



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEIZA MARCELA SCAPIM LOPES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DESAFIOS E AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**

Presidente Prudente – SP
2022

GEIZA MARCELA SCAPIM LOPES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DESAFIOS E AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira.

370
L864i

Lopes, Geiza Marcela Scapim
A implementação da Base Nacional Comum
Curricular: desafios e ações da gestão escolar. /
Geiza Marcela Scapim Lopes . -- Presidente Prudente,
2022.

108 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
2022.

Bibliografia.

Orientador: Ricardo Eleutério dos Anjos.

1. Política educacional. 2. Gestão escolar. 3.
BNCC. I. Título.

GEIZA MARCELA SCAPIM LOPES

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
DESAFIOS E AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de Concentração: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Presidente Prudente, 17 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Ivaiporã - PR

Prof^a. Dr^a. Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Foz do Iguaçu-PR

Dedico este trabalho,

a meus filhos, Junior e Isis, que representam a minha motivação diária para eu enfrentar todos os desafios impostos pela vida;

meu esposo, Jurandi, que compartilhou comigo este sonho e não mediu esforços para que este se tornasse realidade.

minha mãe, Leonor, e às minhas irmãs, Jaiza e Janine, que sempre me incentivaram.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria e satisfação que aproveito a oportunidade para agradecer às pessoas que colaboraram com a realização desta pesquisa de modo especial, pois vocês foram fundamentais neste processo. Primeiramente, agradeço a Deus, por me oportunizar a realização de mais um sonho.

Agradeço ao meu filho, Junior, que é meu grande incentivador e companheiro nos momentos de estudos, e à minha filha, Isis, que nasceu há 27 dias, mas acompanhou boa parte deste processo em meu ventre; acredito que já sentiu o quanto é árdua a jornada para aqueles que lutam na esperança de dias melhores.

Ao meu esposo, Jurandi, que acompanhou cada etapa deste processo desde a seleção e me apoiou sempre.

À minha mãe, Leonor, e às minhas irmãs, Jaiza e Janine, que sempre me apoiaram.

À minha amiga, Lindsay Leal, com a qual compartilhei muitos momentos desta trajetória, a sua parceria foi essencial.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, que me auxiliou neste processo árduo de construção de conhecimento, acalmando-me e se mostrando sempre disposto a ajudar.

À minha coorientadora, Professora Dr.^a Maria Eliza Nogueira Oliveira, que me auxiliou nos primeiros passos, proporcionando-me, por meio das suas indicações, o conhecimento que sustentou esta pesquisa e que, mesmo distante, não mediu esforços para me ajudar.

À banca examinadora composta pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, Prof.^a Dr.^a Julia Malanchen, que aceitaram ao convite e colaboraram efetivamente para a realização desta pesquisa.

Aos professores das disciplinas do Programa de Pós-Graduação da Unoeste e aos colegas da turma do mestrado (2020/2021), com os quais vivenciei momentos de muito aprendizado.

Agradeço aos gestores escolares que aceitaram ser entrevistados, contribuindo efetivamente com esta pesquisa, pois foram fundamentais neste processo. Externamente minha gratidão aos meus colegas de trabalho, Elizangela, Renato

e Maria Eliza, que acompanharam a minha trajetória e, muitas vezes, contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste sonho.

Enfim, agradeço ao meu amigo, Cristiano Silva Faustino, que, no ano de 2020, ocupava o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura, autorizou a realização desta pesquisa no município e me apoiou neste processo.

RESUMO

A implementação da Base Nacional Comum Curricular: desafios e ações da gestão escolar

A presente pesquisa objetivou analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em quatro escolas de ensino fundamental de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, sob a perspectiva de gestores escolares. Para se alcançar essa finalidade, a pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa e utilizou-se o Ciclo de Políticas articulado a Pedagogia Histórico-Crítica para orientar a análise dos diferentes contextos que constituíram a política em curso. Os dados da pesquisa foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: levantamento e análise documental, estudo bibliográfico específico para o embasamento teórico metodológico e entrevista semiestruturada que privilegiou as perspectivas dos participantes, como o diretor de escola, o vice-diretor de escola e o coordenador pedagógico, os quais se posicionaram acerca do tema. Por meio da análise dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa, foi possível compreender o processo de implementação da BNCC no espaço escolar a partir da perspectiva do gestor escolar e constatar as influências de órgãos integrantes da iniciativa privada que permearam a elaboração, a aprovação da BNCC e a prática escolar na educação pública, pois entendeu-se que tais órgãos visam atender aos interesses mercadológicos utilizando a educação, e principalmente o currículo escolar, como instrumentos para atingir os seus objetivos. Ainda, os resultados da pesquisa mostraram que a) o processo de implementação da BNCC nas escolas pesquisadas foi iniciado em 2019, porém foi pausado em razão da pandemia do Covid 19; b) houve ínfima participação dos gestores escolares na elaboração da BNCC; c) há influência de órgãos privados na educação pública; d) as escolas pesquisadas utilizam materiais produzidos pela iniciativa privada e recebem assessoria que auxiliam na implementação da BNCC no contexto escolar; e) os gestores escolares são os implementadores das políticas educacionais no contexto escolar; f) os gestores escolares têm uma perspectiva positiva referente à BNCC; g) os gestores escolares têm uma autonomia relativa no que tange à implementação de políticas educacionais; h) a rede municipal sofre influência de órgãos articuladores e de outras esferas governamentais, tendo sua autonomia muitas vezes limitada. Portanto, por meio desta pesquisa, promoveu-se uma reflexão sobre as implicações de tal política nas práticas escolares e contribuiu-se para avultar as ideologias implícitas nesse processo.

Palavras-chave: política educacional; gestão escolar; BNCC.

ABSTRACT

The implementation of the Common National Curriculum Base: challenges and actions in the school management area

This research aimed to analyze the implementation process of the Common National Curriculum Base in four elementary schools in a small city in the state of São Paulo, from the perspective of school managers. To achieve this purpose, the research was carried out through a qualitative approach, using the Policy Cycle articulated with the Historical-Critical Pedagogy to guide the analysis of the different contexts that constituted the current policy. The research data were collected through the following instruments: documental survey and analysis, specific bibliographic study for the methodological theoretical foundation and semi-structured interview that privileged the perspectives of the participants, such as the school principal, vice-principal of the school and the pedagogical coordinator, who took a stand on the subject. Through the analysis of data collected in the development of the research, it was possible to understand the process of implementing the BNCC in the school space from the perspective of the school manager and to verify the influences of member bodies of the private sector that permeated the preparation and approval of the BNCC and school practice in public education, therefore, it was understood that such bodies aim to meet market interests using education and especially the school curriculum as an instrument to achieve their goals. Furthermore, the survey results showed that a) the process of implementing the BNCC in the schools surveyed was started in 2019, but it was paused due to the Covid 19 pandemic; b) there was negligible participation of school managers in the elaboration of the BNCC c) there is influence of private bodies in public education; d) the schools surveyed use materials produced by the private initiative and receive advice that helps to implement the BNCC in the school context; e) school managers are the implementers of educational policies in the school context; f) school managers have a positive perspective regarding BNCC; g) school managers have relative autonomy with regard to the implementation of educational policies; h) the municipal network is influenced by articulating bodies and other governmental spheres, and its autonomy is often limited. Therefore, this research promoted a reflection on the implications of such a policy on school practices and contributed to heighten the ideologies implicit in this process.

Key-words: educational policy; school management; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	34
Figura 2 –	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e meta 4.1 (ONU).....	34
Figura 3 –	Meta 4.1 (adequada à legislação brasileira)	35
Figura 4 –	Conceito importante mencionado na meta 4.1(Brasil)	35
Figura 5 –	Sujeitos do Movimento pela Base.....	48
Figura 6 –	Comunicados aos dirigentes municipais de educação	70
Figura 7 –	Mapa de adesão	71
Figura 8 –	Parceiros da UNDIME.....	73
Figura 9 –	Linha do tempo – documentos curriculares	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Caracterização da escola de ensino fundamental (EMEF)	20
Quadro 2 –	Características dos participantes da pesquisa	23

LISTA DE SIGLAS

APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	–	Banco Mundial
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONSED	–	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMAI	–	Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EMEF	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HE	–	Horário de Estudo
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MDB	–	Movimento Democrático Brasileiro
NGP	–	Nova Gestão Pública
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	–	Partido da Frente Liberal
PHC	–	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	–	Plano Nacional de Educação

PSDB		Partido da Social Democracia Brasileira PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PT	–	Partido dos Trabalhadores
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TPE	–	Todos pela Educação
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNOESTE	–	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Metodologia	16
1.1.1	Caracterização das escolas pesquisadas.....	20
1.1.2	Participantes da pesquisa.....	21
1.1.3	Instrumentos da pesquisa.....	24
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM INSTRUMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL	29
2.1	As implicações da agenda neoliberal no processo das reformas curriculares no Brasil.....	29
2.1.1	Breve histórico das reformas educacionais no Brasil	37
2.2	A Base Nacional Comum Curricular	41
2.3	A Base Nacional Comum Curricular: um currículo escolar a serviço da lógica do capital	51
2.3.1	A Pedagogia Histórico-Crítica: aspectos históricos e elementos basilares...51	
2.3.2	Revelando os pressupostos que orientaram a elaboração da BNCC: um contraste entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica	54
3	A AUTONOMIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES: DO ÂMBITO FEDERAL AO LOCAL.....	62
3.1	Desvelando as características do contexto local: a autonomia do sistema de ensino municipal no que tange ao currículo escolar a partir de legislações vigentes e das influências neoliberais.....	62
4	DESAFIOS E AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	77
4.1	A concepção dos gestores escolares sobre as políticas educacionais brasileiras	78
4.2	As perspectivas dos gestores escolares sobre a Base Nacional Comum Curricular.....	81
4.3	As estratégias da gestão municipal e dos gestores escolares na implementação da BNCC	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	107

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está ligada à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), campus de Presidente Prudente, SP.

O interesse pela presente pesquisa surgiu da vivência profissional da pesquisadora no âmbito da gestão escolar ao longo de vários anos, em um município de pequeno porte do estado de São Paulo, onde emergiu a necessidade da implementação de uma “nova” política educacional estabelecida pela legislação federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com vistas a se compreender a relevância acadêmica do objeto de estudo selecionado para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico na plataforma *online* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de acessar o conhecimento científico produzido previamente.

O acesso à BDTD propiciou o conhecimento de produções científicas que envolvem a Base Nacional Comum Curricular, porém observou-se que essas produções estão relacionadas a diferentes abordagens e perspectivas como formação docente, ensino de matemática, ensino de história, língua portuguesa, língua espanhola, ciência, arte, educação física, ensino fundamental, ensino médio, educação infantil e ainda algumas produções que analisaram a própria política e suas implicações. O resultado desta busca inicial permitiu se constatar a escassez de estudos que analisam a implementação da BNCC na perspectiva da gestão escolar.

Para se realizar a busca inicial na BDTD, foi selecionado o descritor “BNCC”, sendo que, nesta busca, foram encontradas 172 produções científicas entre teses e dissertações. Na sequência, procedeu-se à leitura e análise dos resumos das produções, verificando-se a possibilidade de discussões com o tema BNCC sob a perspectiva do gestor, mas percebeu-se que as produções científicas encontradas discorriam sobre a BNCC, porém não sobre a implementação da respectiva política na perspectiva do gestor escolar.

Mediante o levantamento bibliográfico e a análise realizada, constatou-se a relevância da proposição da pesquisa, visto que a maioria dos autores tem estudado

sobre a implicação da BNCC em distintas áreas e outros têm delimitado os estudos no processo de elaboração de tal política. No entanto, observou-se que o tema selecionado como objeto de estudo da pesquisa poderá contribuir com o processo educacional por meio da produção de novos conhecimentos científicos.

O cenário educacional brasileiro apresentou, ao longo dos anos, movimentos oscilatórios vinculados a políticas econômicas e partidárias no país, o que responde por relevante influência no processo educacional. Nessa perspectiva, buscou-se analisar, especificamente, a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que é uma política educacional estabelecida em âmbito federal que apresenta objetivos e interesses peculiares e está embasando a elaboração ou reestruturação dos currículos escolares das redes estaduais e municipais no Brasil desde o ano de 2018 (BRASIL, 2018).

Conceituando-se a BNCC como uma política curricular, com suas possíveis implicações no contexto educacional, e o gestor escolar como um dos atores no processo de efetivação de tal política, compreendeu-se necessário se responder a tais questionamentos: Como está acontecendo o processo de implementação da BNCC nas escolas de ensino fundamental de um município de pequeno porte do estado de São Paulo? Quais as percepções dos gestores escolares das escolas selecionadas para a realização da pesquisa, no que tange à implementação da BNCC? Com vistas a se responder a esses questionamentos, tornou-se relevante se compreender a dinâmica e a estrutura do processo de implementação da referida política educacional, portanto, observou-se desde o processo de elaboração inicial do documento BNCC até a sua implementação no espaço escolar.

Esta pesquisa objetiva apresentar a análise do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal, sob a perspectiva do gestor escolar, mas ainda vale se enfatizar que, visando-se responder à problemática desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar o processo de formulação da BNCC e as influências determinantes na aprovação de seu conteúdo; analisar o processo de implementação da BNCC nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa; conhecer a perspectiva do gestor escolar no que tange à implementação da BNCC na escola em relação às práticas escolares.

