo: acompanhar estagiários, atender às famílias, acompanhar o trabalho dos professores, analisar os dados da aprendizagem, cuidar dos eventos, atualizar os documentos da escola, responder às solicitações da Secretaria de Educação, que, asseguram, são muitas, entre outras.

Nesse sentido, as supervisoras entrevistadas demonstram certa preocupação com o acompanhamento de alguns projetos e programas que não conseguem realizar, como a atualização do PPP e a formação dos professores no que se refere à BNCC, pois entendem que precisam estudar mais sobre esse documento. A Supervisora da Escola Azul revela incômodo no que se refere à saúde mental dos professores, uma vez que observa uma significativa parcela

dos docentes com constantes afastamentos médicos para tratamento de saúde, o que também é fator comum na Escola Branca.

Corroboramos com BALL (2002, p. 10) sobre os efeitos da política, ao apontar que a cultura da performatividade é capaz de estimular maior produtividade no intuito de um alto padrão de qualidade, o que, muitas vezes, gera a sensação de culpa aos que não conseguem cumprir com as metas. “É o fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados. Nesse novo modo de regulação, o que passa a ser valorizado é a possibilidade de ser multitarefa, de atender a um universo intenso e diverso de demandas.

Desse modo, constatamos que o nível de responsabilidade ao qual as supervisoras são submetidas é intenso e desafiador, já que o ambiente da escola é povoado de relações que perpassam pelas ações da supervisão e as colocam em ação o tempo todo. Essa é uma condição presente nas duas escolas observadas, embora consideremos que na Escola Branca a situação seja um pouco mais acentuada, em virtude do afastamento da Diretora por conta de licença médica.

Convém realçar que as questões aqui apresentadas demonstram a complexidade do contexto das escolas, tendo em vista que este é permeado também por atuações e traduções de outros agentes que implicam e são implicados no desenvolvimento das políticas. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 42, grifos do autor), o contexto é uma força “ativa”, não sendo, assim, apenas um pano de fundo com os quais a política tem de operar e, mesmo quando evidenciam possíveis semelhanças, a atuação dessas políticas se dá de forma única.

Nesse sentido, observamos que a Escola Branca possui um perfil de matrícula semelhante ao Escola Azul; no entanto o nível educacional e cultural das famílias pode ser um fator que dificulta um maior engajamento e acompanhamento nas atividades dos filhos, o que provavelmente reflete nos índices de reprovação apresentados. Ademais, observamos que os alunos estão imersos em um contexto de violência e drogas que os colocam em situação de vulnerabilidade.

Quanto à Escola Azul, mesmo considerando o baixo nível socioeconômico, há um engajamento por parte das famílias, que demonstram participação efetiva no acompanhamento das atividades dos filhos. Há, também, por parte da supervisora e gestora, preocupação no que se refere à aprendizagem dos alunos e, por isso, estão o tempo todo atentas aos casos que merecem maior atenção.

Consideramos importante que, nos documentos das duas escolas, há um cuidado com a dimensão humana, no entanto, um fator que nos chamou atenção foi que não conseguimos

identificar preocupação da Escola Branca no que se refere à aprendizagem dos alunos, mesmo sendo observados os significativos índices de reprovação que se mostram recorrentes. Problematicamos esse aspecto dado o fato de que a cultura da reprovação parece estar naturalizada na instituição e, com isso, descarta-se a possibilidade de reflexão sobre o tema. Quando perguntados, logo nos veio a resposta de que as famílias são muito difíceis e os alunos são contagiados pelo meio em que vivem.

No que se refere à BNCC, os documentos e PPPs das duas escolas enfatizam trabalhar em consonância com a Base; no entanto, não observamos formações nessa perspectiva e, quando problematicamos a esse respeito, nos foi repassado que os livros didáticos já trazem todas as orientações e que, por isso, não tem havido muita preocupação nesse sentido. No tocante às culturas profissionais, observamos, por parte de ambas as escolas, a presença de uma equipe que conhece os alunos, que identifica os desafios a serem superados; alguns com larga experiência na docência, outros ainda iniciantes, e que a forma de conceber as políticas são distintas.

As duas escolas recebem os mesmos programas advindos do governo federal, mas uma coisa nos chamou atenção: a Escola Azul consegue estabelecer parcerias com diversas instituições locais e isso possibilita o bom desenvolvimento de alguns projetos idealizados pela escola.

As considerações que tecemos, ao longo deste capítulo, tem como intuito analisar os contextos nos quais estão inseridos as duas escolas participantes da pesquisa empírica, na perspectiva de compreender que todo contexto é híbrido e atravessado por particularidades que lhes são singulares. Ademais, analisar as dimensões internas e externas às escolas campo da pesquisa nos possibilitou identificar as experiências e histórias que são contadas e construídas nesse cenário.

4.5 Sentidos sobre a BNCC no contexto da prática

Conforme descrito no início deste capítulo, as escolas participantes da pesquisa foram denominadas Escola Branca e Escola Azul; conseqüentemente, a Supervisora Pedagógica (SP1) e as Professoras (P1 e P2) fazem parte da Escola Azul. De igual forma, a Supervisora Pedagógica (SP2) e as Professoras (P3 e P4) integram a Escola Branca. No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, entrevistamos duas Técnicas Pedagógicas (TP1 e TP2). Como já informado, todas as pessoas entrevistadas são do sexo feminino, embora esse não tenha sido um critério de escolha.

Para a leitura das análises, julgamos conveniente retomar o teor das questões apresentadas por ocasião das entrevistas (vide roteiro da entrevista, Apêndice A), a saber: participação no processo de elaboração da Base; avaliação da BNCC enquanto política de currículo; percepções sobre o currículo e a Base; participação no processo formativo; significado e atuação da política da BNCC no contexto da prática; possíveis mudanças na prática docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Convém ressaltar que, para a interpretação dos dados, utilizamos como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun. Igualmente, destacamos que nesta seção nos interessa entender os movimentos e articulações em torno da BNCC no contexto da prática, de forma a identificar como a Base está sendo significada à medida que circula nos diversos contextos, seja no âmbito da Secretaria de Educação, seja no da Escola.

Nesta seção, apresentamos os sentidos produzidos sobre a BNCC a partir das entrevistas semiestruturadas, que nos oportunizaram compreender como essa política é significada pelos Técnicos Pedagógicos da SME, pelos Supervisores e pelos professores das escolas. Para efeito de análise das entrevistas realizadas, agrupamos as perguntas em três aspectos: inicialmente buscamos identificar como se deu a participação dos sujeitos da pesquisa no processo de elaboração da BNCC; em seguida, exploramos a compreensão das entrevistadas sobre a BNCC enquanto política de currículo; e, por fim, buscamos entender como tem ocorrido a atuação da BNCC no contexto da prática.

4.5.1 Participação no processo de elaboração da Base

Com o intuito de identificar a participação dos sujeitos da pesquisa no processo de elaboração da BNCC, iniciamos nossa entrevista indagando sobre a eventual participação, a forma como se deu essa mobilização e os aspectos que mais lhes chamaram atenção. Tanto os Técnicos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) quanto os Supervisores Pedagógicos demonstraram pouca participação e ressaltaram:

Eu acompanhei esse processo, mas de forma muito sutil. Lembro que na época as escolas tinham que dar suas contribuições, mas não foi algo que me chamou atenção. No período que estava acontecendo esse processo de tramitação eu acreditava que tudo que estava ali, era algo que precisava ser cumprido, nós tínhamos só que fazer cumprir nas escolas, porque era algo que os estudiosos tinham colocado lá na Base e nós tínhamos só que cumprir, então eu acabava não questionando. Somente quando saiu a terceira versão passei a me interessar para ler e entender um pouco sobre os

anos iniciais, embora não tenha me debruçado sobre o documento por inteiro, pois é muito extenso e complexo (P1, 2022).

Particpei, mas não tão ativamente. Na época eu estava na escola e a partir das orientações da SME, realizamos oficinas e estudos para avaliar e contribuir com o texto, então eu participei de alguns momentos. O que me chamou atenção foi o fato de poder dar as nossas contribuições, só acho que essas contribuições não foram utilizadas (TP2, 2022).

Particpei do processo e o que mais chamou atenção foi a importância de elaborar um currículo que vai beneficiar toda rede escolar, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (SP1).

Não participei nesse período, não. Eu só participei da formação nas escolas, mas efetivamente da construção da Base, não participei. Na escola foram realizados vários encontros em grupo, oficinas para as contribuições (SP2).

Identificamos, nas falas das Técnicas Pedagógicas da SME e das Supervisoras Pedagógicas, a baixa participação ou provavelmente a falta de maior esclarecimento sobre essa política o que se coaduna com a pesquisa realizada em âmbito nacional. Isso fica claro quando TP1 nos relata que a política chega e não é bem entendida ou questionada, pois muitas vezes falta tempo para discutir e refletir a respeito, pois tudo se dá de forma muito rápida. Para TP2 os prazos são muito curtos e tudo vai sendo feito de forma aligeirada, sem dar tempo de pensar sobre o que se faz.

Percebe-se também que a BNCC trouxe para os contextos locais um discurso de possibilidade da participação direta da sociedade na escrita do texto, porém, durante a sua trajetória, foi-se percebendo que, embora tenham ocorrido orientações por parte da Secretaria de Educação e mobilização por parte das escolas, as contribuições dadas não foram levadas em consideração e isso é possível perceber também nos discursos das Professoras:

Acompanhei desde a primeira versão. Nos encontrávamos para ler as informações que eram pedidas, a opinião de cada um com relação aos objetivos que foram lançados da primeira versão. E, assim, reunimos o documento e enviamos à secretaria. O que mais me chamou atenção foi pela primeira vez ver a intenção do MEC em ter a participação dos professores. Não ser apenas alguns escolhidos por um documento que importava tanto ao Brasil, mas resolveram ouvir a opinião dos professores que se sentiram-se exaltados. Embora, depois alguns professores acharam diferentes algumas contribuições que foram dados, acharam algumas questões e objetivos diferentes do que foi proposto inicialmente, consideraram que foram suprimidas ou mudadas, pois ampliaram muito as habilidades contempladas em cada ano. (P1, 2022)

Na época, eu acompanhei, sim, sabia que estava acontecendo, chegava algumas coisas aqui para a escola. E aí até teve alguns grupos que nós fizemos na época para estudar e responder as questões propostas. Particpei de algumas discussões, sim, de alguns estudos para passar essas informações. No início eu comecei a fazer automaticamente porque tinha prazo, mas sempre a gente tentava discutir. O que me chamou atenção

era que o Brasil muito diversificado, ia ter uma base comum. Como é que seria isso? Algumas coisas a gente dizia, não, isso aqui vai dar certo! Se tiver recurso, pode ser que dê certo. A gente chamava essa atenção, pronto, a questão tecnológica vinha muito na Base. E a gente pensava, será que isso vai ser possível? Questionamos por que um negócio é a teoria e outra coisa, é a prática! (P2, 2022).