Enfim, enfatiza-se que o Ciclo de Políticas foi utilizado como um referencial de análise da política estudada articulado a Pedagogia Histórico-Crítica, sendo que

orientaram a análise dos diferentes contextos que constituíram a política em curso e apoiou a análise dos dados coletados, conforme será apresentado posteriormente.

1.1 Metodologia

O Ciclo de Políticas foi utilizado como um referencial de análise da política estudada, sendo que apoiou, por meio dos seus contextos, a análise dos dados coletados por meio dos seguintes instrumentos: análise documental, estudo bibliográfico específico para o embasamento teórico metodológico e entrevista semiestruturada que privilegiou as perspectivas de sete participantes: um diretor de escola, um vice-diretor de escola e cinco coordenadores pedagógicos, os quais se posicionaram acerca do tema. Portanto, busca-se, por meio da perspectiva dos gestores, compreender o processo de implementação da BNCC no espaço escolar.

Segundo Mainardes (2006, p. 48),

O 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 e que desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

A abordagem do Ciclo de Políticas propõe “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (MAINARDES, 2018, p. 3).

Segundo Mainardes (2006, p. 51),

[...] o contexto de Influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Conforme Mainardes (2006), o contexto da produção de texto envolve os textos das políticas, os quais são o resultado de disputas, acordos e geralmente estão articulados com a linguagem do interesse público. Tais textos normalmente são documentos legais, comentários formais ou informais sobre os textos legais oficiais, pronunciamento oficiais, vídeos e outros.

“O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar

mudanças e transformações significativas na política original”, conforme Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

A pesquisa realizada demandou a investigação e a busca dos significados que os gestores escolares conferem ao processo de implementação de políticas educacionais no contexto escolar em que atuam. Portanto, esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, tendo-se em vista que, para Bogdan e Biklen (1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13-14), ela configura-se por meio da apresentação de cinco características básicas.

[...] qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

A pesquisa apresenta como objeto de investigação a implementação da BNCC no espaço escolar e objetiva a análise desse processo sob a perspectiva do gestor escolar. Nesse sentido, é importante explicitar que é de interesse da pesquisadora compreender a dinâmica e a estrutura do processo de implementação da referida política educacional, a partir da análise do contexto histórico-social, da sua gênese e do seu desenvolvimento, apoiada por instrumentos de coleta de dados como entrevistas semiestruturadas, estudo bibliográfico e análise documental. Salienta-se que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para se coletar o discurso dos gestores escolares das escolas municipais de ensino fundamental selecionadas para a realização da pesquisa.

Segundo Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de investigativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Os dados para a pesquisa foram coletados por meio do estudo bibliográfico. Segundo Oliveira (2007 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3),

A pesquisa bibliográfica tem como finalidade proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema do estudo: "o mais importante para quem faz a opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Fez-se necessária à utilização da análise documental como instrumento de coleta de dados que, conforme Cellard (2008 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), "favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros".

Helder (2006 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 3) afirma que "a técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciência sociais e humanas".

Ainda, para a realização da análise documental, levou-se em consideração a produção de Shiroma, Campos e Garcia (2005), visto que as autoras trazem, em seus textos, subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos com o objetivo de compreender a política. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430),

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem.

Enfim, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao analisar um documento de política educacional, é necessário que o pesquisador consiga perceber aquilo que não está escrito nos textos, uma vez que os sentidos dos textos estão além das palavras que o compõem.

Tendo-se em vista a análise da política a partir dos contextos propostos pelo Ciclo de Políticas, iniciou-se pelo contexto de influência, com vistas a se identificar os discursos políticos construídos ao longo do tempo e as influências locais,

nacionais, globais, além das tendências e os interesses que a política representa por meio de fontes bibliográficas.

Para se analisar o contexto da produção de texto, utilizaram-se fontes documentais legais e oficiais, pois, segundo Ball (1994 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 436), “textos de política não estão enclausurados em seus significados. Estes nem sempre estão fixados ou são claros”.

A compreensão do contexto da prática deu-se por meio da análise do processo de implementação da BNCC nas unidades escolares selecionadas, com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares. Szymanski (2000, p. 195) afirma

[...] que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas –entrevistador/es e entrevistado/S.

Pode-se inferir, a partir da afirmação de Ball (1994 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434), que,

[...] no contexto das práticas, os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes.

Mainardes (2006) menciona que os profissionais (professores, gestores etc.) atuam efetivamente no contexto da prática, desse modo, os textos políticos podem ser reinterpretados, reinventados ou modificados. Assim, a partir da análise do processo de implementação da política educacional estudada no espaço escolar (contexto da prática), apoiada pelos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares, emergiram as categorias de análise do objeto da pesquisa, as quais serão apresentadas neste estudo posteriormente.

A análise dos dados coletados durante a investigação também está apoiada nos movimentos de comparação e de correlação entre fontes bibliográficas de autores que apresentam diferentes ideias a respeito do objeto de estudo proposto, em fontes documentais e nos discursos dos gestores escolares, uma vez que esse

movimento possibilita um olhar sobre o objeto por meio de diversos pontos de vistas, garantindo a confiabilidade e o enriquecimento da pesquisa.

1.1.1 Caracterização das escolas pesquisadas

Com vistas à compreensão do estudo realizado, apresenta-se o local onde os participantes da pesquisa atuam e, para tanto, enfatiza-se que as escolas pesquisadas integram a rede municipal de uma cidade de pequeno porte do estado de São Paulo, sendo que três, das quatro escolas pesquisadas, atendem ao ensino fundamental anos iniciais e apenas uma, ao ensino fundamental anos finais. Assim sendo, todas estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do mesmo município e, embora regidas pelas mesmas normativas, dispõem de características próprias.

As escolas serão identificadas como EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental –, as quais serão numeradas, a fim de se revelar algumas características específicas por meio do quadro a seguir.

Quadro 1 – Caracterização da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)

Escola Pesquisada	Etapa de Ensino	Quantidade de estudantes	Quantidade de Gestores Escolares
EMEF 1	Ensino Fundamental – Anos iniciais	214	01 diretor de escola 01 vice-diretor de escola 01 professor coordenador
EMEF 2	Ensino Fundamental – Anos iniciais	426	01 diretor de escola 01 vice-diretor de escola 02 professores coordenadores
EMEF 3	Ensino Fundamental – Anos iniciais	527	01 diretor de escola 01 vice-diretor de escola 03 professores coordenadores
EMEF 4	Ensino Fundamental – Anos Finais	198	01 diretor de escola 02 professores coordenadores

Fonte: A autora.

A EMEF 1 foi criada em 2008, pela rede municipal de ensino da cidade onde foi realizada a pesquisa. Tal escola iniciou as atividades educacionais em 2009 e atualmente oferta atendimento aos estudantes do 1º ano do ensino fundamental e da educação infantil etapa pré-escola, de segunda a sexta-feira, das 7 h às 17h40 em regime parcial, no entanto, destaca-se que, para esta pesquisa, serão focadas as

características referentes ao ensino fundamental, considerando-se a opção por se realizar a pesquisa em escolas que atendem à referida etapa.

A EMEF 2 foi fundada em 1955 pela rede estadual de ensino de São Paulo, sendo que a sua municipalização ocorreu no ano de 2011. Atualmente, realiza o atendimento aos estudantes, ofertando ensino fundamental do 2º ao 5º ano, de segunda a sexta-feira, das 7 h às 17h40, também em regime parcial.

Com o objetivo de ofertar o ensino fundamental do 1º ao 5º ano aos estudantes dessa faixa etária em regimes parcial e integral, o município criou, no ano de 2008, a EMEF 3, que atualmente realiza o atendimento aos alunos das 7 h às 16 h, de segunda a sexta-feira, diferenciando-se das demais escolas municipais, tendo-se em vista que é a única que oferta ensino integral para a referida etapa (1º ao 5º ano), sendo que fica a critério da família optar por matricular seu filho em escolas com regime de atendimento parcial ou integral.

A EMEF 4 foi criada pela rede estadual de ensino de São Paulo, ocorrendo a sua municipalização no ano de 2011. É a única escola municipal que oferece ensino integral na faixa etária correspondente ao ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), atualmente realiza o atendimento aos estudantes também de segunda a sexta-feira, das 7 h às 16 h, em relação ao ensino integral. Enfatiza-se que a adesão não é obrigatória aos estudantes.

Enfim, neste subitem, foram apresentadas, de forma sintetizada, as características das escolas onde os participantes desta pesquisa atuam, pois se objetivou contribuir para a aproximação da realidade vivenciada por eles.

1.1.2 Participantes da pesquisa

Ressalta-se que a opção por se entrevistar o diretor da escola, o vice-diretor de escola e os coordenadores pedagógicos responsáveis pelo ensino fundamental ocorreu por compreender-se que esses profissionais são os mediadores e direcionadores das práticas escolares, portanto, fundamentais para o processo de implementação de uma política. Comumente, o professor é visto como um ator fundamental no que se refere à implementação de políticas que visam à qualidade escolar, no entanto, com este estudo, busca-se considerar a “figura” do gestor escolar como um agente mobilizador, pois entende-se que, entre a alta gestão administrativa, a qual estabelece a política educacional, e a prática docente, há uma

lacuna em que atua o gestor escolar por meio da ação mobilizadora e influenciadora, ou seja, o gestor é o mediador entre a política educacional prescrita e a sua efetivação na prática por meio da ação docente.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438), “a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Faz-se necessário, portanto, conhecer a perspectiva do gestor no que tange à implementação de uma política educacional no âmbito escolar, pois ele tem papel fundamental na mobilização da equipe escolar e ainda é o garantidor da gestão democrática nos processos educacionais.

Conforme Paro (1986, p. 167),

[...] é importante a posse, por parte do pessoal envolvido no processo administrativo escolar, de uma competência técnica, tanto em termos administrativos quanto pedagógicos, que lhes possibilitem desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas funções.

As políticas estão sujeitas a interpretações realizadas conforme as histórias, os valores, as experiências e os propósitos daqueles que estão envolvidos no processo de implementação, conforme afirma Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006). Portanto, busca-se balizar a importância da perspectiva do gestor escolar na implementação da BNCC.

Salienta-se que foram entrevistados sete gestores escolares, sendo eles diretor de escola, vice-diretor de escola e professor coordenador, os quais serão identificados por G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7. Desse modo, visa-se retratar as suas características por meio do quadro organizado na sequência.

Quadro 2 – Características dos participantes da pesquisa

Gestor Escolar	Formação Acadêmica	Experiência profissional no magistério	Função/cargo atual	Tempo na função/cargo atual
G1	Pedagogia/Pós-Graduação	18 anos	Diretor de escola	3 anos
G2	Pedagogia/Letras Pós-Graduação	12 anos	Vice-diretor de escola	7 anos
G3	Pedagogia/Pós-Graduação	11 anos	Professor coordenador	2 anos e 9 meses
G4	Letras/Pós-Graduação/ Mestrado	8 anos	Professor coordenador	6 meses
G5	Pedagogia/ Educação Física	17 anos	Professor coordenador	11 anos
G6	Pedagogia/Pós – Graduação	13 anos	Professor coordenador	3 anos
G7	Pedagogia/ Química/Pós-Graduação	25 anos	Professor coordenador	7 anos

Fonte: A autora.

O interesse da pesquisadora partiu da compreensão da relevância da ação do gestor escolar e da perspectiva deste no que tange à implementação de uma política educacional de cunho curricular na escola. Contudo, entende-se que, por meio da análise da relação do gestor escolar com o processo de implementação da política educacional e suas implicações nas práticas escolares, é possível se captar os consensos e dissensos desse processo, desde o momento da elaboração da BNCC até a sua efetivação no cenário escolar, tendo-se em vista que, ao se implementar uma política educacional como a BNCC, a dinâmica e a estrutura do trabalho escolar perpassam um momento de construção e reconstrução, porém o arcabouço de toda a rede municipal de ensino sofre interferência. Portanto, ao se desenvolver esta pesquisa, objetiva-se também contribuir com os profissionais inseridos no âmbito educacional, inclusive com os participantes desta pesquisa, promovendo-se a reflexão e a autoavaliação da sua prática a partir dos conhecimentos produzidos por meio da pesquisa.

Enfim, compreende-se que, por meio da investigação dos aspectos relacionados ao cenário em que emergem a BNCC e a visão do gestor escolar expressa por meio da entrevista semiestruturada, torna-se possível se alcançar uma compreensão mais abrangente do processo de implementação da referida política educacional na esfera escolar.