Corroboramos com Lopes (2015, p. 457), quando aponta que “cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser”, pois os sentidos são contingenciais e não há controle sobre isso. A esse respeito, observamos que os sentidos atribuídos ao processo de participação e construção da Base não são unânimes, pois divergem em alguns momentos.

Nessa perspectiva, houve quem percebesse os desafios que a Base traria, ao prometer avanço na tecnologia, por exemplo, pois as escolas não possuem as condições materiais adequadas para tal, na maioria dessas Instituições, os recursos tecnológicos são poucos e/ou obsoletos o acesso à internet ainda é bastante escasso. Essa situação é realçada na fala de uma docente entrevistada: “na escola tem o quadro digital, lousa digital, não cheguei nem a usar, porque o software é em um computador que não presta. Eu tenho que levar o meu computador pra colocar o software” (P1, 2022),

Dessa forma, há quem concebeu, logo a princípio, a Base como desafiadora, pois o texto já trazia a demanda de uma prática que não condiz com as condições materiais das escolas, a exemplo, a utilização de recursos tecnológicos bastante presente no texto. Por outro lado, há quem o entenda como sendo inovador o ato de ouvir os professores de todo país e ter pela primeira vez um documento que facilita o trabalho docente, visto que já está tudo planejado.

Acompanhei, eu lembro que eu estava iniciando lá no colégio das irmãs quando houve essa mudança. Não é? A gente fez diversos grupos de estudo lá. É que a gente também tem essas formações lá, e o que me chamou mais atenção é que já veio tudo pronto. Não é? Tudo prontinho, pra você chegar lá e estudar e... A gente foi assim, direcionada na época a dar nossa opinião na plataforma. Eu lembro, e foi o que me chamou mais atenção. Foi isso que já veio tudo prontinho, né? Quando chegou para a gente. Que até a gente até disse assim: Valha! Já veio tudo pronto, já, só pra gente pesquisar que massa Era um ponto positivo, porque assim, a gente tem uma vida tão corrida, né? (P3, 2022)

Não, eu não tenho lembrança desse processo. Até porque eu não fazia parte da Rede, eu não trabalhava ainda, porque eu tenho apenas cinco anos de exercício da profissão, iniciei em 2017. Então não me recordo desse processo, nem de ouvir falar pela mídia. (P4, 2022)

Compreendemos que os diferentes sujeitos das Instituições aqui mencionadas demonstraram ter participado desse processo de modos distintos, no entanto há um aspecto comum em suas narrativas, o fato de inicialmente não terem compreendido muito bem o que seria essa política e o tempo para compreensão da política, pois tudo acontece de maneira

aligeirada. Entende-se, portanto, que quando as políticas chegam aos contextos locais, não há espaço para decisão no sentido de sua existência, pois a compreensão que predomina é que a política já chega pronta para ser executada. No entanto, Em consonância com Ball, Maguire e Braun (2016), entendemos que as políticas são atuadas e por isso contestamos a ideia de “implementação”, pois as políticas são materializadas em ambientes complexos e carregados de significações que escapam o controle e a regulação.

Nesse sentido, em entrevista a Marinardes e Marcondes (2009, p. 306), Ball explica que as políticas são escritas para ambientes no qual tudo funcione perfeitamente, “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”

De modo geral, inferimos que as perspectivas dos sujeitos implicadas nesses discursos em relação à política, impacta na maneira como a BNCC será interpretada e trabalhada nesses espaços. Conforme nos aponta Lopes (2015, p. 448), existe uma gama de demandas contextuais e por sua vez contingenciais: “[...] produzindo sentidos para as políticas. Por isso mesmo as políticas têm sua perspectiva racional e estruturada fortemente questionada e passam a ser admitidas como incoerentes, contraditórias, não coesas, desordenadas”.

4.5.2 Percepções sobre a BNCC enquanto política de currículo

A centralidade curricular assumida pelas políticas, mais fortemente nos últimos anos, advém de uma hegemonia constituída em torno da ideia de currículo único. Para Macedo (2014), um currículo nacional não traz garantia de melhores resultados na educação; o que, na verdade, essa ideia de currículo comum para todo país tem a oferecer, é a tentativa de regulação e controle sobre a ação pedagógica.

Dessa forma, considerando a relevância de se identificar qual a compreensão das entrevistadas sobre a BNCC e sobre currículo, perguntamos as participantes, suas opiniões sobre a promulgação de um currículo comum a nível nacional. Com o propósito de compreensão indagamos ainda, sobre quais os seus entendimentos sobre currículo.

A participante TP1 (2022), relata que a princípio se empolgou com a aprovação da Base, porém ficou um pouco apreensiva de como seria esse momento de atuação da BNCC nas escolas, pois percebia que os professores demonstravam inquietação sobre mais uma política chegando à escola. Diz não ter participado muito das discussões nesse momento, pois estava

em estudos por ocasião do mestrado, mas que lhes chamava bastante atenção um currículo comum ser colocado em prática em todo território nacional.

Tendo em vista os nossos contextos sociais, como são diversificados como são diferentes, então, assim como trabalhar uma Base a nível nacional, né? Então, entendo que para isso, requer, sim, muito estudo, muito planejamento pra gente realmente chegar a consensos mais parecidos possível (TP1, 2022).

Ao ser indagada sobre o que entende por currículo, a mesma participante responde que:

É tudo que acontece dentro e fora da escola. Não só é currículo somente o meu livro didático. Não só é currículo a Base, não só é currículo as matrizes que a gente trabalhava, certo? Se meu aluno chega dentro da escola com um questionamento sobre alguma questão social, alguma outra questão que às vezes não esteja no meu planejamento. E se eu for trabalhar ali, é currículo (TP1, 2022).

Para TP2 (2022), a BNCC chegou às escolas sem um direcionamento, faltou mais informações sobre o documento, uma vez que já tinha sido aprovado “Então eu acho, que deixou bastante a desejar, porque durante até um período, pós BNCC, alguns professores nem tinham muito conhecimento da Base”. Os prazos para cumprimento das demandas que vieram com a BNCC são curtos e sem espaço para discussões.

Quando indagada sobre o que entende por currículo, TP2 (2022), mencionou que currículo “é a elaboração de uma proposta que possa atender as necessidades de aprendizagem de um determinado público”. Nessa perspectiva, a entrevistada aponta currículo como um documento que é elaborado e construído pela escola.

Continuamos nossas entrevistas com as Supervisoras Pedagógicas das Escolas que nos apontaram, sobre a promulgação da BNCC:

Considero superimportante um currículo comum, pois vai garantir a equidade na oferta do ensino e estabelecer padrões mínimos do que os estudantes devem saber em cada ano escolar (SP1).

Eu acho importantíssimo, porque, é algo que todo país está no nível só, claro que tem suas diferenças regionais, né? Mas que é importante ter um currículo só, que o país esteja num só... num só equilíbrio, num só segmento, eu acho interessante (SP2).

No que se refere ao entendimento sobre currículo, a Supervisora da Escola Azul (SP1, 2022) ressalta que “o currículo estabelece o que o professor deve ensinar, o que o aluno deve aprender e quando isso deve ocorrer”. Já a Supervisora da Escola Branca (SP2, 2022) aponta currículo como “Tudo que se constrói”. Ressalta, ainda, que currículo é um processo que abarca tudo que acontece na escola.

Deduzimos, a partir das respostas das Técnicas Pedagógicas da Secretaria e das Supervisoras das escolas, que algumas das participantes acreditam que um currículo comum vai garantir igualdade de oportunidades. No entanto, percebemos que esse entendimento não é consenso, pois há quem demonstre incertezas, uma vez que para muitos professores esse documento é estranho à sua prática, e há, também, quem não participou do processo, mesmo estando no contexto em que as políticas são atuadas.

Compreendemos, com Lopes (2014, p. 448), que, mesmos submetidos a discursos que intentem a homogeneização dos sentidos, isso nunca será possível, pois “a política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida a priori e de uma vez por todas”. Portanto, haverá sempre espaços para outras interpretações e traduções que vão se configurando nos diversos contextos.

Por sua vez, os professores das duas escolas, ao responderem a essas mesmas questões, destacaram a importância de uma Base que atenda ao contexto nacional, pois consideram que isso pode garantir que caso o aluno migre de um lugar para outro, lhes seja assegurado uma Base de ensino comum, que não o coloque em posição diferente, dos demais, por causa do lugar que mora.

A nível nacional, até acho importante ter um currículo nacional porque o Brasil é amplo, é importante uma linha de estudos, o que o Brasil quer conhecer e vai conhecer em cada disciplina... Claro, que ela vai ter as especificações de cada contexto, onde ele mora, que isso não vai ficar tão diferente nem tão distante daquilo que ele estava estudando. É importante ter uma linha, né? (P1, 2022).

Assim é bom, é importante ter uma base comum para todo mundo se nortear por aquilo ali, mas dá a Liberdade para os municípios ou até os estados fazerem suas adequações, assim, vai se nortear por aqui e tendo como base a BNCC (P2, 2022).

Sim, uma unificação, né? Apesar das diferenças existentes nas regiões, Brasil é muito grande, muito diversificado, mas é bom que tenha esse currículo unificado (P3, 2022).

Sim, no sentido do estudo da Base, que ela venha nesse sentido de unificar. Tem a questão do como fazer, mas quando você diz assim, que o comum, de unificar, lógico tem as particularidades (P4, 2022).

Além desses posicionamentos, as professoras da Escola Azul e da Escola Branca relataram sobre o que é currículo:

Para mim, o currículo... são saberes... são saberes contextualizados... É aquilo que a gente aprende, é o que nós aprendemos durante toda a nossa vida, sendo é... sendo importante para nossa construção, cognitiva. A primeira palavra que vem à nossa cabeça, para mim, são os saberes que são complementados com aquilo que eu já sei (P1, 2022).

O currículo que eu assim, que eu para mim, não é só aquela questão pronta que vem lá de cima, não! Você vai adequando conforme você vai... é... avaliando a turma, porque todo... pronto o que eu trabalhei ano passado, esse ano eu já não trabalho mais. Eu já adequo o currículo conforme a realidade da minha turma, sabe? (P2, 2022).

Uma organização necessária. Bastante, né? É... É uma unificação. É preciso, é necessário. A gente precisa desse direcionamento (P3, 2022).