1.1.3 Instrumentos da pesquisa

Neste subitem, busca-se apresentar, de forma sintetizada, os instrumentos utilizados para se realizar esta pesquisa, os quais foram o estudo bibliográfico, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Com vistas à aproximação ao objeto de estudo desta pesquisa, tornou-se necessário o estudo bibliográfico o qual proporcionou o contato direto da pesquisadora com obras e artigos que tratam do tema proposto por esta pesquisa, promovendo-se, desse modo, a compreensão em torno do contexto de influência e do contexto de produção de texto da política investigada. Para tanto, é importante se enfatizar que inúmeras obras contribuíram para a realização desta pesquisa, portanto, destaca-se duas obras, as quais introduziram e sustentaram este estudo de tal modo que, a partir delas, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar novas leituras com vistas à ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Faz-se necessário se destacar os escritos de Freitas (2018) que revela, por meio da obra “A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, a agenda embutida no neoliberalismo, trazendo a compreensão sobre o movimento mundial que proclama a reforma para a educação e a qualidade que tais reformas propõem. O autor ainda demonstra, por meio da sua obra, quem são os reformadores da educação e o que de fato pretendem e quais os meios utilizados por eles para realizarem as reformas.

Destaca-se, também, a obra “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (2018), organizada por Aguiar e Dourado (2018), na qual os referidos autores, por meio da organização do material, problematizaram a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais.

As obras destacadas acima foram fundamentais para a construção do aporte teórico que embasou e fundamentou as interpretações da pesquisadora referentes ao objeto de estudo desta pesquisa.

A análise documental embasou toda a realização desta pesquisa, pois foi de suma importância para a construção de cada etapa. Portanto, para se compreender principalmente o contexto da produção de texto da política estudada, foram analisados recortes de trechos dos documentos oficiais, a exemplo da Constituição

Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação de 2014, o parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), o documento elaborado pelo Ministério da Educação “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base” (BRASIL, 2017a) e outros citados neste estudo. Pondera-se que a análise dos referidos documentos correlacionados com o estudo bibliográfico realizado consolidou-se na compreensão tanto do contexto de influência quanto do contexto da produção de texto da BNCC.

Ainda, a análise documental favoreceu a compreensão do contexto da prática, pois foram analisados trechos de documentos como o “Plano Diretor Participativo do Município” (TEODORO SAMPAIO, 2020) sede da pesquisa, o qual trata sobre a educação do município e parte do “Projeto Político Pedagógico” das escolas onde os participantes da pesquisa atuam, conforme apresentado na terceira seção deste estudo. Tais análises permitiram o conhecimento do contexto local, que favoreceu o entendimento sobre as ações em torno do processo de implementação da BNCC desde o âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município investigado ao contexto escolar.

Na terceira seção deste estudo, é apresentada a análise de um comunicado destinado aos dirigentes municipais referente à adesão ao Currículo Paulista; apresentam-se imagens do sítio da UNDIME-SP, as quais revelam os parceiros de tal órgão, e o recorte de trechos do “Estatuto Social da UNDIME-SP”. Com essas análises, compreendeu-se a influência exercida por tal órgão sobre o município pesquisado e as suas intenções, tendo-se em vista que, no próprio documento da política estudada, a UNDIME é mencionada como participante do monitoramento do processo de implementação da BNCC em colaboração com o Ministério de Educação – MEC.

Enfim, a análise documental contribuiu para a compreensão do contexto de influência, do contexto da produção de texto e do contexto da prática da política estudada, portanto, foi fundamental para a realização desta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram de suma importância para se coletar dados que vão ao encontro dos objetivos propostos por esta pesquisa. Para tanto, em um primeiro momento, a pesquisadora contatou os gestores escolares das escolas selecionadas, pelo aplicativo WhatsApp, buscando convidá-los para participarem das entrevistas, demonstrando a importância da contribuição de cada um deles para a pesquisa. Na sequência, com os gestores que aceitaram o convite,

foram agendados um dia e horário para a realização da entrevista, conforme a disponibilidade de cada participante, via plataforma *Google Meet*, em razão do contexto da pandemia do COVID-19.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com prévio agendamento, conforme já mencionado, e subsidiadas por um roteiro e por um dispositivo de gravação do próprio *Google Meet* (com prévia autorização dos participantes). Vale se ressaltar que se optou por se entrevistar o diretor da escola, o vice-diretor e os coordenadores pedagógicos responsáveis pelo o ensino fundamental, pois entendeu-se que esses profissionais são mediadores e direcionadores das práticas escolares, portanto, essenciais no processo de implementação de uma política.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares favoreceram a análise do contexto da prática do processo de implementação da BNCC nas escolas selecionadas. Os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados sendo consideradas as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação conforme a técnica da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011, p. 15),

O que é análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Os instrumentos apresentados até o momento foram essenciais para a realização desta pesquisa, pois serviram como um fio condutor para o alcance dos objetivos propostos por este estudo, proporcionando, desse modo, a possibilidade de se discutir os resultados da pesquisa em cada uma das seções.

A dissertação foi organizada em quatro seções, sendo que a primeira seção introduz o trabalho, contemplando a relevância do tema da pesquisa, as justificativas, os objetivos e o problema de pesquisa. Na sequência, foram apresentados a metodologia, as características das escolas pesquisadas, os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a apresentação de cada seção.

Na segunda seção, buscou-se organizar as discussões por meio de três subseções, sendo que, na primeira, apresentou-se o histórico da agenda neoliberal, pois visou-se demonstrar as implicações dessa agenda no que tange às reformas curriculares, apontando-se, desse modo, para a Base Nacional Comum Curricular como um dos instrumentos que compõem tal agenda. Ainda nesta subseção foi criado um subitem, no qual se descreveu um breve histórico das reformas educacionais brasileiras. Na segunda subseção, apresentaram-se o contexto histórico social, a gênese e o desenvolvimento do processo elaboração da Base Nacional Comum Curricular, observando-se as características da referida política educacional curricular e as influências que perpassaram tal processo, demonstrando-se os interesses neoliberais. Na terceira subseção, optou-se por se promover discussões em torno dos pressupostos que orientam a BNCC, objetivando-se validar a ideia de que tal documento traduz-se em um currículo escolar a serviço da lógica do capital. Tomou-se como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), portanto, optou-se por se subdividir esta subseção em dois subitens, sendo que, no primeiro, tratou-se sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, visando-se apresentar os seus aspectos históricos e os elementos basilares que a compõem. Já no segundo subitem, abordaram-se os pressupostos que orientam a BNCC, buscou-se tratar sobre o ensino por meio do desenvolvimento de competências e abordar alguns conceitos defendidos pela PHC, tendo-se em vista a apresentação de um contraste entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na terceira seção, objetivou-se promover reflexões e discussões com vistas a se apresentar a realidade do contexto local onde a pesquisa foi desenvolvida, apontando-se a constatação de contrapontos entre a autonomia estabelecida pelas legislações vigentes, referentes ao currículo escolar, e a realidade observada na prática investigada. Ainda, visou-se revelar as intenções implícitas nos textos das políticas educacionais, demonstrando-se as influências de cunho neoliberal que afetam a autonomia dos municípios alcançando o contexto escolar e, conseqüentemente, os gestores escolares.

Na quarta seção, objetivou-se apresentar as discussões dos resultados da pesquisa a partir das entrevistas realizadas com os gestores escolares, portanto buscou-se organizar tais discussões por meio de três subseções, sendo que na primeira demonstrou-se as perspectivas dos gestores escolares referente as políticas educacionais brasileiras, na segunda subseção tratou-se das concepções

desses profissionais sobre a BNCC e na terceira subseção apresentou-se as estratégias da gestão municipal e dos gestores escolares na implementação da BNCC no contexto escolar. Por fim, apresentou-se as considerações finais logradas por meio desta pesquisa.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM INSTRUMENTO DA AGENDA NEOLIBERAL

Nesta seção, apresenta-se o histórico da agenda neoliberal, trazendo as implicações de tal agenda no que tange às reformas curriculares no Brasil, demonstrando-se, desse modo, o pensamento neoliberal no âmbito educacional; portanto, optou-se, primeiro, por se abordar historicamente a origem do neoliberalismo e, posteriormente, a sua influência no processo de reforma do Estado, especialmente nas reformas educacionais curriculares. Ainda, buscou-se apresentar, brevemente, o histórico das reformas curriculares no Brasil, conferindo-se destaque ao papel da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a). Na sequência, discorreu-se sobre o contexto histórico do qual se originou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, demonstrando-se as influências exercidas sobre o processo de elaboração de tal documento e as suas principais características. Com vistas ao desfecho desta seção, buscou-se promover discussões em torno dos pressupostos que orientam a BNCC, objetivando-se validar a ideia de que tal documento traduz-se em um currículo escolar a serviço da lógica do capital, para tanto, tomou-se como base a Pedagogia Histórico-Crítica a fim de contrapô-la.

2.1 As implicações da agenda neoliberal no processo das reformas curriculares no Brasil

A tradição liberal dispõe de algumas premissas básicas. A primeira delas assume que os agentes individuais tomam decisões em função unicamente do seu próprio interesse por meio de decisões racionais; a segunda premissa garante que todas as interações econômicas, políticas e/ou sociais entre os indivíduos apenas podem ser explicadas pelas atitudes individuais; a terceira premissa garante que as ações individuais egoístas levam ao bem-estar geral; e a quarta premissa é garantida pelo funcionamento do mercado, que direciona os interesses privados, garantindo a ordem natural (CARCANHOLO, 2002).

A tradição liberal se distingue do liberalismo clássico dos séculos XIX, e, em função disso, surge o “novo liberalismo”, atualmente denominado neoliberalismo. Nesse sentido, é válido se destacar que o liberalismo clássico tinha um caráter mais

progressista, lutava contra os privilégios da nobreza e os direitos divinos, “já o neoliberalismo se efetivou lutando contra o Estado Keynesiano¹, procurando voltar a uma ordem estabelecida anteriormente, em que a concorrência perfeita e a democracia eram, como se supõe a norma” (CARCANHOLO, 2002, p. 16).

Conforme Boito Júnior (1999, p. 23),

A Ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia. Esse liberalismo econômico é distinto do liberalismo político, interessado nos direitos individuais do cidadão e num regime político representativo e adequado ao exercício daqueles direitos.

O neoliberalismo surgiu após a II Guerra Mundial, nas regiões da Europa e da América do Norte onde reinava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política vigorosa contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944 (ANDERSON, 1995). As ideias neoliberais passaram a ganhar espaço a partir da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado se encontrava em uma longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, sendo que o cenário mudou consideravelmente (ANDERSON, 1995).

Conforme Anderson (1995), a primeira experiência neoliberal ocorreu no Chile, em 1973, sendo que, na Europa, tal ideologia chegou em 1979, com a eleição da primeira-ministra Margaret Thatcher. Nos Estados Unidos, em 1980, com o presidente eleito Ronald Reagan. Na América Latina, a propagação do neoliberalismo ocorreu tardiamente, próximo aos anos 1990, com a eleição de Salinas, em 1988, no México, de Menem, na Argentina, em 1989, de Perez, na Venezuela, de Fujimori, no Peru 1990, e, em 1989, de Fernando Collor de Mello, no Brasil (ANDERSON, 1995).

No Brasil, o neoliberalismo foi inaugurado pelo presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, o qual, por meio de um pacote de ações, propagou tal ideologia entre setores dominantes como partidos políticos de centro e de direita,

¹ Maior intervenção do Estado na economia, em sintonia apenas do ponto de vista dos fundamentos econômicos, com saídas pragmáticas do período, New Deal e o nazifascismo. Keynes propugnava a mudança da relação do Estado com o sistema produtivo e rompia parcialmente com os princípios do liberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

empresas dos meios de comunicação, empresariado e movimentos dos trabalhadores alinhados ao capital (NOMA; TOLEDO, 2017).

Salienta-se que a adesão de políticas neoliberais, no Brasil, nos anos 1990, está relacionada às condições socioeconômicas em que o país se encontrava. Para se contextualizar tal situação, é importante se evocar que, após a II Guerra Mundial, foram criadas, nos Estados Unidos, instituições como o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujas funções eram, sobretudo, presidir o regime de câmbio e prover fundos para a reconstrução e desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. Posteriormente, foram criadas outras instituições financeiras internacionais, e todas elas, sob o pretexto de apoiar o desenvolvimento, atuaram no sentido de impor normas e programas de assistência técnica aos governos nacionais e subnacionais, promovendo a internalização de “novas” agendas de políticas públicas que envolviam, prioritariamente, a redução do papel do Estado na oferta dos “serviços” sociais, dentre eles, a educação (CASTRO, 2005). Portanto, os países que estavam em crise econômica e dispendo de endividamento, em outras palavras, países que eram considerados em subdesenvolvimento ou em desenvolvimento como o Brasil, estavam condicionados a regras impostas por essas instituições a troco de receberem assistências técnica e financeira. Segundo Castro (2005, p. 48),

O FMI é o pilar do sistema financeiro internacional, mas, como já lembramos, não age sozinho. É coadjuvado pelo Banco Mundial e outras instituições congêneres, como o BID. Todas essas organizações são muito pouco transparentes e nada representativas dos interesses dos países a que devem servir. Assim, o FMI é hoje um grande moldador de políticas econômicas, enquanto as outras organizações (Banco Mundial, BID etc.) se encarregam de moldar as demais políticas públicas, de forma complementar e coerente, sem que haja suficiente transparência ou accountability de suas deliberações, métodos e programas.

Desse modo, compreende-se que as políticas públicas de países como o Brasil são moldadas por meio das ações de instituições internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM), as quais visam atender aos interesses do capital. Então, por vezes, essas instituições elaboram orientações e normas, interferindo diretamente nas políticas dos países que estão condicionados àquelas. Infere-se que tais ações constituem uma Agenda Globalmente Estruturada para a educação (DALE, 2004), favorecendo, desse modo, a universalização das políticas públicas desses países.

Ainda, segundo Dale (2004, p. 426-427),

O argumento central dos institucionalistas mundiais é que as instituições do estado-nação e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente), e não como criações nacionais autônomas e únicas. Sob esta perspectiva, os estados têm a sua atividade e as suas políticas moldadas por normas e cultura universais

Atentando-se para a internalização da agenda de políticas públicas mencionada por Castro (2005) e tendo-se em conta a agenda globalmente estruturada para educação apresentada por Dale (2004), optou-se por se direcionar essa discussão para o campo da educação, trazendo-se, também, as contribuições de Noma e Toledo (2017, p. 119-120), pois, conforme as autoras,

A Agenda Globalmente Estruturada para a Educação é construída por ações que visam à produção de consenso global por intermédio de promoções conjunta de conferências e eventos – dos quais resultam declaração e planos de ação – de fomento, de publicação e divulgação de estudos, programas, relatório, que formam um conjunto definidor das bases políticas utilizadas pelas agências multilaterais para a formulação e a operacionalização de ações que direciona a construção das agendas dos países membros e a efetivação das políticas públicas adequando sua educação nacional às necessidade do capital global.

Então, pode-se afirmar que as agências multilaterais influenciam veemente na elaboração das políticas públicas educacionais no Brasil, fortalecendo a agenda neoliberal visto que é de interesse dessas agências conduzir as políticas educacionais no país. Como se pode verificar, nos anos de 1990 se iniciou a implementação de diversas reformas educacionais na área da gestão escolar, das legislações, das avaliações, dos currículos, entre outras, trazendo como pano de fundo as ideias neoliberais.

Ressalta-se que, para alcançarem as finalidades da agenda neoliberal, os defensores dessa ideologia planejam e implementam ações de modo estratégico e abrangente e, para tanto, tais ideias são disseminadas por meio de discursos que atribuem, ao Estado, todos os infortúnios referentes aos aspectos econômicos e sociais. Em outras palavras, a esfera pública torna-se “vilã”, enquanto que, à iniciativa privada, são atribuídas qualidades que permitem a esta resolver todos os problemas econômicos e sociais causados pelo Estado (SILVA, 1995). Ainda, de acordo com Silva (1995), a principal estratégia para disseminação das ideias

neoliberais é a utilização dos meios de comunicação de massa; com o avanço do desenvolvimento tecnológico e a ampliação do acesso à tecnologia, tal estratégia se tornou mais eficaz.

Objetiva-se estabelecer uma relação entre a agenda neoliberal e a educação, pois considera-se que os defensores dos ideais neoliberais entendem a educação como um instrumento do projeto neoliberal. Nesse sentido, Silva (1995, p. 12) auxilia a compreender que,

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro lado, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

“O pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas” (SILVA, 1995, p. 18); nessa lógica, “para problemas técnicos soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas de solução técnica (tal como privatização, por exemplo)” (SILVA, 1995, p. 19).

Nesse sentido, muitas são as “soluções” que os idealizadores da agenda neoliberal têm apresentado para os problemas da educação, portanto, entende-se importante se mencionar a intensificação dessa agenda, a partir da apresentação de um recorte do que propõe a agenda 2030 no que tange à educação global. Na sequência, trata-se sobre as reformas educacionais enquanto solução para os problemas da educação brasileira.

A agenda 2030 foi deliberada por “Chefes de Estado e de Governo e Altos Representantes, reunidos na sede das Nações Unidas, em Nova York, de 25 a 27 de setembro de 2015” (ONU, 2015) e foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – e 169 metas globais, as quais os países devem adaptar à sua realidade e implementar. Na sequência, apresentam-se os ODS, por meio da Figura 1.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU (2015, p. 1).

Apenas se discorrerá brevemente sobre a meta 4.1, a qual contempla o ODS 4, o qual trata de Educação de Qualidade. Portanto, utiliza-se o documento “Agenda 2030: Metas Nacionais dos Objetivos de desenvolvimento sustentável”, organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA –, com vistas a se demonstrar o viés neoliberal que embasa esse ODS e essa meta estabelecida para a educação. A figura abaixo traz o texto do ODS 4 e da meta 4.1 estabelecida no documento da ONU (2015).

Figura 2 – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e meta 4.1 (ONU)

ODS 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

META 4.1

I. PROPOSTA DE ADEQUAÇÃO

1. Meta 4.1 (Nações Unidas)

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Fonte: BRASIL (2018, p. 111).

Faz-se necessário se apresentar a meta 4,1 com as alterações realizadas pela Comissão Nacional de Objetivos de desenvolvimento Sustentável, a qual

considera a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2018). Para tanto, trouxe-se um recorte do próprio documento organizado pelo IPEA, conforme já mencionado.

Figura 3 – Meta 4.1 (adequada à legislação brasileira)

3. Meta 4.1 (Brasil)

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.

Fonte: BRASIL (2018, p. 111).

Com o objetivo de se demonstrar as contribuições da Agenda 2030 (BRASIL, 2018) com a intensificação do projeto neoliberal na educação brasileira, apresenta-se mais um recorte do documento “Agenda 2030: Metas Nacionais dos Objetivos de desenvolvimento sustentável”, o qual descortina as intenções do ODS e das metas. São considerados conceitos importantes da meta 4.1 a avaliação de larga escala e o currículo pautado no ensino por meio de competência e habilidades visando à inserção social e produtiva do indivíduo, isto é, um currículo que privilegia conhecimentos práticos, com vista a preparar a mão de obra qualificada de acordo com a necessidade das empresas, o que vai ao encontro do que estabelece o objeto de estudo desta pesquisa, a BNCC.

Figura 4 – Conceitos importantes mencionados na meta 4.1 (Brasil)

6. Conceitos importantes mencionados na meta

Resultados de aprendizagem satisfatórios: têm como referência as escalas de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), adotadas pelo Ministério da Educação.

Resultados de aprendizagem relevantes: referem-se às competências e habilidades demandadas para a inserção social e produtiva do indivíduo.

Fonte: BRASIL (2018, p. 112).

As reformas educacionais são consideradas, pelos governos que dispõem de base ideológica neoliberal, soluções políticas e sociais. Tais reformas têm sido consolidadas por meio de ações como privatização, voluntariado, filantropia, terceirização, introdução à nova gestão pública (NGP) e outras ações.

Salienta-se que há um “pacote” de ações governamentais aliadas a empresas e instituições nacionais e internacionais com interesses comuns, as quais visam colocar a agenda neoliberal em prática com a finalidade de atender à lógica

do capital. Enfatiza-se que as reformas educacionais são meios utilizados para se ampliar o espaço da lógica mercantil no campo da educação; compreende-se que ainda é válido se mencionar que essas reformas favorecem a implementação dos moldes neoliberais no espaço escolar, pois são pautadas em políticas públicas que estabelecem a privatização educacional. Portanto, apresentam-se algumas concepções de privatização no âmbito educacional, as quais se entende serem relevantes no sentido de se promover uma discussão que permita se alcançar o objeto de estudo, considerando-se que a Base Nacional Comum Curricular é fruto de um modo privatização, conforme será tratado mais adiante.

Tendo-se em vista que as privatizações, no campo da educação, têm emergido por meio das reformas educacionais, optou-se por se apresentar as contribuições de Lima (2013, p. 178-179), ao afirmar que a

Privatização pode, portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública”, que tenho associado ao que designo por “cânone gerencialista”.

De acordo com Oliveira D. A. (2018), a NGP pode ser considerada um tipo de privatização indireta, que traduz valores da economia privada na gestão pública, trazendo a lógica mercantil à gestão do serviço público, importando ideias, métodos e ferramentas de empresas privadas, estabelecendo uma relação de fornecedores e clientes. Mas, há uma tendência para que a privatização se torne direta, ou seja, as empresas privadas passem a fornecer serviços educativos.

Nesse sentido, é importante se enfatizar que, inicialmente, a lógica mercantil foi introduzida no espaço do serviço público de modo camuflado, contudo, nos dias atuais, é possível observá-la mais explícita por meio da prestação de serviços de

empresas privadas ao serviço público; no âmbito educacional, isso ocorre por meio de assessorias para a elaboração de currículos, produção de material didático e adoção das políticas de “Vouchers” (FREITAS, 2018).

Considerando-se que a filantropia contribui para a privatização da educação, optou-se por apresentar as ideias de Ball e Olmedo (2013) referentes ao assunto. Os autores explicam o modelo de privatização, o qual denominam de “nova filantropia”:

[...] soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento baseadas no mercado estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e “novos” filantropos. O que há de “novo” na “nova filantropia” é a relação direta entre o 'doar' e os “resultados” e o envolvimento direto dos doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades de políticas. [...] Tudo isso re-situa o escopo e os objetivos da filantropia tradicional. Isso indica uma mudança em três etapas: da doação paliativa (ou seja, a filantropia tradicional ou a “filantropia 1.0”) à filantropia para o desenvolvimento (“filantropia 2.0”), e, finalmente, à doação “rentável”, constituindo aquilo que é chamado de “filantropia 3.0” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33-34).

Ainda, Ball e Olmedo (2013, p. 40) explicam, detalhadamente, como ocorre a terceira etapa da filantropia, para tanto, afirmam que:

A Filantropia 3.0 faz parte de uma nova configuração e lógica de ações de ajuda e desenvolvimento e de um novo conjunto de relações ligadas a problemas de desenvolvimento e aos grandes 5 desafios. Chamamos esta lógica e relações de “filantropia de rede”. Ao usar este termo estamos sugerindo que, para entender o trabalho das “novas” organizações filantrópicas e seus “parceiros”, precisamos considerá-los não sob uma perspectiva individual, como atores isolados, mas sim como nós interconectados que operam de acordo com lógicas de rede e configuram suas agendas e ligações de formas mutantes e fluidas [sic].

Considerando-se que as reformas educacionais integram a agenda neoliberal e tendo-se em vista o objetivo deste estudo, apresenta-se, na sequência, o histórico das reformas curriculares ocorridas no Brasil.

2.1.1 Breve histórico das reformas educacionais no Brasil

As reformas educacionais no Brasil foram retratadas, iniciando-se pelo período dos anos de 1990 até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2017), demonstrando-se que elas são ferramentas que auxiliam na materialização da agenda neoliberal.

Segundo Oliveira D. A. (2018, p. 45),

O contexto latino-americano foi marcado, durante a década de 1990, por intensos processos de reforma que, justificada pelas necessidades de ajustes estruturais, alteram a relação entre Estado e sociedade civil, provocando mudanças substantivas na ação pública, desenvolvendo outros modos de regulação. Essas reformas tiveram como paradigma os critérios da economia privada para a gestão da coisa pública e acabaram promovendo o esmaecimento da noção de público com bem comum e, conseqüentemente, de direito público, no qual e inscreve a educação.

Salienta-se que as reformas educacionais são utilizadas como instrumentos de implementação da agenda neoliberal, visto que os neoliberais entendem a necessidade de se realizar tais reformas para atender aos interesses do capital, pois, na concepção dos defensores do neoliberalismo, a educação escolar deve trabalhar em favor do desenvolvimento do capital, preparando pessoas capazes de atender à demanda do mercado. Contudo, é válido ressaltar que as reformas educacionais são pautadas em uma retórica que elucida a necessidade de a escola contemporânea acompanhar o desenvolvimento cultural, socioeconômico e tecnológico, no entanto essa retórica tem por objetivo disfarçar os reais interesses dos reformadores, que é o de ajustar a educação escolar de tal modo que ela contribua efetivamente com a lógica do capitalismo.

Vale a pena lembrar que a ideologia neoliberal orienta os processos socioeconômicos no Brasil, atuando em defesa do livre mercado em detrimento da intervenção do Estado e, ainda, propondo reformas educacionais com autoria e financiamento empresarial, convertendo as escolas em um nicho de mercado a ser explorado e, portanto, gerenciado como uma empresa. Freitas (2018) afirma que, na escola, tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”.

Portanto, considerando-se que os currículos escolares se tornaram alvos da reforma educacional brasileira, será apresentado, a seguir, um breve histórico das políticas educacionais curriculares no país.

No ano de 1997, houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (BRASIL, 1997), que, conforme Malanchen e Santos (2020, p. 4),

[...] traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas transversais, e com isso

produziam uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 4).

No final de 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil, via resolução nº 5, de 17 de dezembro, que define, em seu artigo 1º, que tais diretrizes devem ser observadas na elaboração da proposta pedagógica na educação infantil e ainda aponta para os objetivos que devem ser contemplados na proposta, conforme estabelece o artigo 8º da referida resolução:

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Em 2010, no dia 13 de julho, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que definem um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica, definindo, em seu artigo 2º, os seguintes objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010a).

Salienta-se que, ainda no ano de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes que devem ser observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, no que tange ao ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b).

Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, por meio da portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d). Tarlau e Moeller (2020) afirmam que a elaboração e a aprovação da BNCC resultaram da prática do consenso por filantropia. Mas essa influência filantrópica foi além dos interesses neoliberais referentes à obtenção de lucro, pois houve um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo com as finalidades de conseguir poder e reformular a educação pública à sua própria imagem.