É... No sentido, né? Essa questão do currículo em si. O que está sendo trabalhado, o que vai ser desenvolvido, né? O que deve ser aprendido para atender a Base curricular, né? (P4, 2022).

Uma coisa que nos chamou atenção no relato da Professora P3 (2022) foi sua afirmação sobre a facilidade que tem os livros didáticos em contemplar o que é necessário para cada ano/etapa de ensino. Menciona que antigamente os livros se diferenciavam uns dos outros, no entanto, “a partir do momento que teve essa preocupação com o currículo, a diferença é mínima”, e dessa forma entende que isso facilita muito a vida do professor que já é bastante sobrecarregado em suas atribuições.

Entendemos, portanto, que os discursos sedutores do mercado editorial vão entrecruzando-se com as ações para atender aos interesses do capital, embora sob o pano de fundo que tem como premissa facilitar a vida do professor. O que nos faz revelar o lado perverso da política que vai de forma sutil, retirando a autonomia do professor, quando intenta entregar tudo pronto, para que, assim, imbuído de uma carga de trabalho exaustiva, o professor não tenha tempo de pensar sobre o que faz e como faz.

Nesse sentido, compreendemos, com Ball (2016), que os documentos oficiais atuam sobre a prática docente à medida que influenciam as ações cotidianas da escola. Sob esse aspecto, é possível perceber que novas formas de regulação e controle vão constituindo-se, a exemplo, o livro didático.

Consoante a Cunha e Garske (2012, p. 120), concebemos que “no campo do currículo, a abordagem de Ball tem permitido avançar com análises não estadocêntricas e, na mesma medida, não românticas em relação às práticas”. Compreendemos, portanto, currículo como processo discursivo contínuo que se dá numa lógica de múltiplos sentidos e em diferentes contextos que estão envolvidos numa rede de significações e, por isso, contingenciais.

Os sentidos produzidos sobre currículo, pelos participantes da pesquisa, nos possibilitou compreender que definir currículo não é tarefa fácil, porém é preciso considerar currículo como ação política, como espaço de poder. Desse modo, o processo que envolve a construção curricular engloba disputas que se entrecruzam, ora para concordar, ora para contrapor, produzindo, assim, antagonismo ou hegemonia.

Percebemos, a partir das narrativas das profissionais entrevistadas, uma crença de que a seleção de saberes produz unidade e a certeza da aprendizagem. No entanto, por caminhos diversos, esse entendimento também apresenta escapes, quando as profissionais relatam que o currículo não pode ser verticalizado, pois precisa atender às necessidades da turma, quando concebem currículo como construção que se dá no processo ou ainda quando explicam que o currículo se dá no campo da imprevisibilidade.

4.5.3 A atuação da/nas escolas

Com o propósito de entender como se deu a atuação da Base no contexto escolar, faremos um breve recorte sobre o ProBNCC na Rede Municipal de Ensino de Mossoró.

Após a homologação da Base, as Redes de Ensino do Rio Grande do Norte (RN), tiveram, ao longo de 2018, o desafio de construir, em regime de colaboração entre Estado e Municípios, para as Unidades de Ensino do Rio Grande do Norte, um documento de referência em conformidade com a BNCC. O trabalho envolveu palestras, seminários, consulta pública para escrita do texto, entre outras ações, que resultaram no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (DCRN).

Nesse contexto, o estado do RN aderiu, por meio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer (SEEC), ao ProBNCC, o qual foi lançado pelo Ministério da Educação em 2019, com objetivo de auxiliar os estados e municípios na elaboração e adequação de seus currículos à BNCC.

A proposta de atuação do DCRN, iniciou-se em agosto de 2019 em regime de colaboração entre SEEC e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Os formadores locais tiveram seus momentos de estudos presenciais, bem como momentos on-line, no ambiente virtual do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Essas formações tinham como objetivos: Discutir o DCRN para Educação Infantil e Ensino Fundamental e sua materialização no contexto da prática educativa, bem como orientar o processo de atualização ou construção dos currículos e Projetos Políticos (PPPs), das Unidades de Ensino, considerando o DCRN e BNCC como documentos norteadores.

A BNCC e, conseqüentemente, o DCRN foram apresentados aos educadores como ações que objetivam a melhoria da qualidade da educação, visando garantir igualdade e equidade. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), toda política é ressignificada de acordo com seus contextos e atores envolvidos no processo de atuação. Assim sendo, várias articulações são feitas em torno da formação.

Percebemos que as formações se deram com ênfase nas habilidades e competências que devem ser comuns aos estudantes em nível nacional, desconsiderando, no entanto, questões relevantes, como: percurso formativo que contemple as necessidades dos professores, condições estruturais das escolas, condições adequadas de trabalho, políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência do aluno, enfim.

A formação dos profissionais em torno do ProBNCC aconteceu por etapas, atendendo a lógica de cascadeamento. A princípio, com os Técnicos Pedagógicos da Secretaria Educação e Diretoria Regional de Educação (DIREC), que seriam assim os formadores locais. Em seguida a formação com os supervisores pedagógicos das escolas que por conseguinte promoveram os encontros formativos com professores de suas respectivas Unidades Educacionais.

De volta à nossa pesquisa empírica, e dando continuidade às entrevistas, perguntamos sobre como aconteceu a implantação da BNCC, quais os desafios enfrentados e como se deu o processo formativo. Essas perguntas também foram feitas para os Técnicos da SME, pois ao acompanharem as escolas, os mesmos participam de todo processo.

Sobre a participação na construção do DCRN as entrevistas apontam que para a construção desse documento foram realizados fóruns, seminários, palestras e ainda consulta pública. Uma das profissionais ressalta que esteve presente a algumas dessas ações, mas não participou de forma efetiva. Já a segunda, relata participação, inclusive com acompanhamento dos professores para consulta pública, no entanto destaca:

Eu entendo também que os professores, como na maioria das vezes, é extremamente assim... cheios, né? Com muitas atividades, então terminava participando como mais um encontro e não como um momento de contribuição efetiva para o Documento que, norteará a política educacional do país (TP 2, 2022).

Dando continuidade, as participantes explicaram que o momento do ProBNCC foi bastante desafiador, pois as escolas tiveram que realizar algumas ações imediatas e os prazos eram muito curtos. Elas compreendem a necessidade do momento, pois a Base havia sido homologada, e os municípios precisavam se debruçar para estudar em conjunto com o DCRN para construção do currículo municipal. No entanto, essas orientações foram mínimas e basicamente sem discussões que potencializassem o entendimento.

Eu sei que aconteceu algumas formações, pois a Secretaria, primeiro teria que estudar, ela não teria como de repente dizer assim, cada professor vai abrir a BNCC... Tinha que primeiro ter um estudo, né? Tinha que primeiro os supervisores estudarem e a própria Secretaria estudar, tem que primeiro haver um estudo para se conversar, alinhar algumas coisas para depois chegar até as escolas para que os professores fossem desenvolver esse trabalho (TP1, 2022).

No tocante às Supervisoras, quando indagadas sobre como se deu esse processo nas escolas, elas ressaltam que foi algo que chegou e os supervisores tinham que participar. Porém, no início, foi meio confuso compreender sobre o que realmente estava acontecendo e o que precisava ser feito.

Quanto ao processo formativo realizado com o intuito de implantar a BNCC, a Supervisora (SP1, 2022), cita “Participei de estudos realizados pela SME e formações com professores e supervisores da rede municipal de Mossoró”. Já supervisora (SP2, 2022), diz ter participado dos estudos oferecidos pela SME e como já estava no final do ano, as demandas eram muitas, não realizou outros estudos. Vale lembrar que as formações para construção do currículo municipal aconteceram no período de setembro a dezembro de 2019, sendo que as formações nas escolas se estenderam até dezembro do ano seguinte, pois não foi possível conciliar com o calendário letivo.

A narrativa das Técnicas da SME e Supervisoras das escolas demonstra como as políticas chegam de forma sutil nas Instituições e de um jeito que parece comum entre si, pois o tempo previsto é sempre reduzido e limitado, com pouco espaço para discussão. A política da BNCC não chegou aos contextos locais de forma diferente, e essa é uma queixa recorrente nas falas das profissionais.

Na lógica da compreensão de que informação e conhecimento são poder, entendemos que o ato de não promover espaços de diálogo, momentos de escuta, socialização e debates dos textos para que a política seja discutida e entendida pelos contextos locais, nos leva a pensar que a lógica hierarquizada da formação e os prazos estipulados para colocar a política em prática, são exemplos de regulação e controle.

Outra aspecto que destacamos é a ideia de cascatear as formações, o que traz bastante incômodo. As supervisoras relatam que nem sempre se sentem à vontade para replicarem a formação recebida, até porque normalmente o tempo que se destina para estudo é curto demais.

Para os estudos da Base, “as formações com supervisores aconteciam durante a semana e tínhamos no máximo cinco dias para passar a mesma formação para os professores” (SP2). Destacam também, que não têm perfil formador e por mais que se esforcem não fariam igual, além de que o tempo destinado entre formação que recebia e os estudos promovidos na escola, eram curtos demais, o que implicava em tempo se apropriarem dos conteúdos, visto que tudo era muito novo.

No tocante às professoras, ao perguntarmos a respeito das discussões sobre a BNCC no âmbito escolar, as participantes apresentam respostas semelhantes em relação a realização da formação. Todas confirmaram a ocorrência da formação, remeteram a momentos e formatos

específicos, o que leva a concluir que cada escola procedeu de forma diferente a formação. Uma questão recorrente entre as professoras entrevistadas: as formações foram demasiado genéricas, superficiais e se deram em curto espaço de tempo.

Cabe, aqui, uma atenção maior com relação aos discursos das professoras, pois houve uma intensa mobilização por parte da UNDIME para fazer ecoar a Base nas escolas. Essa mobilização veio por meio do ProBNCC que direciona todo esse processo em etapas hierarquizadas com intuito de dar conta desses aspectos.

Com efeito, compreende-se que essas formações não chegaram às escolas da forma prevista. Sobre esse ponto P1 (2022) alude “as nossas formações agora tem sido mais nuances. Têm sido mais assuntos que estão relacionados a BNCC, que faz parte do currículo, vamos dizer assim”. Para P2 (2022) as formações aconteceram mais para falar dos aspectos gerais da Base em todas as etapas de ensino.

Ao relatar sobre as formações que aconteceram na escola, P3 (2022) diz lembrar de duas formações, mas não consegue especificar como foram essas formações. Já P4 (2022), esclarece que quando entrou na escola, não tinha conhecimento da Base, do que realmente era, então a partir dessas formações que houve, ela ficou conhecendo um pouco.