As reformas curriculares contribuíram efetivamente com os ideais neoliberais, e, por se entender que é de suma relevância, trouxe-se o pensamento de Freitas (2018), que combate a ideia defendida pela política da direita, a qual propõe reformas educacionais pautadas no neoliberalismo, pois entende que o viés defendido por essa corrente ideológica funciona de modo perverso, vez que gera efeitos colaterais destrutivos que atingem professores, estudantes e indiretamente as famílias. Segundo Freitas (2018, p. 31), “[...] o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Compreende-se que governos pautados na política de direita idealizam práticas embasadas em ideias neoliberais, as quais são materializadas por meio de políticas públicas. Portanto, as reformas de Estado foram inclusas na agenda de políticas públicas, a qual contempla as reformas educacionais, mas, para atingir os seus objetivos de forma pontual e assertiva, observaram a necessidade de incidir sobre os currículos escolares por meio da elaboração de uma proposta de um currículo padronizado nacionalmente, o qual possibilitaria o exercício do controle de parte dos conteúdos que são ensinados nas escolas por meio das avaliações externas, visto que, para os neoliberais, a escola deve estar a serviço do capital. Portanto, não se objetiva aprofundar a análise de todas as políticas educacionais curriculares, pois o objeto desta pesquisa é a BNCC, a qual será tratada de forma mais detalhada nas próximas subseções deste estudo. Contudo, é evidente que tais políticas apresentam normas, objetivos e diretrizes para a elaboração de propostas pedagógicas, inclusive os princípios os quais as escolas devem observar ao elaborarem a sua proposta pedagógica. Isso demonstra um controle externo, não

apenas do Estado, visto que as instituições nacionais e internacionais influenciam na elaboração das políticas curriculares.

Enfim, compreende-se que, em razão da crise econômica dos anos 1990 e mediante a influência de instituições nacionais e internacionais, o governo brasileiro da época, adepto ao neoliberalismo, promoveu as reformas do Estado, incluindo, nessa pauta, as reformas educacionais. Diante do exposto, conclui-se que as reformas curriculares foram pensadas a partir de interesses neoliberais, ou seja, tais reformas sofreram implicações da agenda neoliberal, uma vez que foram criadas com os propósitos de disseminar e materializar as ideias neoliberais no campo da educação, com vistas a atender às demandas do capitalismo.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular

Nesta subseção, abordar-se-á brevemente o contexto histórico do qual se originou a Base Nacional Comum Curricular, trazendo-se à tona as influências exercidas sobre o processo de elaboração de tal documento e as suas principais características.

Salienta-se que a ideologia neoliberal orienta os processos socioeconômicos no Brasil, mas, conforme Bresser-Pereira (2017 *apud* FREITAS, 2018, p. 23), um dos protagonistas das reformas neoliberais implementadas no Brasil durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), “o regime de política neoliberal foi uma tentativa fracassada de retornar ao capitalismo liberal, que, entre o início do século XIX e 1929, também produziu crescimento lento, alta instabilidade financeira e profunda desigualdade”.

Os anos 1990 foram marcados por significativas ações orientadas pelo liberalismo econômico, sendo que ocorreram reformas educacionais e foram estabelecidas políticas curriculares tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que tiveram como objetivo subsidiar os sistemas de ensino na elaboração ou reelaboração dos currículos.

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, houve a preocupação com a proposição de uma base de formação comum, no entanto foi estabelecido, no artigo 210, o seguinte texto: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e

respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). E, mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu inciso IV, do artigo 9º, expressa que cabe à:

União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo assegurar formação (BRASIL, 1996).

Ainda, destaca-se que a aprovação de políticas curriculares permaneceu presente nas pautas governamentais nos anos 2000, tendo-se em vista que houve a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (BRASIL, 2010a) e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b). Contudo, a proposição de uma base nacional comum ainda não havia sido concretizada.

Então, o Plano Nacional de Educação, promulgado pela lei 13.005/2014, também explicitou a preocupação com uma base nacional comum, pois estabeleceu, dentre as suas metas, uma estratégia que visa:

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

Ressalta-se que o processo de desenvolvimento da educação é gradativo, pois muitos são os impasses que não permitem à educação avançar plenamente, uma vez que são comuns rupturas de processos durante mudanças de governo. Não foi diferente com o processo de elaboração da BNCC, pois iniciaram-se as discussões no governo do PT (Partido dos Trabalhadores). Mas, em razão do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, esse processo teve continuidade no governo do presidente Michael Temer, membro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o que acarretou mudanças de interesses vinculados a correntes ideológicas.

O Conselho Nacional de Educação iniciou as discussões referentes à elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2014, com os objetivos de acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de um documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento. Em 2015, foram iniciados novos estudos pelo MEC para a preparação da “primeira versão” da BNCC, colocada em consulta pública, em maio de 2016. A “segunda versão” do documento da BNCC foi submetida à discussão no país, entre junho e agosto do mesmo ano, porém esse processo enfrentou interferências com o impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff. No entanto, as discussões continuaram em um novo cenário, pois, de acordo com Berringer (2015, *apud* FREITAS, 2018, p. 10), “pode-se dizer que 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo”, cedendo lugar à intensificação de práticas ancoradas nos pressupostos neoliberais na política brasileira, iniciadas no início dos anos 1990. Porém, Freitas (2018) enfatiza que, a partir do momento em que a coalização do PT assumiu o governo em 2003, o desenvolvimentismo entrou em cena, mas mesmo diante de tal proposta não foi possível se imaginar que a era econômica neoliberal tivesse chegado ao seu final. Nesse sentido, o autor afirma que a “coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB e Partido da Frente Liberal (PFL) tivesse permanecido no poder” (FREITAS, 2018, p. 10).

No dia 21 de dezembro de 2017, foi publicada, no Diário Oficial da União, nº 244, Seção 1, p. 146, a portaria 1.570, do dia 20 de dezembro de 2017, firmada pelo ministro de Estado da Educação Mendonça Filho que, no uso das suas atribuições, homologou o parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c) que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem observados, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular, conforme o discurso governamental, é

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9 LDB, Lei nº 9.394/96, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva,

como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017a, p. 7).

Ao se estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular, buscou-se, a partir do discurso governamental, amenizar os processos de desigualdades educacionais, assegurando-se as aprendizagens essenciais e o desenvolvimento aos alunos. A BNCC define que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017a, p. 15).

A BNCC indica a necessidade de se constituir uma proposta curricular que assegure as competências e habilidades e que resguarde, nos objetos de conhecimento, as marcas culturais, ambientais e econômicas de cada região, pois ela garante a não ruptura do processo de desenvolvimento do aluno, visto que a sua abrangência é nacional – mesmo que os alunos mudem de escola ou de cidade, terão a continuidade dos estudos assegurada por uma mesma base curricular.

Cabe lembrar que a educação brasileira contemporânea está pautada centralmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ou seja, ambas as legislações sinalizam a necessidade da elaboração de uma base comum curricular. O Plano Nacional de Educação, promulgado pela lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), também estabeleceu, dentre as suas metas, estratégias que visam à implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, ou seja, as políticas curriculares discutidas nos anos 1990 voltam às pautas educacionais inseridas em um novo contexto.

Sobre a BNCC, Freitas (2018, p. 11) “afirma que os membros do PSDB, que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990”, retornaram com força ao cenário educacional brasileiro após o golpe parlamentar contra Dilma Rousseff², assumindo postos-chave do Ministério da Educação (FREITAS, 2018). Desse modo, os debates sobre referenciais nacionais curriculares dos anos 1990 originaram as denominadas “bases nacionais comuns curriculares”, cuja aprovação

² “A partir da reeleição da presidenta Dilma Rousseff, em finais de 2014, um golpe parlamentar-judicial-midiático começou a ser urdido: o *impeachment* da presidenta, ocorrido em 31 de agosto de 2016. O *impeachment*, por certo, é uma instituição presente na Constituição Brasileira de 1988. Todavia, no caso em questão, ele deve ser considerado um golpe, pois causas que poderiam levar a ele foram forjadas sem prova material e cabal, pelo menos, até o presente momento” (MANCIBO, 2017, p. 878).

se insere no interior de um movimento global de reforma da educação que demanda por mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) dos sistemas, escolas e docentes na busca por resultados de aprendizagem.

A dinâmica empresarial dispõe de passos predefinidos para o alcance de resultados. Segundo Cláudio de Moura Castro³ (2011, p. 1), defensor da reforma empresarial, os critérios para uma boa gestão são “1- Definir objetivos claros, 2- quantificar as metas, 3- compartilhar as metas com os colaboradores, 4- criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo, 5- criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios”.

Freitas (2018) afirma que os passos indicados por Castro (2011) podem ser vistos na prática da reforma empresarial da educação, a exemplo da defesa de padronização, teste censitário e responsabilização verticalizada, apontando a Base Nacional Comum Curricular como um mecanismo de padronização. Ao se analisar a estrutura do texto da BNCC, é inegável que o próprio documento dispõe de uma parte padronizada, ou seja, apresenta um currículo posto, prescrito, ainda que os elaboradores de tal documento rejeitem esses conceitos.

Considerando-se o exposto na obra escrita por Freitas (2018), compreende-se que os contextos político e econômico em que ocorreu a produção do texto da BNCC foram marcados por interesses implícitos que estão em consonância com os ideários empresariais. No entanto, entender a escola como empresa é o mesmo que tratar os alunos como produto, é focar em resultados, com somente os melhores conseguindo sobressair, ou seja, é propor um processo de concorrência e estabelecer a meritocracia e, conseqüentemente, promover as desigualdades educacionais e sociais, o que contrapõe o discurso da BNCC, a exemplo do seguinte trecho:

³ Cláudio de Moura Castro, nasceu em 1938 no Rio de Janeiro, graduado em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais, é mestre pela Universidade Yale e doutor pela Universidade Vanderbilt. Foi professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, da Fundação Getúlio Vargas, da Universidade de Chicago, da Universidade de Brasília, da Universidade de Genebra e da Universidade da Borgonha. Trabalhou no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento, presidiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 1979 a 1982, foi secretário-executivo do Centro Nacional de Recursos Humanos de 1982 a 1985 e técnico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada de 1970 a 1985, presidiu o Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras até 2009 e, desde 2015 até a presente data, é diretor pedagógico da EduQualis. É conhecido como conservador, tem uma coluna quinzenal na revista VEJA desde setembro de 1996 e escreve sobre educação no Brasil.

[...] a BNCC desempenha papel fundamental pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017a, p. 15).

Ao se analisar as origens da BNCC, observa-se uma forte influência de organismos internacionais e de representantes dos setores privados, portanto, é nítida a compreensão de que a elaboração de tal documento está em consonância com os interesses do setor produtivo, isto é, há interesses empresariais na implementação da Base Nacional Comum Curricular nas unidades escolares, pois, além de atender aos interesses do capital, tais ações contribuem para a manutenção do poder da classe dominante. Com vistas a se fundamentar a ideia de que a promulgação da BNCC está vinculada à necessidade de se atender às exigências do mercado, buscou-se evidenciar os participantes envolvidos nesse processo. Portanto, enfatiza-se que a Base Nacional Comum Curricular atende às exigências de organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e de três metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 – e que em seu processo de produção e organização, houve a participação de membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED –, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME – e dos representantes da iniciativa privada, isto é, da classe empresarial que integra a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017).

Ressalta-se que “o alcance expandido dos atores privados e corporativos ocorreu no contexto da redução do investimento do Estado na educação pública (e como consequência disso) e dos ataques ideológicos à educação pública em diferentes contextos globais” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 556).

Segundo Tarlau e Moeller (2020), não é comum a velocidade com que a reforma curricular como a da BNCC foi aceita pelos diversos atores educacionais brasileiros, no entanto as autoras argumentam que esse processo de elaboração e aprovação da BNCC resultou da prática do consenso por filantropia.

O consenso por filantropia ocorre quando as fundações privadas utilizam recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e

informais para obter um consenso entre diversos atores sociais e institucionais em com vistas a apoiar determinada política (TARLAU; MOELLER, 2020).

Ainda, as autoras afirmam que, por meio dos seus estudos, entenderam que a força política por trás da BNCC não era do Todos pela Educação (TPE), conforme pensavam anteriormente, mas da Fundação Lemann, que é patrocinadora do TPE.

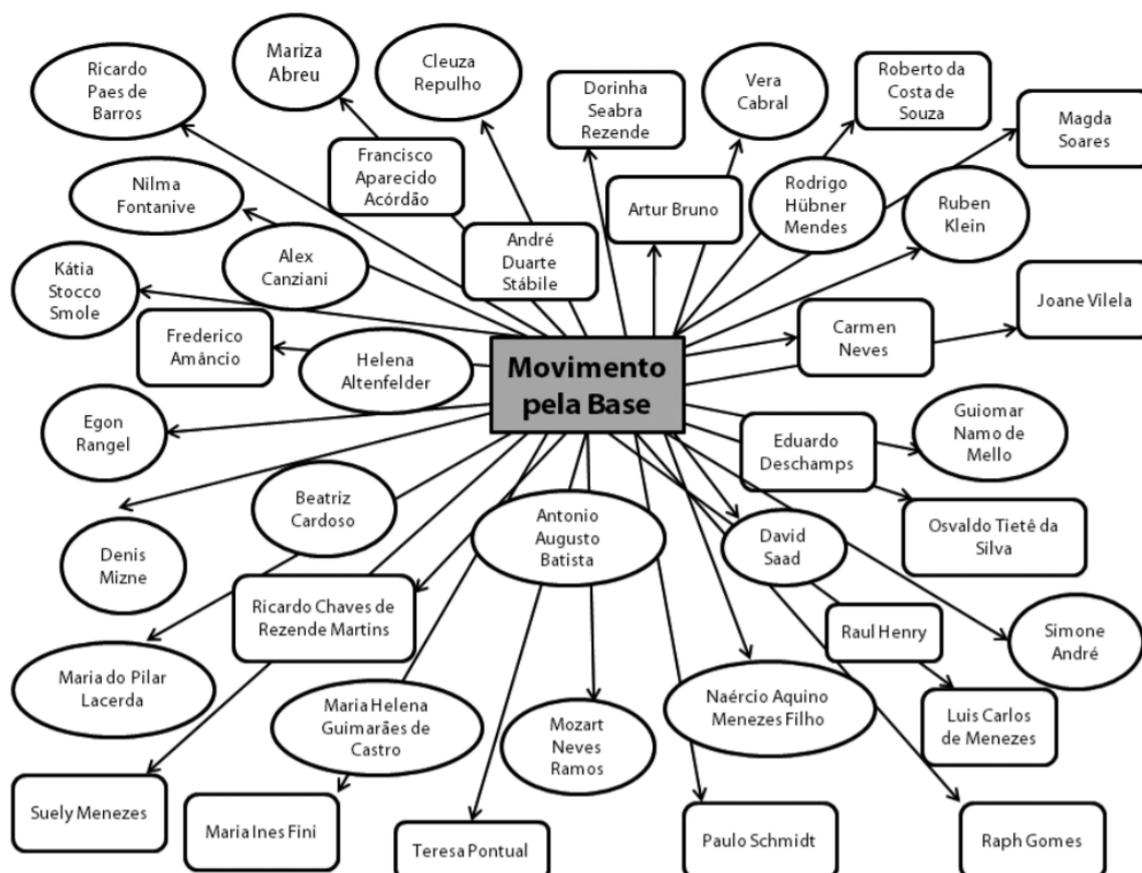
Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 566), por volta de 2013,

[...] a Fundação Lemann começou a organizar e aplicar recursos num novo “movimento” nacional brasileiro, o Movimento pela Base Nacional Comum, que se tornou uma rede extremamente influente, reunindo membros do governo e de organizações da sociedade civil em apoio à Base Nacional Comum Curricular.

A Fundação Lemann, com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação, buscou uma nova iniciativa de política pública com um amplo alcance, objetivando um impacto nacional. Tal política culminou na elaboração e aprovação da BNCC, que se tornou o mais importante projeto filantrópico da Fundação Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020).

Salienta-se que “a Fundação Lemann possui uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 345). Esse grupo, denominado Movimento pela Base, participou das discussões em torno da elaboração e aprovação da BNCC. Portanto, faz-se necessário se enfatizar que tal grupo é composto por agentes públicos e privados, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Sujeitos do Movimento pela Base



Fonte: Peroni e Caetano (2015, p. 345).

Diante do exposto, entende-se que a BNCC é a materialização da agenda neoliberal no que tange às reformas curriculares, visto que apresenta um currículo padronizado nacionalmente e emergiu de um “consenso por filantropia”, impulsionado por forças políticas de atores corporativos e privados, tendo como sua principal mentora a Fundação Lemann (TARLAU; MOELLER, 2020), demonstrando, desse modo, o esmaecimento dos investimentos do Estado e a ampliação das ações da iniciativa privada sobre o campo da educação.

Enfatiza-se que há diversos posicionamentos no que tange às intenções e interesses relacionados à implementação da BNCC que, por vezes, contradizem o texto do documento elaborado pelo Ministério da Educação “Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base”. Então, diante do exposto, apresentam-se tais contradições por meio dos escritos de autores que fazem referência ao objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, promovem-se reflexões pautadas no caderno “A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (AGUIAR; DOURADOS, 2018), que visaram, por meio da organização desse material,

problematizar a concepção e os desdobramentos da implantação da BNCC no campo educacional e na relação com as demais políticas setoriais.

Aguiar e Dourado (2018) relatam sobre a resistência apresentada pelo Conselho Nacional de Educação no que se refere à medida do MEC, sob nova administração, pois entenderam que o novo delineamento das políticas está pautado em um viés privatista, visando favorecer o interesse do mercado. Com relação à instituição da BNCC, é apontado que três conselheiras se opuseram, embasadas no discurso de que não houve discussão com a sociedade para a elaboração da terceira versão do documento, no entanto o CNE solicitou vista e declarações de voto (AGUIAR, 2018).

Faz-se necessário se destacar que vários autores contribuíram com a elaboração do referido caderno, portanto, na sequência, serão abordados os pontos principais discutidos por eles, com a finalidade de se contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa.

Observa-se, nos escritos, que alguns autores como Aguiar e Dourado (2018) apresentam um posicionamento contrário à proposta da BNCC, pois criticam a ideia de educação salvacionista, de padronização do currículo, que leva à suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum e ainda se opõem à ideia de vinculação imediata entre educação e desenvolvimento econômico. Esses autores procuraram distinguir o que explicita o MEC e o ministro da Educação, os quais afirmam que a BNCC não é currículo, contudo fizeram citações e análises que os levaram a concluir que a BNCC, apesar de diferenciar-se de outras políticas curriculares implementadas anteriormente, funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e o próprio documento.

Ainda, os autores relacionaram a gestão democrática e o processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação, pois eles contrapõem o discurso do governo federal que considera que o processo foi amplamente democrático, pois afirmam que não houve participação dos gestores, no mesmo nível verificado em outros processos como o de aprovação da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Ainda, abordaram a BNCC e os impactos nas políticas nacionais de regulação e avaliação da educação superior e enfatizaram que, após o golpe

parlamentar, houve retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais. Os autores procuraram relacionar o PNE com a BNCC e os cotidianos das escolas, buscando a compreensão dos momentos que se está enfrentando no país, e ainda reforçaram a ideia de que a elaboração da BNCC representa a aproximação entre governantes e organizações privadas as quais definem as políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2018).

Enfim, os autores encerram o caderno “A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas” (2018), com a contribuição de Oliveira I. B. (2018), que trata das políticas curriculares no contexto do golpe de 2016, colocando em pauta debates atuais, embates, resistências e, no que tange à BNCC, afirmam veemente que essa política é:

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes (OLIVEIRA I. B., 2018, p. 56).

Diante do exposto, é importante se ressaltar que, por meio da análise do contexto histórico, das influências exercidas sobre o processo de elaboração da BNCC, das suas principais características e das legislações vigentes, conforme apresentado nesta subseção, compreende-se que a BNCC faz parte de um movimento de reformas curriculares idealizadas por defensores do neoliberalismo, pois os grandes influenciadores desse processo foram algumas organizações e fundações, ou seja, a iniciativa privada, as quais visam os interesses de mercado, posicionando a educação a serviço do capital, por meio de ações de privatização. É válido se destacar que as estratégias neoliberais estão cada vez mais sofisticadas, pois seus idealizadores se embasam em discursos a partir dos quais persuadem a “massa”, alcançando, desse modo, os seus objetivos. Enfim, entende-se que a BNCC é o resultado desse tipo de estratégia uma vez que ela integra a agenda neoliberal.

2.3 A Base Nacional Comum Curricular: um currículo escolar a serviço da lógica do capital

Nesta subseção, busca-se promover discussões em torno dos pressupostos que orientam a BNCC, objetivando-se validar a ideia de que tal documento traduz-se em um currículo escolar a serviço da lógica do capital. Para tanto, toma-se como base a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), portanto, subdivide-se esta subseção em dois subitens, sendo que, no primeiro, trata-se sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas a se apresentar os seus aspectos históricos e os elementos basilares que a compõem. Já no segundo subitem, abordam-se os pressupostos que orientam a BNCC, busca-se explanar sobre o ensino por meio de desenvolvimento de competência e abordar alguns conceitos defendidos pela PHC, tendo-se em vista a apresentação de um contraste entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica: aspectos históricos e elementos basilares

As discussões em torno da necessidade de uma nova teoria pedagógica, com vistas à superação das concepções pedagógicas da Escola Tradicional, da Escola Nova e da Escola Tecnicista, surgiram no final da década 1970, por meio de um movimento pedagógico, o qual foi fruto de uma necessidade histórica, no entanto, somente em 1984, essa nova teoria pedagógica recebeu o nome de Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011).

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como base filosófica e posicionamento ético-político o Materialismo Histórico-Dialético, que é matriz do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels. Tal pedagogia foi fundada no Brasil por Dermeval Saviani e alguns professores⁴ como Newton Duarte e Ligia Márcia Martins, da Unesp campi Bauru e Araraquara, colaboraram para a construção daquela (PASQUALINI, 2016).

Enfatiza-se que, segundo Saviani (2018), o livro “Escola e Democracia” pode ser considerado um manifesto de lançamento da Pedagogia Histórico-Crítica, como

⁴ Atualmente há um grupo mais amplo de professores contribuindo com a Pedagogia Histórico-Crítica: Ailton Cotrim Prates, Ana Carolina Galvão Marsiglia, Carolina Góis Ferreira, Carolina Nozella Gama, Debora Cristine Trindade Zank, Gesilaine Mucio Ferreira, Jane Alves da Silva Moreira, Julia Malanchen, Lucinéia Maria Lazaretti, Marise Nogueira Ramos, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, Ricardo Eleutério dos Anjos, Sílvia Alves dos Santos, Sonia Mari Shima Barroco, Tiago Nicola Lavoura, e outros.

anunciado no prefácio da 43ª edição (2018). O livro é integrado por quatro capítulos, sendo que, no primeiro, o autor apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas e anuncia a necessidade de uma nova teoria; no segundo capítulo, o autor procura polemizar e desmontar visões progressistas, propondo caminhos por meio de alternativas de superação por incorporação; no terceiro capítulo, Saviani (2018) apresenta características básicas e encaminhamentos metodológicos de uma nova teoria, que posteriormente recebeu o título de Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta dissertação, serão enfatizados os escritos deste capítulo, realizando-se, na sequência, uma breve descrição.

Saviani (2018) traz, no terceiro capítulo do livro “Escola e Democracia”, uma discussão em torno da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, sendo que, desse modo, apresentou as virtudes e vícios da segunda, por meio de três teses. E, na sequência, apresentou métodos para além dos novos e tradicionais, isto é, propôs métodos que, segundo ele, estimulariam a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor, valorizando o diálogo, a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos (concreto)⁵, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018).

Ainda, Saviani (2018) apresenta o método proposto por ele, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, esse método pedagógico é iniciado a partir da prática social, levando em consideração a compreensão do professor (nível sintético) e do aluno (nível sincrético), perpassando a problematização que é a detecção de questões que devem ser resolvidas na prática social; o processo de instrumentalização, que é a apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social, para se libertar das condições de exploração que vivem; e a catarse, que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Por fim, retorna à prática social, isto é, o ponto de partida e o ponto de chegada são o mesmo, mas vale se distinguir esses dois momentos, pois, no ponto de partida, a compreensão

⁵ “Síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é de interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. (SAVIANI, 2011, p. 121).

do aluno sobre a prática social se encontra no nível sincrético, já no ponto de chegada, essa compreensão ascende ao nível sintético (nível mais elaborado).

Enfim, Saviani (2018) esclarece, no capítulo quarto, as condições de produção e operação da Pedagogia Histórico-Crítica, em sociedades como a nossa, marcadas pelo primado da política sobre a educação. Vale se ressaltar que a Pedagogia Histórica-Crítica “vem resistindo à tendência de imediatismo e improvisação presente na história da educação brasileira” (SAVIANI, 2018, p. 28).

Com base em Saviani (2011), apresentam-se os elementos basilares propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica, os quais contribuem com a elaboração de um conceito de currículo escolar a partir desta pedagogia. Portanto, elencam-se alguns dos principais elementos basilares da Pedagogia Histórico-Crítica como a concepção de ser humano, a concepção de educação/escola e a concepção de currículo escolar, as quais serão apresentadas em síntese, na sequência.

Conforme Saviani (2011), a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Sobre o trabalho educativo, o autor afirma que aquele se constitui no próprio “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

E, para garantir a sua existência, o homem deve produzir continuamente, adaptando a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho. Inicialmente, a produção da existência humana implica a produção para a sua subsistência material, a qual o autor nomeia de “trabalho material”. Mas, é importante se mencionar outra categoria de produção, a qual o autor denomina de trabalho “não-material”, pois, nesta categoria, situa-se a educação, que é entendida como um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2011).