Mediante os discursos apresentados e consoantes a Oliveira, entendemos que “A pretensa ideia de regulação e prescrição para a formação docente e para a produção curricular perde sentido no processo de resignificação dessas políticas, atribuindo-lhes sentidos próprios” (OLIVEIRA, 2019 p.19). Assim, o processo de resignificação da Base acontece repleto de sentidos outros que vão sendo produzidos à medida que o percurso acontece.

Desse modo, ao problematizar a necessidade de um novo currículo, duas professoras argumentaram que não abandonaram as matrizes curriculares já existente no município:

Eu tenho minha matriz curricular, segundo o nosso município, né? Já tinha determinado, matriz aquilo que a gente acha importante para o primeiro ano, vou adequando com a proposta da BNCC. Para planejar eu me sento com os três documentos, aí eu vou ler cada um e ver o que consigo (P1, 2022).

Eu lembro que quando eu entrei no município tinha uma matriz, né? Uma matriz de conteúdo para você se seguir naquilo ali. E muitas coisas eu seguia por aquilo e às vezes, sigo até hoje, porque a BNCC é tão extensa, às vezes que você não tem como está olhando especificamente para, para, para tudo, não (P2, 2022).

Nesse entendimento, concebemos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 103), que “as atuações ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações”. Desse modo, ao atuarem com as políticas postas os professores

produzem sentidos e por consequência na interação com os textos produzem ações e atividades que são políticas.

Perguntamos, ainda, aos profissionais participantes da pesquisa, sobre os desafios enfrentados tanto pela SME quanto pelas escolas, na atuação dessa política. As respostas se entrecruzam e apontam questões basicamente similares. A princípio, um dos maiores desafios citados foi a pandemia da Covid-19, que retirou por, praticamente dois anos, o convívio presencial nas escolas.

Todavia, mesmo com a pandemia, as aulas remotas deram lugar às aulas presenciais e algumas formações mais gerais sobre a BNCC foram realizadas. No entanto, no que se refere à construção do currículo municipal, somente em 2021 começou a mobilização para tal, conforme já mencionado anteriormente.

Isso posto, retornamos aos desafios apresentados pelas participantes:

Alguns professores aceitam bem, uns professores concordam, elas tiram o chapéu, elas gostam de trabalhar com a Base, enquanto outras não. Outras se recusam e dizem que já tem muitos projetos dentro da escola, já tem muitos projetos, já tem os livros que tem que dar conta. É, tem uns programas que chegam na rede para elas, então são muitas coisas não tem como ainda colocar a Base do Rio Grande do Norte. Então, assim, a gente se depara com alguns professores, a gente escuta alguns relatos, né? Tanto positivo como negativo sobre a Base (SP1, 2022).

Eu acho que é... necessário, um período assim de formação, de socialização, de oficinas para que os professores se familiarizem ainda mais, e assim, no nosso caso, aí é laboração do currículo local, né? Para que eles tenham mais... Vamos dizer assim... Um direcionamento desse documento, porque... até então, eles estão ainda aguardando (SP2, 2022).

Frangella (2020) questiona a condição que de certa forma se impõe ao ato de colocar a política em cena, a exemplo a política da BNCC. Para a autora, “de forma análoga, parece que cada nova proposta se volta para formação como condição necessária para sua plena “implementação”. Assim, cria-se um nexos causal simples, de causa e consequência que se repete, e repete [...]” (FRANGELLA, 2020, p. 383, grifos da autora). Dessa forma, a cada nova proposta ou nova política, surge a demanda de uma nova formação.

Defendemos o processo formativo na e para as escolas desde que a formação esteja voltada para os professores, para suas necessidades e necessidades dos alunos. Nesse sentido, TP2 (2022), ressalta que “posterior a elaboração desse currículo local é importante realizar um ciclo de formações com esses professores, de oficina nas escolas, de uma série de trabalhos com foco no professor”. De igual forma TP1 (2022), enfatiza “Acredito que nós como Secretaria, como órgão Central, precisamos fazer um trabalho mais, assim... pertinho deles, pertinho desses

professores” e complementa dizendo da necessidade de ações pensadas a partir da necessidade dos professores.

Nesse sentido, SP1 (2022) aponta como desafiador a “atualização do PPP e formação continuada para definições de competências e habilidades por série/ano, bem como incluir e integrar as características regionais dentro do material didático para o aluno”. Nesse mesmo entendimento, SP2 (2022) justifica que “O primeiro desafio foi construir o próprio planejamento, trouxemos até planejamento já pronto!”, para essa supervisora é preciso considerar possibilidades dos estudantes desenvolverem as habilidades propostas, pois considera os fatores externos como adverso.

Em relação à opinião dos professores, o que aproxima suas falas é o fator tempo, argumentado pelo volume de demandas que são postas para os docentes. Desse modo, P1(2022), ressalta que não conhece de forma mais específica a BNCC pois, “não temos um tempo específico para conhecer, interpretar, compreender esse documento, que a gente acaba avançando em conteúdos e trabalhando porque temos uma meta a cumprir”.

Ao evocar suas respostas, as professoras externam o quanto o cenário da escola é permeado de múltiplas facetas e múltiplas demandas que se consubstanciam num sentimento instalado na classe docente de que não conseguem dar conta de tudo que lhes é solicitado. Sobre essa lógica, P2 (2022), ressalta:

Às vezes, as prioridades tomam conta das prioridades. Prioridade conhecer a BNCC, mas eu preciso cumprir um projeto, eu preciso cumprir uma atividade, eu preciso cumprir uma prova, eu preciso cumprir tantas dentro da escola, que nem às vezes o próprio PPP que você falou, eu olho. Deveria saber? Deveria, mas o tempo não me permite ir além. Eu tenho conhecimento dos que eu vou colocando e vou interpretando, mas quando eu pego o documento todinho, passeio por ele, leio ele, eu não tenho como fazer isso.

De igual forma, P2 (2022) reitera a complexidade do documento e relata a falta de tempo como um aspecto que trava a possibilidade de estudar e compreender melhor. Ela argumenta que não tem conseguido conhecer o que está posto na BNCC para o ano anterior e o ano seguinte do qual o seu aluno está, pois a Base é um documento muito extenso e isso dificulta bastante um estudo mais aprofundado do mesmo.

Destarte, asseveramos, com Ball, que a performatividade assume um papel central e estratégico nas políticas de cunho neoliberal, tem sido recorrente, e atua no sujeito por meio da:

[...] incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem

continuamente responsáveis e constantemente registrados (BALL, 2010, p. 39, grifos do autor).

Na visão de Ball (2010), os professores operam dentro de uma infinidade de dados, indicadores, comparações, julgamentos e conflitos que os colocam sob tensão o tempo todo. Durante as entrevistas, as professoras manifestaram algumas angústias, pois argumentam que muitas vezes não conseguem atender a tantas situações que chegam diariamente:

A gente tenta adaptar, tenta olhar, consultar, mas às vezes, o dia a dia é tão corrido que você acaba não olhando e consultando a BNCC. Eu vou muito mais assim, vou consultando uma coisa e outra, mas sabendo que a BNCC não é assim, o meu norte. Deveria até ser. Mas é como eu disse, o documento às vezes é muito extenso e você, com prazos para entregar e às vezes no livro já vem dizendo os códigos, aquelas coisas assim, já vai, já lhe facilita muito (P1, 2022).

Então assim, hoje quando se fala em dificuldade é realmente entender o chão da escola, porque o papel, a teoria é tudo muito bem elaborado. Até o nosso projeto, o nosso planejamento diário, tem o objetivo, tem uma disciplina, tem isso tem aquilo, mas quando você chega na prática, as vezes você não olha nem para aquele caderno, você vai ter que se deter de acordo com aquela realidade que você está vendo ali (P4, 2022).

As falas das professoras expõem os processos tradutórios que ocorrem no chão da escola, na atuação da política: “Eu vou muito mais assim, vou consultando uma coisa e outra, mas sabendo que a BNCC não é assim, o meu norte.” (P1, 2022); “[...] você vai ter que se deter de acordo com aquela realidade que você está vendo ali” (P4, 2022). As práticas cotidianas, por vezes se sobrepõem às prescrições que tentam engessar o acontecimento, a produção de sentidos, a contingência que demanda imprevisibilidade, conforme realçou uma de nossas interlocutoras “mas quando você chega na prática, as vezes você não olha nem para aquele caderno” (P4, 2022), ao se referir ao planejamento.

No decorrer das entrevistas era frequente o relato de falta de material, especialmente de tecnologias, como sendo um dos elementos desafiador para atuação da Base “O mundo é sim tecnológico, é midiático, é tudo isso, mas tem professor que sente dificuldades, tem alunos e pais que não fazem parte de grupo de whatsapp porque não têm um celular” (P2, 2022). A professora P2 acrescenta que “falta, questão humana falta questão material, falta muita coisa para ela se adaptar ao que a proposta realmente pede”.

Quando indagadas sobre o planejamento, uma das professoras da Escola Azul respondeu “Eu tenho minha matriz curricular, segundo o nosso município, vou adequando com a proposta da BNCC. Para planejar eu me sento com os três documentos, aí eu vou ler cada um e ver o que consigo” (P1, 2022). Outra professora da Escola Branca ressalta que utiliza o livro

didático para nortear o planejamento, pois nele já contém os códigos e assim não precisa de olhar para a Base.

A respeito dos códigos, esclarecemos que na BNCC as habilidades são compostas por códigos alfanuméricos que correspondem às respectivas etapas, como demonstra a figura abaixo.

Figura 13 – Códigos alfanuméricos indicados na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

O livro didático sempre é mencionado pelas professoras quando se referem ao planejamento. As professoras da Escola Branca argumentam que o livro traz as habilidades devidamente discriminadas por códigos e isso facilita bastante o trabalho. Tal aspecto conduz a compreensão de que o livro didático ainda se constitui como um dos pilares para o desenvolvimento da atividade docente; contudo, há sempre a menção relativa à necessidade de adequação à realidade e uma ideia de que a teoria se distancia da prática.

4.5.4 Implicações da BNCC para o trabalho docente

Para conclusão das entrevistas com essas profissionais, lançamos duas últimas indagações, na perspectiva de identificar se a BNCC trouxe alguma mudança para a prática pedagógica e para o trabalho docente. Algumas participantes apresentaram visão positiva sobre

a Base enquanto outras demonstram certa desconfiança de que será apenas mais uma política que chegou às escolas em meio a tantas outras que já existem, conforme exposto a seguir:

Uma das Técnicas Pedagógicas aponta que alguns professores tem interesse e por isso a política tem sucesso, salienta que para o professor que quer inovar, a Base trouxe contribuições, porém para aqueles professores que não demonstram querer, será indiferente ter ou não a política, assim considera que:

Aqueles docentes que ainda veem a Base como mais um trabalho, que dizem que é mais uma coisa para complicar suas vidas e que esse povo só arranja coisa pra complicar. Muitos alegam que o que está na Base já trabalham faz tempo. Outros acham que é um material a mais. No entanto, eu já acho o contrário, que bom que nós temos um material a mais (TP, 1, 2022).