Portanto, Saviani (2011, p. 13) afirma que:

[...] o objeto da educação, [sic] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A educação não se reduz ao ensino, sendo este um aspecto da educação. Portanto, a educação é dotada de identidade própria, tornando possível a sua institucionalização por meio da escola, sendo que, à instituição escolar, cabe a

socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2011). É válido mencionar “a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Ainda, Saviani (2011) define o currículo escolar como todas as atividades nucleares desenvolvidas pela escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, pois as outras atividades desenvolvidas no âmbito escolar são consideradas, pelo autor, secundárias. Portanto, para Saviani (2011), a finalidade da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Enfim, “a pedagogia histórico-crítica é uma corrente que preza pela defesa a socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (PASQUALINI, 2016, p. 41-42).

2.3.2 Revelando os pressupostos que orientaram a elaboração da BNCC: um contraste entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica

Os precursores das reformas educacionais nos anos de 1990, pautados nas indicações dos organismos internacionais, organizaram um discurso afirmando que tais reformas são necessárias com vistas a melhorarem a qualidade da educação. Freitas (2018, p. 56) confirma essa ideia dizendo que “a reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação”.

No ano de 2016, os membros do PSDB retornaram ao Ministério da Educação, mas quem de fato retomou as reformas curriculares iniciadas em 1990 foi a secretária adjunta do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, que também fez parte do governo do PSDB/PFL no referido ano 1990 (FREITAS, 2018). Com base no discurso de elevar a qualidade da educação, tais reformadores apontaram para a necessidade de um processo de reorganização dos currículos escolares, do qual a BNCC é integrante. Então, considera-se que a reorganização do currículo escolar se tornou alvo do processo de reformas educacionais em função do discurso de elevar a qualidade da educação e ainda em razão das mudanças das

relações sociais e das relações de trabalho mediadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Portanto, entende-se que a elaboração de um currículo com parte dos conteúdos definidos, como é o caso da BNCC, é uma tentativa de se driblar a crise do capital. Segundo Frigotto (1995, p. 41-42),

Podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

Tendo-se em vista a recente reorganização do currículo escolar por meio da Base Nacional Comum Curricular, busca-se, primeiro, promover uma discussão em torno dos pressupostos que orientam tal documento, delimitando-se a tratar sobre o ensino por meio do desenvolvimento de competências, com vistas a se elucidar os interesses envolvidos nesse processo. Na sequência, será abordada, de modo sintetizado, a concepção de conhecimento, conteúdo e currículo anunciada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), visando-se estabelecer um contraste entre a pedagogia que orientou a elaboração da BNCC e a PHC.

Dá-se início à discussão, trazendo-se o pensamento de Santos e Orso (2020, p. 169) que afirmam que “outro elemento de destaque na BNCC, merecedor de uma análise mais cuidadosa dos pressupostos que a orientam, é a ênfase dada às competências dos indivíduos”, visto que o próprio documento propõe que,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p. 8).

De acordo com Ramos (2009a), o currículo organizado por competências, conforme o estabelecido pela BNCC, está amparado na Pedagogia das Competências, a qual, segundo ela,

[...] se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do ‘currículo por competências’ é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos

saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas (RAMOS, 2009a, p. 1).

Ainda, Ramos (2009a) afirma que a definição pedagógica pautada na Pedagogia da Competência tem a finalidade de estabelecer correspondência entre escola e empresa. Nesse sentido, compreende-se que a BNCC propõe uma base nacional curricular pautada na lógica mercantil.

Com vistas a se coadunar com essa reflexão, trazem-se as contribuições de Duarte (2001) que inclui a Pedagogia das Competências no grupo das “pedagogias do aprender a aprender”, as quais ele analisa focalizando quatro posicionamentos valorativos: no primeiro, o autor afirma que a pedagogia do aprender a aprender promove uma hierarquia valorativa, elevando o aprender sozinho em detrimento da aprendizagem por meio da transmissão de conhecimento; o segundo posicionamento é formulado a partir da ideia de que é mais importante que o aluno desenvolva um método para aquisição, elaboração ou descoberta de conhecimento do que tenha acesso a um conhecimento já elaborado, ou seja, é melhor que o aluno adquira um método científico do que a apropriação do conhecimento objetivado pelo gênero humano; o terceiro posicionamento apresentado pelo autor ressalta que as pedagogias do aprender a aprender defendem que, além de o aluno aprender sozinho, ainda deve construir seu próprio método para aquisição do conhecimento e que a educação deve estar pautada no interesse do aluno. É válido destacar, no entanto, que os interesses defendidos por essas pedagogias são de cunhos emergencial e pragmático; no quarto posicionamento, o autor afirma que tais pedagogias propagam a ideia de que a educação deve preparar o aluno para acompanhar o processo acelerado de mudança pela qual a sociedade passa.

Segundo Saviani (2011), para se tratar dos interesses dos alunos, é necessário se distinguir entre o aluno concreto e o aluno empírico, pois o conhecimento sistematizado pode não ser interesse do aluno empírico (de imediato), mas tal conhecimento corresponde ao interesse do aluno concreto, tendo-se em vista as relações sociais, vez que este está situado em uma sociedade que exige o domínio do conhecimento sistematizado. E é papel da educação proporcionar ao aluno esse tipo de saber.

A pedagogia que tem como lema o aprender a aprender favorece a lógica do capitalismo, tendo-se em vista que é uma pedagogia voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, portanto, aquelas pessoas que não se

adaptarem às condições que lhes são impostas por essa lógica serão excluídas. Com isso, a referida pedagogia gera a competição entre os indivíduos (DUARTE, 2001).

Compreende-se que uma pedagogia que promove a competição é uma pedagogia excludente, haja vista que, no Brasil, há desigualdade socioeconômica estrutural, portanto, tal competição é desleal. Destaca-se a necessidade de se entender a educação como direito social, pois se acredita que somente uma educação emancipatória poderá promover a igualdade de oportunidades.

Ao se analisar o documento introdutório da BNCC, é possível observar que, em alguns trechos, há uma valorização exacerbada da mobilização dos conhecimentos por meio de conceitos, procedimentos e prática, o que permite se visualizar uma ênfase no conhecimento prático, isto é, em saberes aplicados ao cotidiano. Com vistas a se ilustrar esta discussão, recorta-se o seguinte trecho do documento, o qual afirma que:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (BRASIL, 2017a, p. 13).

Desse modo, compreende-se que a concepção de conhecimento apresentada pela BNCC está de acordo com os pressupostos da Pedagogia das Competências.

A reorganização curricular por meio da BNCC favoreceu o enfraquecimento dos conteúdos trabalhados no âmbito escolar. Nesse sentido, Santos e Orso (2020, p. 176) afirmam que:

A escola não é uma empresa a serviço do capitalismo. A escola pública é, antes de tudo um espaço de resistência, porque, em meio a tantos ataques àquilo que lhe é essencial – o conteúdo escolar –, ela resiste na promoção deste pela via da socialização do conhecimento científico, do conhecimento que se ampara na história, na razão moderna, nas ideias do humanismo, com objetivo de construir, por meio da função social da escola, um mundo melhor para se viver, com acesso e garantias sociais que deem condições dignas de vida às pessoas.

Ressalta-se que o principal papel da educação escolar é promover, ao indivíduo, o acesso ao saber sistematizado, contribuindo de tal modo para que ele

defina a sua própria trajetória na vida, libertando-se das “amarras” que os sistemas social, político e econômico lhe impõem. De nada adiantaria se democratizar e universalizar a escola se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se esta de seu conteúdo específico, isto é, da cultura letrada, do saber sistematizado (SAVIANI, 2020).

Com vistas a se promover a reflexão sobre a visão de mundo apresentada na BNCC, trouxeram-se as ideias de Marsiglia *et al.* (2017, p. 117), pois, segundo esses autores, os pressupostos que estruturam a BNCC:

[...] ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista – uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Mediante a análise dos pressupostos pedagógicos que orientam a BNCC, à luz das produções de autores como Duarte (2001), Ramos (2009b), Santos e Orso (2020), Saviani (2011) e outros, compreende-se que a BNCC propõe um currículo escolar na contramão do que sugere a Pedagogia Histórico-Crítica, pois a BNCC está sob a égide da Pedagogia das Competências. Objetivando-se propiciar um contraste entre a Pedagogia das Competências e a Pedagogia Histórico-Crítica a partir de um movimento dialético, apresentam-se, de maneira sintetizada, as concepções de conhecimento, conteúdo e currículo, defendidas pela segunda pedagogia, trazendo-se, em alguns momentos, a discussão das ideias defendidas pela primeira.

Com vistas a se contrastar a concepção de conhecimento proposta pela BNCC, a qual valoriza o conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento vinculado ao cotidiano, como mencionado anteriormente, busca-se, mais adiante, apresentar a concepção de conhecimento defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, enfatiza-se, por meio das produções de Saviani (2011, p. 14), que “a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar”. Ainda, conforme Saviani (2011, p. 14), apresenta-se que:

É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o

acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada.

Ressalta-se que Saviani (2011) não despreza os saberes do cotidiano, porém defende que a escola é a responsável pela mediação do processo, que promove a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Esse estudioso ainda afirma que a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

Saviani (2011, p. 17) efetivamente contribui com a discussão sobre currículo, afirmando que “cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. Ainda acrescenta que a finalidade da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o qual tem caráter permanente na escola, isto é, o que resistiu ao longo do tempo, o que Saviani denomina de “clássico na escola”. Para este teórico (2011, p. 17), “um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Considerando-se as ideias defendidas por Saviani (2011), entende-se que um currículo deve priorizar a transmissão do saber sistematizado, isto é, a escola deve dar prioridade à transmissão dos saberes que resistiram ao longo do tempo, para, assim, atingir a sua principal finalidade.

Ao se analisar os conteúdos propostos pela BNCC, observa-se uma contraposição aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), o próprio documento que institui a BNCC apresenta “a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo ao sistema capitalista”.

Ressalta-se que o currículo escolar sob a égide da Pedagogia das Competências, influenciado pelo neoliberalismo, está a serviço do capital. Para se ilustrar essa proposição, busca-se salientar que é conferido, ao Estado e à iniciativa privada, o controle externo sobre o currículo por meio da implementação de avaliações de larga escala. Nesse sentido, trouxe-se um trecho do documento introdutório da BNCC que retrata que:

O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...]. Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017a, p. 13).

Compreende-se que a elaboração da BNCC foi utilizada pelos reformadores como uma estratégia de facilitação para o controle externo dos conteúdos que são ensinados nas escolas, tendo-se em conta a padronização de parte dos conteúdos. No entanto, a seleção de conteúdos fica condicionada às exigências das avaliações externas, provocando, desse modo,

O reducionismo de conteúdo com prioridade para as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática o que resultará na institucionalização definitiva de Exames Nacionais objetivos que privilegiam a resposta ao item e não ao raciocínio que embasou essa resposta, ou seja, considerará apenas o produto e não o processo. [...] diante dessas proposições existe ainda a possibilidade de os conteúdos da BNCC se tornarem o todo daquilo que será ministrado, uma vez que esses conteúdos é que serão requisitados nos exames nacionais (MOREIRA, 2018, p. 209).

Portanto, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, entende-se que a escola deve priorizar os conteúdos que possibilitam acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade a todos alunos, de modo que os filhos da classe trabalhadora sejam alcançados, pois, segundo Anjos e Duarte (2017, p. 127), “a classe dominante deseja que o conhecimento intelectual fique bem longe dos indivíduos da classe dominada”.

Ainda sobre o papel da educação escolar, Anjos e Duarte (2017, p. 127) afirmam que:

Numa sociedade dividida em classes a alienação é inevitável, porém, a escola poderá contribuir para a formação de individualidades para si, para a formação de indivíduos mais conscientes de si e do contexto em que vivem, pode contribuir decisivamente para a formação de indivíduos livres e racionais. Isso pode ocorrer somente se a educação escolar fizer seu papel na transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, das objetivações genéricas para si.

Portanto, “o currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos” (FERREIRA, 2020, p. 77).

Com o objetivo de se sintetizar as observações realizadas mediante os estudos da pesquisadora, salienta-se que a BNCC está a serviço da lógica do capital, para tanto, ela foi elaborada com base na Pedagogia das Competências, que eleva os saberes experienciais, procedimentais em detrimento dos saberes sistematizados (científico) e tal ação provoca o esvaziamento dos conteúdos escolares. Pode-se salientar que, ao favorecer a lógica do capitalismo, a BNCC se torna uma política excludente, promovendo um trabalho educativo “pobre” com vistas a formar pobres (proletariado) capacitados para o mercado de trabalho, tendo-se em vista que esse é o objetivo da classe dominante, pois não se acredita que tal classe tenha interesse em promover uma educação igualitária, vez que o seu objetivo é se manter no poder.

Implementar uma política educacional como a Base Nacional Curricular, com viés empresarial, de maneira vertical, centralizada e burocratizadora no ambiente escolar, buscando controlar o processo de ensino e aprendizagem com vistas a objetivos econômicos, é um enorme equívoco, pois esse controle rompe com a autonomia da escola, impedindo-a de traçar sua própria trajetória e favorecendo práticas que não contribuem com a formação de pessoas.

Pressupõe-se que somente por meio de uma educação emancipadora, que promova aos indivíduos o acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade, será possível se definir caminhos que efetivamente contribuirão para que a educação cumpra com o papel social de formar pessoas críticas, pensantes, que dirijam as suas próprias vidas, amenizando o processo de alienação.