Tais relatos põem em relevo a sobrecarga dos professores e a culpabilização que é imposta a esses profissionais. Para Ball (2010), discursos de responsabilização e culpabilização se intensificam e ganham espaço. Assim, diante do fluxo de demandas que lhes são impostas, associada a uma carga horária intensa de trabalho e na maioria das vezes a ausência de apoio, os julgamentos passam a ser recorrentes.

Esses novos mecanismos de controle que se articulam em torno da política despertam na classe docente sentimentos diversos, como: culpa, medo, revolta e muitas vezes resistência, porém mesmo na tentativa de resistir, o professor acaba respondendo às exigências da política já instituída, embora distante da proposta de alinhamento.

Então, é um documento amplo que tem que ser trabalhado em si, minuciosamente. O tempo não permite, o tempo escolar, o tempo do professor, o tempo da criança, materiais, né? Que deveriam ser mais acessíveis tanto para a criança como para o professor, mas, ainda não são! Então, a BNCC ainda tem muito o que conhecer dela, é porque foi muito extenso. Mas, tenho me esforçado para conseguir e acredito que algumas vezes tem dado certo (P1, 2022).

Quanto às Supervisoras, evidenciamos uma certa descrença por parte da participante da Escola Branca que demonstra entender que existe distância entre o discurso propagado pelas políticas e a realidade que se apresenta no contexto de atuação. Por outro lado, a Supervisora da Escola Azul expõe sua crença na perspectiva da promessa de uma educação de qualidade.

Sim, por tentar garantir um ensino de qualidade igualitário para os estudantes visando a melhoria da aprendizagem (SP1).

Na verdade, a BNCC trouxe melhoria na questão teórica, mas na prática é muito complicado, justamente porque na prática existem outros fatores que dificultam desenvolver as ações da mesma forma como está idealizada no documento (SP2).

Em relação às professoras, inferimos que há um mix de sentimentos, como: incerteza, descrença, entusiasmo e até mesmo indiferença em relação a BNCC. Entendemos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 111), que ao atuar com as políticas, poucas são os espaços para pensar de forma diferente, pois “Atuações são colocadas junto a tecnologias e a invenções que estão prontamente disponíveis e estreitamente especificadas”. No entanto, os autores também asseveram que por mais que haja prescrições é impossível o controle total, pois nem todos os professores pensam iguais, nem todos os professores estão convencidos o tempo todo.

Eu acho que é muito cedo para dizer, porque enquanto a gente não conseguir compreender o documento ao todo, porque se estou dizendo que ela tem qualidade, é porque eu estou aplicando tudo que está lá? Não. Eu não faço tudo que está ali. E, preciso conhecer se aquilo que está lá realmente é qualidade para os meus alunos. Enquanto eu digo que a BNCC trabalha muito bem, aliás, que traz propostas muito boas com relação à tecnologia, e eu não tenho um computador para trabalhar com minha turma, eu não sei se aquilo que está lá é realmente de qualidade para o aluno (P1, 2022).

Não! Eu acho que não, pela questão de conhecimento, de prática, eu acho que se a gente usasse mais e conhecesse melhor, a gente teria como colocar e ter ele como uma Base (P2, 2022).

Eu acho que os conteúdos que tem na Base não daria para serem consolidados no ano, conforme está lá. Eu acho assim que precisaria ter mais uma atenção com relação a Base, estudos pra gente trabalhar melhor, acho que deveria ter essa preocupação do município em estudar mais (P3, 2022).

Sim, acredito que mudou bastante. Mas, é como tinha falado antes, né? A questão da preocupação. A questão de se pensar, né? Porque, se fosse algo mais dentro da nossa realidade, do nosso contexto, já fosse feito, não com o nome BNCC, mas dentro da nossa própria prática, mas, tudo aquilo que é pensado para melhorar e mesmo que a gente não consiga fazer, tal qual né? No entanto foi algo que nos levou a refletir, pensar mais sobre o que fazemos, pensando nisso a gente considera que veio como positivo e que tem a sua contribuição (P4, 2022).

A partir das respostas das entrevistadas, avaliamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 197), que a “atuação da política não é um processo simples e racional – embora, às vezes, ela é feita para parecer assim – e os resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política”.

Dessa forma, é possível inferir que as entrevistadas não participaram de forma ativa do processo de construção da Base e por vezes, demonstraram não terem sido atingidas com a mobilização para elaboração da Base. Percebe-se que no contexto da Secretaria de Educação, essa política também chegou sem maiores esclarecimentos, o que nos faz acreditar que os contextos não são centros fixos, seus interesses nem sempre são os mesmos, pois estes também se movem de acordo com as políticas. As escolas por sua vez participaram embora que de forma tímida, mas não foi observado um engajamento mais profundo por parte desses profissionais.

Concebemos que, por várias vezes, conseguimos visualizar uma visão estadocêntrica em relação às políticas, deixando escapar o entendimento de que as políticas precisam ser cumpridas, pois se houve adesão por parte do município, cabe aos profissionais, executá-las. Todavia, também é possível identificar o oposto, quando demonstram reconhecer que não é possível seguir exatamente como está no documento ou mesmo quando continua usando as matrizes curriculares anteriores. Além disso, frequentemente expressam a necessidade de adequar à realidade dos alunos e das condições materiais das escolas.

A esse respeito, as participantes indagam sobre a necessidade de se construir outro currículo, uma vez que o município de Mossoró já tinha suas matrizes de referência e questionam como ser comum uma Base que não é possível ser colocada em prática em sua totalidade, uma vez que os contextos são multifacetados e circunstanciais. P1 (2022) destaca a impossibilidade de ser comum, pois as crianças não partem do mesmo lugar, das mesmas origens, dos mesmos princípios, por isso não tem como exigir o mesmo ponto de chegada.

Até porque quando a gente coloca, faz o nosso planejamento, o que a gente acha que vai trabalhar em uma semana, acaba não trabalhando. Né? Tem essa questão. De seguir o pensamento da criança, né? Para que aprenda realmente. Tem coisas que a gente trabalha, a criança aprende logo, mas tem coisas que eu vou lutando, trabalhando e leva muito mais tempo.

As participantes da pesquisa percebem a Base como um documento complexo que ainda precisa ser mais estudado e compreendido. A Rede Municipal de Ensino de Mossoró, está passando por um período de reformulação do seu currículo e desde 2019 vem utilizando o Documento Curricular do Rio Grande do Norte como referência, que por sua vez tem a Base como referência.

As Técnicas Pedagógicas explicaram que desde 2020 vem sendo realizado um trabalho junto aos professores e supervisores no sentido de construção do currículo municipal a luz da BNCC. Para isso foi constituída uma comissão formada por professores e supervisores de cada etapa/área de ensino e desde então estão sendo realizados estudos e a construção de propostas.

Algo que nos chamou atenção foi o fato da escola, por vezes, não reconhecer o potencial de seus envolvidos, pois no que diz respeito ao processo formativo há sempre a ideia de que esse se dá de cima para baixo, por isso precisa esperar que alguém de fora proporcione essa formação. Nesse sentido há que se pensar que essa é uma lógica institucionalizada que intenta atrelar a política ao processo formativo do professor. Nesse sentido, Frangella (2014) afirma que:

Uma das questões que se destacam no contexto da pesquisa é a criação de uma rede interligada de formação continuada de professores, atendendo a reivindicações e dispositivos legais, atrelada à produção de políticas curriculares na rede. A formação se põe a serviço da política curricular, não como espaço de reflexão e recriação, tradução da proposta, mas de forma a garantir a instituição dessa na prática cotidiana (2014, 3461).

Consideramos, portanto, que em razão da Covid-19 a Base perdeu força na sua atuação. Observa-se que a mobilização para sua “implementação” não aconteceu, no município de Mossoró, da forma como estava prevista no ProBNCC. A construção do currículo da Rede teve que ser por vezes, ser adiada.

Seguindo o guia de implementação apresentado para efetivação da BNCC, os discursos evocavam os desdobramentos que aconteceriam em função da Base, a saber: materiais didáticos, formação de professores e avaliações externas. Logo, o mercado editorial cumpre seu dever produzindo livros que traduzem em forma de atividades, o que está posto na Base.

Inferimos, portanto, que esse movimento de acúmulo de demandas na escola, intenta de certa forma, reduzir os espaços de reflexão e debate. Sobre isso, observamos que algumas professoras utilizam o livro didático como recurso de pesquisa para balizar o que precisa ser trabalhado, pois dada a falta de tempo, o livro atende a essa necessidade.

Pontuamos duas questões centrais a partir da fala dos participantes: os sentidos apontados com relação a concepção do que é a Base, são heterogêneos e por isso descartamos qualquer possibilidade de homogeneização desses sentidos, pois compreende-se que um documento não pode controlar e nem frear o trabalho pedagógico.

Outra questão diz respeito ao aspecto contextual, pois entendemos a escola como lugar de conhecimento que se constrói de forma interativa, e esse processo se dá por meio da autonomia e nunca do controle. Há, portanto, um movimento de resistência e ao mesmo tempo de entusiasmo dessa política, no entanto durante as entrevistas, o tempo todo os professores revelam outras formas de escapes, por vezes nem sempre conscientes, a exemplo quando dizem que não planejam olhando para Base, mas sim para o currículo anterior.

Por fim, realçamos a participação do professor como peça fundamental no processo de interpretação, tradução e atuação das políticas educacionais. Ao revisitarmos as falas de cada professora, entendemos o potencial latente que se consubstancia a sala de aula e que em todo momento das entrevistas, as docentes sinalizavam um fazer que se coaduna com os autores que estudamos no sentido de demonstrarem um fazer que é individual, contextual e por isso potencializador das suas ações.

Corroboramos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20), que “existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução”. Entendemos, portanto, que qualidade do ensino não se encerra com a determinação de um currículo comum, mas que perpassa saberes e fazeres que unem experiências e que acontece em processos de interpretações e negociações sobre os sentidos que são construídos e ressignificados pelos sujeitos que atuam com as políticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”
João Guimarães Rosa

As discussões aqui realizadas nos permitiram um amadurecimento na compreensão das políticas educacionais, como são concebidas, articuladas e levadas ao contexto da prática. Fomos, então, impactados por um outro modo de enxergar esses caminhos e, por consequência, descortinamos o olhar ingênuo do entendimento de que, ao chegar às escolas, a política será operada da forma como foi idealizada, como se isso fosse possível.

O universo da pesquisa é imprevisível e cercado de múltiplas possibilidades. Por esse motivo, não buscamos encontrar uma verdade, porque tudo é provisório e sempre haverá novas significações e outros sentidos vão sendo atribuídos. Compreendemos, assim, que pesquisar exige reflexão crítica e um caminhar não necessariamente para solucionar problemas, mas para ressignificar aquilo que em nós parecia ser verdade, mediante a compreensão de como os processos ocorrem.

A pesquisa nos permitiu alargar a compreensão, consoantes ao apontado por Oliveira (2016, p. 51), de que “as escolas, apesar de terem muita coisa em comum, apresentam lógicas de ação diferentes”, concebemos, portanto, o caráter contingencial do cotidiano escolar. Concordamos, desse modo, com a afirmação da autora de que, ainda que inseridas dentro do mesmo marco regulatório, as escolas atuam com as políticas de formas diferentes em relação às oportunidades e constrangimentos.

Reconhecemos, igualmente, que o cenário educacional é permeado de transformações e que os sujeitos envolvidos nesse processo são históricos e estão imersos em contextos sociais e culturais, às vezes semelhantes, outras vezes distintos. Logo, esses sujeitos interpretam e operam as políticas de forma ativa, criativa e circunstancial, produzindo novos sentidos a partir dos microespaços nos quais a política é encenada.

Não temos, portanto, a pretensão, nessas considerações finais, de encerrar o debate acerca das políticas educacionais. Nosso intento é ampliar as reflexões, recuperar e discutir os achados da pesquisa aqui apresentada, tendo como base os autores que foram referência para nosso estudo, bem como as questões centrais que mobilizaram o nosso desejo de investigação.

A pesquisa em questão teve como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pelo Ministério da Educação com o intuito de promover a qualidade da educação, segundo consta no texto do documento. As motivações que nos impulsionaram a

busca pela trajetória da Base se deu a partir do destaque que se consubstanciou no cenário brasileiro em torno dessa política e de nossa vivência profissional como Técnica pedagógica da SME. Com isso, nos foi possível aprofundar estudos sobre as significações das políticas que perpassam a BNCC e de que forma elas são interpretadas, contestadas ou aceitas pelos sujeitos da pesquisa.

Com o propósito de compreender o processo de atuação da BNCC em escolas públicas no município de Mossoró/RN, problematizamos a possibilidade de homogeneização do currículo projetado pela Base, dada a imprevisibilidade do “chão da escola”, considerando que outros sentidos e outras demandas vão sendo reconfiguradas no cenário no qual as políticas são desenvolvidas.

É importante destacar que, para alcançar o objetivo desta pesquisa, situamos nosso objeto de estudo no contexto mais amplo, com ênfase na trajetória percorrida pela BNCC desde a sua concepção. De igual forma, sentimos a necessidade, e assim o fizemos, de situar a problemática investigada no contexto da micropolítica em que a política é desenvolvida. Sobre isso, asseveramos, com Mainardes (2007), que o trajeto percorrido pela política é multifacetado, dinâmico e dialético, necessitando articular os aspectos macro e micro.

A partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) e da Teoria da Atuação, analisamos a trajetória da BNCC nos três contextos: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. De acordo com Mainardes (2006), A ACP possibilita uma análise complexa e não linear da política em toda sua trajetória, buscando superar o binarismo entre formulação e implementação, mediante o questionamento da visão estadocêntrica que concebe o Estado como centro fixo de poder.

Nessa perspectiva, o Ciclo de políticas constituiu um recurso heurístico potente para análise dos estudos aqui empreendidos. Isso ocorreu porque essa perspectiva possibilitou entender a origem dessa política e os discursos que influenciaram a busca por um currículo comum em nível nacional e, por conseguinte, identificar os influenciadores e em que contextos o documento da Base foi construído e aprovado, além de perceber os sujeitos que atuam as políticas no contexto da prática.

Com efeito, consideramos que a Teoria da Atuação permite uma melhor compreensão de que as políticas não se originam de um ponto comum e que esse processo de atuação é criativo e contingencial. Para Ball (2016, p. 37), “as políticas novas ou antigas – são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências existentes”, de modo que precisam um conjunto de condições presentes nos contextos situados, materiais, externos e nas culturas profissionais precisa ser levado em consideração.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais se realizaram no contexto da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mossoró que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais. É importante destacar que a pesquisa empírica foi submetida ao Comitê de ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que emitiu parecer de aprovação conforme documento anexo.

A princípio, movidos pelo desejo curioso de pesquisadores, buscamos, no contexto das discussões acadêmicas, o que estava sendo pesquisado sobre a BNCC. Para isso, realizamos uma revisão de literatura, com o propósito de identificarmos o que já havia sido pesquisado, os caminhos e os resultados encontrados. Julgamos que esse foi um processo fundamental, pois concluímos que o tema BNCC e suas implicações na prática e na formação docente ainda demandava maior aprofundamento, seja no campo do currículo, seja no campo da formação de professores.

Nossa busca por conhecer a trajetória da BNCC nos permitiu identificar as arenas de influências de onde emanam as políticas que legitimam a ideia em torno de um currículo comum. Evidenciamos que a Base foi consubstanciando-se nas arenas de influência com discursos de que falta qualidade na educação e de que a mudança no currículo garantiria uma educação de qualidade.

Nesse sentido, problematizamos, com Lopes (2015, p. 12), “o discurso que aposta no conhecimento comum muitas vezes opera com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Assim sendo, a Base é concebida para suprir o que falta à escola. Argumentamos, portanto, que o texto da BNCC se alinha ao proposto nos sistemas educacionais globais e os discursos produzidos coadunam com interesses internacionais e mercadológicos, não obstante; reconhecermos que, em cada contexto, as demandas e os próprios sentidos das políticas passam por ressignificações.

Os articuladores da BNCC atuaram fortemente por meio da mídia e outros dispositivos, fazendo ecoar a promessa de que a Base asseguraria uma educação igualitária e com equidade capaz de contribuir com o sucesso escolar. Entendemos, no entanto, que esses discursos de “falta” se espriam com intuito de indicar a política para suprir uma necessidade. Na esteira desse processo, ele vai materializando-se por meio das leis educacionais, políticas, programas e demais documentos produzidos com esse fim.

Para Lopes (2015, p 12), a defesa da Base Nacional Comum Curricular pressupõe “um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como

a correta”. Presume-se, assim, a possibilidade de consenso curricular como se isso fosse possível fora da disputa política contextual.

A análise do contexto de produção do texto envolveu o estudo de documentos legais, entre eles: PCNs, PNE, que regulamentaram essa política, além de documentos formativos e informativos que antecederam a BNCC. Por conseguinte, analisamos o processo de elaboração da Base, considerando os discursos, as articulações, fatores e atores envolvidos nesse percurso. Nesse contexto, observamos a forte influência exercida pelos apoiadores, mantenedores e empreendedores da BNCC sobre as decisões em torno da política educacional.

Como detalhamos neste estudo, a Base foi elaborada e aprovada em um cenário de muitos conflitos e tensões políticas em que os textos produzidos em suas três versões tiveram forte influência do contexto vivenciado que culminou com o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Com isso, o texto ganhou um caráter conservador, fortalecendo o viés mercadológico com demandas que se alinham aos interesses empresariais.

Vale destacar que o processo de aprovação dessa política se deu, a princípio (nas duas versões iniciais), por meio de debates, conferências, seminários, consulta pública e com participação, ainda que precária, de professores, acadêmicos e pesquisadores. No entanto, a terceira versão, consolidada com o texto oficial, não considerou o trabalho anterior, e assim o texto homologado não condiz com o documento anteriormente produzido.

Com slogan de “A Educação é a Base”, notamos que a BNCC adentra o contexto das políticas curriculares com discursos que intentam alinhar políticas de avaliação, formação docente, material didático e demais políticas que versam sobre a Base. Ademais, observamos as influências externas que a macropolítica exerce sobre as escolas, mas refutamos a ideia de que esse poder é absoluto, pois o contexto da prática é complexo e contingencial e, por isso, quem opera com a micropolítica também produz política. Partilhamos com Mainardes (2006) a ideia de que, mesmo sendo prescritivo, ao chegar no contexto da prática, o texto da política será sempre reinterpretado.

Entendemos, portanto, que a educação está inserida nesse processo global de reformas em que as ideias de mercado, gerencialismo, performatividade e responsabilização são imperativas e tentam estabelecer controle sobre as ações da escola. No entanto, ao ser colocada em cena, outras disputas por hegemonia são articuladas na perspectiva da regulação de como essa política está sendo desenvolvida.

Reconhecemos que o aspecto padronizador da Base é disseminado por meio de textos políticos produzidos para a “implementação” da BNCC, explicitando seu caráter regulador e a consonância com os interesses de mercado, que se traduzem na produção e controle sobre

materiais didáticos, formações e avaliações. Nesse sentido, o monitoramento que decorre dessa política ocorre de forma efetiva por meio das formações e do material didático produzido com o intuito de conduzir a prática docente em atendimento ao mercado global, e ainda outras ações que vão sendo evidenciadas em sua trajetória.

Destarte, a pesquisa empírica por nós empreendida, realizada na Secretaria Municipal de Educação e em duas escolas que ofertam Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN, nas quais realizamos entrevistas semiestruturadas com atores diversos, contribuíram para o entendimento de como a política da BNCC é atuada no contexto da prática.

Nesse cenário, compreendemos que a política assume diferentes significados, conforme os diversos contextos pelos quais perpassa. Nessa direção, observa-se que houve baixa participação dos técnicos da Secretaria de Educação no que se refere ao processo de elaboração da Base. Já no contexto da escola, a participação ocorreu de forma distinta, tanto por parte das professoras quanto das supervisoras; contudo, há que se registrar que ficou bastante evidente que essa participação não se deu de forma tão eficaz, pois algumas entrevistadas alegam não ter compreendido muito bem do que se tratava aquele momento.

Sobre esse aspecto, mesmo tendo sido realizada a consulta pública, as participantes da pesquisa apontam que essas colaborações não foram consideradas para a escrita do texto, o que revela certa indignação, pois empreenderam tempo e esforço para essas contribuições. Defendemos que uma política educacional deve ser construída com ampla participação de todos os interessados e, especialmente, dos sujeitos envolvidos com a atuação da política. Argumentamos, portanto, que as políticas precisam considerar o que vem sendo desenvolvido nas instituições, as diferenças contextuais e os sujeitos como produtores de políticas.

A política de currículo tem sido objeto de desejo e desperta interesses no mercado financeiro, posto que se traduz em desdobramentos que movem o empresariado. A educação, assim, passa a ser alvo de disputa e, sobre isso, observamos o quanto a BNCC tem povoado o cenário educacional com produtos e ações que discorrem sobre vendas e negócios. Desse modo, as disputas que envolvem a construção curricular se hibridizam ora para concordar, ora para controlar e, em outros momentos, para contrapor.

No tocante à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a Base, percebemos diversos entendimentos; não há, portanto, uma consenso nesse sentido. Muitos e variados sentidos são produzidos e também se hibridizam; alguns se baseiam em propagandas midiáticas ou reportagens, pois, ao falarem, repetem os discursos que movimentam esse cenário. Para alguns, a política se configura como instrumento de responsabilização por trazer mais demandas para

o professor; para outros, a Base será um importante instrumento para garantir o que é essencial a todo o território brasileiro; e, por fim, há aqueles que consideram que a BNCC facilita o trabalho do professor, pois já orienta sobre tudo que tem que ser trabalhado na sala de aula. Todavia, não se observa uma percepção da Base como dispositivo de controle do trabalho docente.

Os discursos apresentados pelas participantes da pesquisa, em alguns momentos, se contrapõem e, em outros, se complementam. No entanto, quando problematizamos sobre a atuação com a Base, identificamos que esse documento não é consultado por algumas professoras, pois suas respostas indicam que ainda utilizam o currículo anterior; isso se deve à BNCC ser um documento extenso, o que dificulta a consulta, além de que sempre remetem à necessidade de adaptação para atender às necessidades impostas pelo cotidiano escolar.

Também é válido destacar que alguns profissionais se mostram inseguros sobre a Base. Durante as entrevistas, foi possível observar falas recorrentes sobre a necessidade de formação, uma vez que ainda precisam entender melhor esse documento; com efeito, alguns revelam não conhecer bem a proposta, pois, em virtude do pouco tempo que dispõem para estudo, só conseguem ler especificamente sobre o que diz respeito ao ano em que lecionam.

Em relação ao ProBNCC, entendemos que a participação se deu de forma precária e confusa, conforme apontam os sujeitos da pesquisa. As participantes da pesquisa destacam que as formações realizadas ocorreram de forma genérica, não contemplando as especificidades, o que evidencia a fragilidade do modelo em cascata adotado. Esse momento ocorreu de forma apressada, o que trouxe para as escolas dúvidas e inquietações. Os gestores ficaram totalmente de fora, pois os encontros formativos ocorreram de maneira cascadeada, contemplando apenas supervisores, que, por sua vez, repassaram essas formações para os professores.

Constatamos que a atuação da BNCC no contexto da prática se dá de forma contingencial, pois, ao analisarmos o PPP das duas escolas, observamos que os esses instrumentos fundamentam o ensino com base na BNCC com enfoque nas habilidades e competências. No entanto, os sujeitos da pesquisa revelam a dificuldade em colocá-la em prática no que se refere a algumas questões; por exemplo, o uso das tecnologias que contrasta com os recursos que a escola possui, bem como o excesso de habilidades previstas para cada ano, que, dada às dificuldades apresentadas pelos alunos, inviabiliza contemplar o que está proposto.

Os professores ainda alegam a dificuldade de garantir esse comum para todos, pois a imprevisibilidade da sala de aula impõe outras demandas que lhes são mais urgentes. O que é essencial, muitas vezes, passa a ser as urgências do momento, que não estão previstas na Base.

Argumentam que a pandemia trouxe muitos prejuízos para a aprendizagem dos alunos e isso tem dificultado ainda mais a possibilidade de avanço.

Quanto às ações da SME no que se refere ao currículo, verificamos que a construção da Proposta Curricular está em andamento, sendo observado que essa construção está ocorrendo com a participação de professores e supervisores. Consideramos essa participação coletiva como potencial para um currículo que atenda às necessidades locais, ainda que esse documento seja constituído à luz da BNCC.

Destacamos aqui os dados apresentados no estudo realizado a nível nacional, em parceria com o CAEd e o MEC. Os dados indicam que os sujeitos mais próximos da secretaria apresentam maior fluxo de mobilização no processo. Já no que se refere aos sujeitos mais próximos à escola — diretores, supervisores e professores — o estudo demonstra a necessidade de um trabalho mais intenso de mobilização e envolvimento desses profissionais nas atividades relacionadas à BNCC.

No tocante à percepção dos efeitos da Base sobre a gestão educacional, ela é positiva entre os técnicos municipais, gestores e coordenadores. No entanto, no coletivo dos professores, a percepção positiva sobre a Base indica uma queda, e aponta que isso se deve ao fato de que, a princípio, o professor foi impactado pela ideia de um novo currículo e pela novidade representada pela Base; no entanto, passado o período de mobilização, a percepção do professor se volta para sua participação nas atividades desenvolvidas por suas redes e escolas. O estudo ainda aponta que uma significativa parte dos professores demonstra ceticismo com relação à Base, além de expressarem que sentem-se sobrecarregados com as múltiplas e constantes demandas que lhes são suscitadas.

Vale salientar que instituições como UNDIME e UNCME assumiram o protagonismo de articulação do ProBNCC. Percebemos que esse é um movimento que revela uma tentativa de controle sobre as ações que estão sendo realizadas pelas escolas. Por sua vez, o estudo realizado pelo CAEd e pelo MEC indica, de certa forma, regulação, pois, ao observarmos os desdobramentos da BNCC, é possível encontrar a possível revisão do documento da Base, o que revela novas demandas em torno dessa política.

Ao entrecruzarmos os dados do estudo realizado pelo CAEd e pelo MEC com os dados de nossa pesquisa, consideramos que há uma gama de aproximações no que se refere à participação no ProBNCC e sobre a percepção desses profissionais em relação à Base. Há, na classe docente, o entendimento de que ainda é cedo para afirmar que a BNCC trouxe mudanças para a prática, bem como a necessidade de momentos de estudos desse documento.

Com efeito, destacamos dois pontos que consideramos destoantes dos achados de nossa pesquisa: a participação da Secretaria de Educação, que se deu de forma precária e não contou com participação ativa; e, no que se refere à percepção sobre a Base, não observamos consenso — os professores oscilam entre empolgação por essa política e, ao mesmo tempo, ceticismo quanto à possibilidade de atuação conforme sugere o texto.

No que se refere ao léxico comum apresentado na nuvem de palavras, houve uma relação muito próxima com a pesquisa por nós empreendida, quando os profissionais evocam a dificuldade de colocar na prática o que está posto no texto da Base. Os professores compreendem que o maior desafio é tornar esse texto presente na realidade da escola e na prática pedagógica docente — a exemplo, quando citam o uso da tecnologia e o excesso de habilidades elencadas para cada ano, uma vez que as demandas impostas pelo cotidiano nem sempre condizem com as expectativas da BNCC.

Compreendemos que a tradução da política se dá em função da circulação de discursos e textos de um contexto a outro. "Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (MAINARDES, 2006, p. 50).

O processo de construção da BNCC foi/é atravessado por tensões e disputas, e sua atuação se encontra no centro de um campo de conflitos, inviabilizando a possibilidade de consensos a seu respeito, pois, mesmo entre os favoráveis ao documento, os argumentos percorrem diferentes caminhos. Nesse sentido, há que se entender que uma política educacional, curricular ou de formação de professores não deve ser controlada por legislações impostas com o objetivo de regular a educação, pois essas ecoam no cotidiano das escolas.

A partir de uma perspectiva descentrada, compreendemos que ainda há muito o que se entender, investigar e refletir sobre as políticas educacionais e, aqui, mais especificamente sobre a BNCC; por esse motivo, não temos a pretensão de encontrar verdades. Reconhecemos, portanto, a necessidade de outras pesquisas na área.

Registramos aqui que não estamos negando a importância e a relevância do currículo, nem tampouco dos documentos oficiais, pois é importante que tenhamos estudos e políticas curriculares. No entanto, o currículo não pode ser tomado como garantia de qualidade da educação, pois a educação envolve aspectos outros, bem mais complexos. Defendemos que as reformas educacionais sejam construídas tomando como base os atores que encenam as políticas, pois é do chão da escola que a política deve ser emanada.

Nessa lógica, compreendemos, com Oliveira (2017 p. 194), a pesquisa como “tradução, configurada como um processo aberto a múltiplas possibilidades de leitura, que se situa no

espaço ambíguo da necessidade e da impossibilidade, um ato intermitente de tecer e de intervenção discursiva”.

Por fim, esperamos que o presente estudo possa contribuir com as reflexões produzidas sobre as políticas educacionais, sobretudo pela Rede Municipal de Ensino de Mossoró, no tocante às políticas de currículo e de formação de professores que estão sendo atuadas pela Rede.

Retomamos Guimarães Rosa, citado na epígrafe desta seção, por concordar que concluímos esta pesquisa com a cabeça cheia de outras tantas perguntas, e que bom que assim o seja, pois nunca estaremos prontos e, por isso, nunca estaremos saciados do conhecimento. Sobre esse aspecto, devemos dizer que esta investigação foi bastante relevante para nosso crescimento pessoal e profissional, pois nos permitiu ampliar a compreensão de como as políticas educacionais são originadas e como se dá esse trajeto até o contexto da prática.

REFERÊNCIAS

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outubro. 2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>. Acesso em: 05. Out. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício Nº 1/2015/GR, 2015, p.7. Brasília-DF. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 05. out. 2021.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: Peroni V.M.V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. P. 33-47.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 05 dez. 2021.

BALL. Stephen J. MAINARDES, Jeferson. **Políticas Educacionais - questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, Sthefen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, n. 1, p.99-116, dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. **Educação e sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2021

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2017. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/>. Acesso em 20. nov. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília - DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB, 2013. Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº 114, seção 1. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**. INEP/MEC. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Relatório da 1ª etapa da Pesquisa de Avaliação e Monitoramento da Implementação da BNCC**. Agosto, 2021. Disponível em: <https://plataformabncc.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 06 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da 1ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC**. 2021. Disponível em: https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da 2ª etapa da pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da BNCC**. 2022. Disponível em: https://plataformabncc.caeddigital.net/resources/arquivos/BNCC_2022_Relatorio_da_1_Etapa.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de Implantação**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. MACEDO, Elizabeth. Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 13-17, abr./jun. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. O que se disputa na/com a base nacional comum curricular? *Rev. Espaço do currículo*, João Pessoa, v.14, n.1, p. 1-11, jan./abr. 2021.

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 Unisus**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 7-15, jun. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana Camila Barbosa. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 296-315, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 56, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso e Representação na Política de Currículo: o caso do ensino médio (2003-2010). UERJ. Projeto: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/wp-content/uploads/discurso-e-representacao-nas-politicas-de-curriculo.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022

LOPES, Alice Casimo; MACEDO Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (org). **Políticas Educacionais – Questões e Dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em 05 de jul. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE: 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2022

MACEDO, Edilene Nunes de Macedo. **A Percepção dos professores da cidade do Recife sobre as Diretrizes Normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson. 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. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 05 dez. 2021

MAINARDES, Jeferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política Educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009, 303.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. 2021b. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/> Acesso em: 20 nov. 2021

MOSSORÓ. Lei Complementar Nº 070, de 26 de abril de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos profissionais da educação pública municipal de Mossoró e dá outras providências. **Diário Oficial de Mossoró (DOM)**. Mossoró, ano V, nº 144. 2012.

Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom144.pdf>. Acesso em 05. out. 2022.

MOSSORÓ. Lei Complementar Nº 072, de 25 de maio de 2012. Altera a Lei Complementar 070/2012, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR dos profissionais da educação pública municipal de Mossoró e dá outras providências. **Diário Oficial de Mossoró (DOM)**. Mossoró, ano V, nº 148. 2012.

Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom148.pdf>. Acesso em 05. Out. 2022.

MOSSORÓ. Lei Complementar Nº 169, de 12 de agosto e 2021. Dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional da Prefeitura Municipal de Mossoró e dá outras providências. **Diário Oficial de Mossoró (DOM)**. Mossoró, ano XIII, nº 626d. 2021. Disponível em: <http://jom.prefeiturademossoro.com.br/wp-content/uploads/2021/08/626d.pdf>. Acesso em 03. mai. 2022

MOSSORÓ. Decreto nº 6.731, de 09 de janeiro de 2023. Altera o Decreto nº 6.231, de 12 de outubro de 2021, que regulamenta os arts. 5º, 7º, 26 e 28 da Lei Complementar nº 169, de 12 de agosto de 2021. **Diário Oficial de Mossoró (DOM)**. Mossoró, Disponível em: https://dom.mossoro.rn.gov.br/pmm/uploads/publicacao/pdf/917/DOM_-_N_6_-_Segunda-Feira%2C_09_de_Janeiro_de_2023.pdf. Acesso em 04. mai. 2023.

NAKAD, Fabrício Abdo. SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

Oliveira, Gustavo Gilson; Oliveira, Anna Luiza; Mesquita, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v.38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 nov. 2021

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. **A produção curricular em uma universidade multicampi: traduções, mesmidade e diferença**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/20493>. Acesso em: 20. nov. 2021.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes. **A Implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças Curriculares estaduais: o caso do PAEBES Alfa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DA SME

Código de Identificação: – TP1 e TP2 (Técnico Pedagógico 1 e Técnico Pedagógico 2)

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação:

- Graduação:

- Pós-graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na SME:

Função que ocupa na SME:

PARTE II – SENTIDOS SOBRE A BNCC

1 – A Base Nacional Comum Curricular passou por um processo de elaboração que contou com três versões, envolvendo a participação de vários entes. Você acompanhou esse processo? O que mais lhe chamou atenção?

2 – Como avalia a homologação e implementação da BNCC no território nacional enquanto política de currículo?

3 – O que você entende por currículo?

4 – Para você há uma relação entre a BNCC e o currículo? Explique.

5 – Antes da BNCC, a Rede Municipal de Ensino já tinha currículo instituído? Comente.

6 – Como tem se dado o processo de “implementação” da BNCC no âmbito da Secretaria de Educação?

7 – Que ações foram e/ou estão sendo realizadas pela SME, para “implementação” desse documento nas escolas?

8 – Quais os desafios para atuação desse documento nas escolas da Rede Municipal?

9 – Quais os impactos da BNCC para a política educacional da Rede?

10 – Na sua opinião a BNCC trouxe alguma mudança para o trabalho docente? Justifique.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

Código de Identificação: – SP1 e SP2 (Supervisor 1 e Supervisor 2)

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação:

- Graduação:

- Pós-graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Etapa de Ensino que atua como supervisora (na escola):

PARTE II – SENTIDOS SOBRE A BNCC

1 – A Base Nacional Comum Curricular passou por um processo de elaboração que contou com três versões, envolvendo a participação de vários entes. Você acompanhou esse processo? O que mais lhe chamou atenção?

2 – Você participou do processo de consulta pública da Base? Como se deu?

3 – Como avalia a homologação e implementação da BNCC no território nacional enquanto política de currículo? Você considera importante ter um currículo comum a nível nacional? Por quê?

4 – O que você entende por currículo?

5 – Quais discussões foram produzidas sobre a BNCC no âmbito da escola?

6 – Você participou de algum processo formativo nesse sentido? Quais?

7 – Como se deu o processo de “implementação” desse documento em sua escola? Quais os desafios enfrentados?

8 – A BNCC trouxe alguma mudança para a prática pedagógica e para o trabalho docente? Em quais aspectos?

9 - Como você percebe as especificidades da sua escola (cultura local, projetos, histórias de vida, identidade escolar etc.), nesse contexto de reforma curricular?

10 – Na sua opinião a BNCC trouxe alguma mudança para a melhoria da qualidade do ensino e para aprendizagem dos estudantes? Justifique.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Código de Identificação: – P1 e P2 (Professor 1 e Professor 2)

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação:

- Graduação:

- Pós-graduação:

Tempo de atuação no magistério:

Ano/Turma que leciona:

PARTE II – SENTIDOS SOBRE A BNCC

1 – A Base Nacional Comum Curricular passou por um processo de elaboração que contou com três versões, envolvendo a participação de vários entes. Você acompanhou esse processo? O que mais lhe chamou atenção?

2 – Você participou do processo de consulta pública da Base? Como se deu?

3 – Como avalia a homologação e implementação da BNCC no território nacional enquanto política de currículo? Você considera importante ter um currículo comum a nível nacional? Por quê?

4 – O que você entende por currículo?

5 – Quais discussões foram produzidas sobre a BNCC no âmbito da escola?

6 – Você participou de algum processo formativo nesse sentido? Quais?

7 – Como se deu o processo de “implementação” desse documento em sua escola? Quais os desafios enfrentados?

8 – A BNCC trouxe alguma mudança para a prática pedagógica e para o trabalho docente? Em quais aspectos?

9 - Como você percebe as especificidades da sua escola (cultura local, projetos, histórias de vida, identidade escolar etc.), nesse contexto de reforma curricular?

10 – Na sua opinião a BNCC trouxe alguma mudança para a melhoria da qualidade do ensino e para aprendizagem dos estudantes? Justifique.

ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA BNCC EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

Pesquisador: ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62985522.9.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.646.722

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa avaliado trata-se de uma dissertação de mestrado do POSEDUC/UERN. A presente dissertação tem como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é uma política pública cujo texto oficial apresenta-se como sendo um documento norteador, a qual define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender o processo de atuação da BNCC em escolas públicas no município de Mossoró/RN e como objetivos específicos: situar a BNCC como política curricular e as disputas em torno de um currículo nacional comum, analisar os sentidos produzidos pelos docentes no processo de atuação da BNCC e verificar como o processo de atuação da política em tela tem sido ressignificada no Município de Mossoró/RN. No que diz respeito ao aporte teórico, o estudo, utiliza como perspectiva teórico-metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992) e na Teoria da atuação de Braun, Maguire e Ball (2016), em diálogo com Lopes (2004; 2018), Macedo (2019), Frangella (2020; 2021), Mainardes (2006; 2011), Dias e Lopes (2009) e Lopes e Macedo (2011), autores que estudam as políticas educacionais, a fim de compreender como os sujeitos/atores interpretam, atuam e ressignificam o currículo em seus contextos de atuação. Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme definida por Bogdan e Biklen (1994), cuja produção dos dados compreende a realização de

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.646.722

entrevistas semiestruturadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. Pesquisar sobre sentidos atribuídos pelos professores à Base, no cenário escolar e como estes ressignificam essa política, torna-se relevante à medida que os processos desenvolvidos no contexto da prática poderão fomentar reflexões sobre a atuação dos sujeitos nas políticas de currículo e a respeito da singularidade dos contextos. Ademais, os resultados da pesquisa quiçá suscitarão subsídios à própria Secretaria Municipal de Educação - SME, a fim de que esta repense a produção de um currículo que considere a dinâmica e as especificidades do contexto local.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender o processo de atuação da BNCC em escolas públicas no Município de Mossoró/RN

Objetivo Secundário:

Situar a BNCC como política curricular e as disputas em torno de um currículo nacional comum; Analisar os sentidos produzidos pelos sujeitos no processo de atuação da BNCC; Interpretar sentidos e demandas reconfiguradas no processo de atuação da política em tela no município de Mossoró/RN.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados e atendem as normativas éticas vigentes.

Riscos:

Toda pesquisa por mais simples que seja traz sempre algum risco, no entanto, essa não traz danos moral, cultural, social, tendo em vista que seus nomes serão resguardados por pseudônimos: TP1 e TP2 para os Técnicos Pedagógicos, P1 e P2 para Professores e SP1 e SP2 para Supervisores Pedagógicos. O participante que se sentir desconfortável para responder algum questionamento realizado durante a entrevista semiestruturada, deverá se pronunciar. Para evitar esse fato tornaremos claro que não é preciso responder as perguntas, caso não se sintam confortáveis.

Benefícios:

A participação na pesquisa não trará nenhum benefício, como prêmios ou pagamentos aos participantes, mas sim, possibilitará divulgação dos resultados em eventos científicos e/ou publicação em revistas nacionais ou internacionais. Poderá também fomentar a formação continuada e uma reflexão sobre as políticas de currículo dos profissionais dessas Instituições, que terão acesso a uma cópia da dissertação e poderão utilizá-la como fonte de pesquisa para possíveis estudos.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.646.722

No tocante a pesquisa em estudo pode contribuir para dialogar com gestores, supervisores e professores sobre as políticas curriculares em curso como a Base Nacional Comum Curricular, compreendendo os desdobramentos dessa política no contexto das escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa avaliado apresenta relevância e exequibilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se anexados.

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. Recomendamos pela sua aprovação.

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:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2004067.pdf	23/08/2022 16:45:22		Aceito
Outros	Termo_autorizacao_imagem.pdf	23/08/2022 13:39:31	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_audio.pdf	23/08/2022 13:34:23	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_detalhado.pdf	23/08/2022	ELIANE ARAUJO	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.646.722

/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	13:30:56	XAVIER DA COSTA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia.pdf	23/08/2022 13:23:43	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores.pdf	23/08/2022 13:22:17	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/08/2022 13:15:50	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/08/2022 12:55:47	ELIANE ARAUJO XAVIER DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 15 de Setembro de 2022

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôrres
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br