3 A AUTONOMIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES: DO ÂMBITO FEDERAL AO LOCAL

Nesta seção, apresenta-se a realidade do contexto local onde a pesquisa foi desenvolvida, tendo-se em vista que as quatro escolas investigadas integram o Sistema de Ensino Municipal. Busca-se elucidar as ações desenvolvidas por meio dos órgãos administrativos do sistema de ensino, no que tange ao currículo escolar, levando-se em consideração a autonomia deste.

Destaca-se a constatação de contrapontos entre a autonomia estabelecida pelas legislações vigentes no que tange ao currículo escolar e a realidade observada na prática investigada. Tais contrapontos emergiram a partir da análise das legislações vigentes, do contexto local da pesquisa e da influência de estratégias que integram a agenda neoliberal, a qual perpassa desde o âmbito federal ao municipal.

Ainda nesta seção, faz-se a opção de se trazer à tona discussões que revelam as intenções implícitas nos textos das políticas educacionais, demonstrando-se as influências de cunho neoliberal que afetam a autonomia dos municípios alcançando o contexto escolar e, conseqüentemente, os gestores escolares.

3.1 Desvelando as características do contexto local: a autonomia do sistema de ensino municipal no que tange ao currículo escolar a partir de legislações vigentes e das influências neoliberais

Salienta-se a necessidade de se apresentar, primeiro, o conceito de autonomia, trazendo-se discussões referentes à prática de descentralização e municipalização, em segundo, as características gerais do município onde foi realizada a pesquisa e, em terceiro, as especificidades do sistema de ensino municipal que é o foco desta seção. Na sequência, promovem-se discussões em torno das influências que afetam a autonomia do município à luz das legislações e do projeto neoliberal.

Com vistas a se elucidar o conceito de autonomia, trazem-se as contribuições de Martins (2001) que afirma que, na literatura acadêmica, tal conceito

é vinculado à ideia de participação social e, em alguns casos, à ideia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização e desconcentração de poder. Ainda, segundo a autora, “a discussão sobre o desenvolvimento e o exercício da autonomia no âmbito da política, implica numa discussão sobre a própria construção da noção de democracia” (MARTINS, 2001, p. 10).

Sobre o conceito de autonomia apresentado por Martins (2001), acredita-se que a ampliação da participação política no que tange à “descentralização” do poder ilustra a situação do sistema de ensino da rede municipal pesquisada, tendo-se em vista o processo de municipalização. Segundo Gadotti (2004), a história desse processo se iniciou no Brasil com o fim do Estado Novo (1945) e se concretizou com a LDB de 1961 (lei 4.024), mas foi só com a lei 5.692, de 1971, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, marcado pela prática oposta à descentralização, o que, segundo o autor, serviu para concentrar ainda mais o poder e aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado, em razão da política centralizadora do regime militar (GADOTTI, 2004).

No entanto, a Constituição de 1988, sem se mencionar a municipalização, dá autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais de ensino. Então, de acordo com a Constituição, os municípios não deveriam mais ser tratados como meros executores de decisões tomadas em outras instâncias de poder (GADOTTI, 2004).

Salienta-se que essa discussão sobre a descentralização a partir da municipalização se estendeu de tal modo, que, nos anos de 1990, entendeu-se que, para se municipalizar ou descentralizar, era necessária uma revisão do próprio sistema, devendo ser consideradas a estrutura do sistema de ensino, a concepção de escola pública e questões como a qualidade do ensino, a oferta de oportunidade iguais de educação, dentre outras (GADOTTI, 2004).

Enfim, o conceito de autonomia está vinculado a princípios democráticos. Portanto, segundo Bobbio (1986, p. 25),

O princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como capacidade de dar leis a si própria [...] a democracia representativa, que é a única forma de democracia existente e em funcionamento, é já por si mesma uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia.

Busca-se promover discussões que favoreçam o fortalecimento deste estudo, para tanto se optou por se conceituar o termo “sistema”, incentivando-se, desse modo, reflexões sobre a origem dos sistemas de ensino, objetivando-se a compreensão das ações implementadas em seu bojo, a partir de um movimento entre a realidade constatada e as legislações que a embasam, dando-se ênfase às discussões de Saviani (1999) sobre o Sistema Nacional de Educação. Segundo o autor, existem inúmeros significados dados ao conceito de sistema:

[...] sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 1999, p. 121).

Saviani (1999, p. 123) refere-se ao conceito de “sistema” dizendo: “sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas”. No entanto, ainda que a legislação educacional brasileira traga, em seu texto, o termo “sistema”, estabelecendo com clareza a existência dos “sistemas municipais de ensino”, conforme está expresso na LDB 9.394, de 1996 (SAVIANI, 1999), Saviani (2010) afirma que o Brasil não dispõe de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Conforme este teórico, deve-se:

[...] construir um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. Não se trata, portanto, de entender o Sistema Nacional de Educação como um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino, incluído o do Distrito Federal, o próprio sistema federal de ensino e, no limite, 5.565 sistemas municipais de ensino, supostamente autônomos entre si. Se for aprovada uma proposta nesses termos, o Sistema Nacional de Educação se reduzirá a uma mera formalidade, mantendo-se, no fundamental, o quadro de hoje, com todas as contradições, os desencontros, as imprecisões e as improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional (SAVIANI, 2010, p. 384).

Com vistas a impulsionar a compreensão em torno do que se entende por sistema de ensino, busca-se respaldo na legislação federal, sendo assim, torna-se necessário se apresentar o artigo 18, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que explicita que os sistemas municipais compreendem: “I-

as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III- os órgãos municipais de educação” (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, menciona-se que a LDB, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 11, estabelece três possibilidades aos municípios: instituir seu próprio sistema de ensino, integrar-se ao sistema de ensino estadual ou compor um sistema único de educação básica.

Ressalta-se que o município pesquisado está localizado no extremo oeste do estado de São Paulo, fazendo fronteira com os estados do Paraná e do Mato Grosso do Sul, integrando o Pontal do Paranapanema. Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, tal município é o oitavo maior município do estado de São Paulo em extensão territorial, pois dispõe de uma área de 1.555,5km², apresentando ainda a população de 21.386 habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 0,48 no período de 2010 a 2020 (TEODORO SAMPAIO, 2020).

A gestão do município onde foi desenvolvida a pesquisa optou por organizar as suas unidades administrativas, estabelecendo as atribuições e competências por meio da lei municipal nº 033, de 13 de março de 2008 (TEODORO SAMPAIO, 2008), a qual foi revogada totalmente pela lei complementar nº 122, de 20 de dezembro de 2017, ao instituir o seu próprio sistema de ensino (TEODORO SAMPAIO, 2017).

A lei complementar nº 122, de 20 de dezembro de 2017 (TEODORO SAMPAIO, 2017), criou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura como um órgão administrativo responsável por gerir o sistema municipal de ensino, estabelecendo, no artigo 21, o que compete a essa secretaria:

I- estruturar, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II- promover a integração das políticas e planos educacionais da União e do Estado; III- promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; IV- exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; V- propor e baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, na área de sua competência; VII- disponibilizar a educação infantil em creches e pré-escolas com prioridade para o ensino fundamental; VIII- elaborar e executar proposta pedagógica de acordo com a política educacional do Município; IX- efetivar a chamada pública dos alunos para o acesso ao ensino fundamental; X- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência do aluno à escola; XI- ajustar e desenvolver convênios com os órgãos federais, estaduais e entidades particulares objetivando o desenvolvimento das atividades no

âmbito de sua competência; XII- gerenciar os serviços de alimentação escolar (TEODORO SAMPAIO, 2017, p. 1).

Diante do exposto, constata-se que a administração municipal definiu as competências da Secretaria Municipal de Educação e Cultura por meio de lei municipal, amparada pela legislação federal, a LDB, que organiza a educação escolar e confere autonomia às esferas federais, estaduais e municipais à medida que distribui competências para cada uma delas. Entende-se que a legislação federal atribui ao município uma autonomia relativa, tendo-se em vista que os sistemas de ensino sofrem com a interferência dos órgãos administrativos e legislações superiores e que as exigências legais não se cumprem plenamente por falta absoluta de condições operacionais (CERVI, 2005).

Ressalta-se que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e o Conselho Municipal de Educação são os principais órgãos que respaldam a administração no que tange à educação no município pesquisado. O primeiro Conselho Municipal de Educação e Cultura do município, sede desta pesquisa, foi criado de forma sucinta e simplificada por meio da lei municipal nº 45/1968 (TEODORO SAMPAIO, 1968) e, por fim, a lei municipal nº 1.088/1995 (TEODORO SAMPAIO, 1995) criou efetivamente o Conselho Municipal de Educação que ainda vigora atualmente no município, composto por 23 membros de 14 representatividades dentre todo o universo da educação municipal (TEODORO SAMPAIO, 2020).

No geral, o atendimento educacional ofertado pelo referido município na educação básica, nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, incluindo também o ensino técnico, dá-se em 27 escolas, sendo 14 municipais, oito estaduais, duas particulares e uma filantrópica, além de uma escola técnica e uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (TEODORO SAMPAIO, 2020).

Portanto, é importante destacar que o Sistema Municipal de Ensino é integrado por duas escolas que atendem ao ensino fundamental anos iniciais; uma escola que atende ao ensino fundamental anos iniciais e educação infantil etapa pré-escola; uma escola que atende ao ensino fundamental anos finais; quatro escolas que atendem à educação infantil etapa pré-escola (localizada em área rural) e seis escolas que atendem à educação infantil etapa-creche, sendo uma dessas localizada em um distrito do referido município. É também relevante enfatizar que as

escolas municipais atendem a cerca de 2.400 estudantes, considerando-se todas as etapas e modalidades de ensino (TEODORO SAMPAIO, 2020).

O Sistema Municipal de Ensino conta como fundamento legal com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – LDB e suas alterações, a lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e suas alterações, além da lei municipal complementar nº 143/2019 (TEODORO SAMPAIO, 2019), que é o Estatuto do Magistério Municipal. Vale destacar que a LMC nº 143/19 é uma grande conquista do magistério municipal à medida que revisou a LMC nº 60/2010 (TEODORO SAMPAIO, 2010) e instituiu o plano de carreira dos servidores da educação municipal. Além da base legal para a educação municipal, conta-se com a Lei municipal nº 2.008/2015, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, que estabelece diretrizes para os dez anos subsequentes à sua aprovação, e a lei municipal 1.088/2015 (TEODORO SAMPAIO, 2015), que instituiu o Conselho Municipal de Educação.

Salienta-se que, além da base legal, a educação municipal utiliza como referência alguns documentos e normativas como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais para Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular.

Diante do exposto, é válido ressaltar que o sistema Municipal pesquisado não tem um currículo próprio, mas realizou a adesão ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e, por meio deste e do próprio documento da BNCC, iniciou o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas municipais, auxiliado por materiais didáticos que estão em consonância com a BNCC e que foram distribuídos entre as etapas de ensino do seguinte modo: na educação infantil etapa pré-escola e no ensino fundamental anos finais utiliza-se um sistema apostilado; o ensino fundamental anos iniciais faz uso dos materiais didáticos que são disponibilizados por meio de convênio com o estado de São Paulo, via Programa Ler e Escrever e o projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – EMAI. Ressalta-se que as formações docentes, os acompanhamentos e os assessoramentos que correspondem aos referidos programas são realizados por profissionais da Diretoria Estadual de Ensino, ainda que a Secretaria Municipal de Educação disponha de equipe técnica para a realização das formações.

O convênio entre o estado de São Paulo e o município pesquisado está amparado pelo decreto estadual nº 63.038, de 11 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017), que substitui o Anexo I, do decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009), e que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais. Tal convênio estabelece as competências da Secretaria Estadual de Educação: designar profissionais para realizarem o acompanhamento dos referidos programas; rever recurso para o atendimento de despesas referentes ao convênio; receber, conferir e validar o plano de trabalho dos municípios necessário para se consolidar tal convênio; organizar as ações visando ao atendimento das diretrizes dos programas estabelecidas em resolução própria; organizar cronograma para a formação dos coordenadores locais; reproduzir e entregar, aos municípios, os materiais pedagógicos referentes aos programas e outras. É de competência do município observar as diretrizes do programas Ler e Escrever, disponibilizar um coordenador local, elaborar um plano de implementação do referido programa, organizar o trabalho pedagógico coletivo para planejamento e formação dos docentes envolvidos no programa, inclusive providenciar deslocamento dos profissionais, quando necessário, distribuir os matérias didáticos recebidos, entre outras competências (SÃO PAULO, 2017).

No ano de 2019, iniciaram-se, no ambiente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, estudos referentes à BNCC, direcionados pelos supervisores municipais de ensino aos gestores escolares, os quais desenvolvem as formações docentes e as ações necessárias à implementação da política educacional curricular no ambiente escolar. Os estudos realizados na referida secretaria deram-se a partir do próprio documento normativo que estabelece a BNCC; ainda foi apresentado e disponibilizado, aos gestores escolares, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) o qual foi aderido pelo governo municipal nesse mesmo ano.

Destaca-se que a administração dos municípios do estado de São Paulo, por vezes, é orientada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – UNDIME – São Paulo, que exerce influência referente a algumas decisões tomadas pelos gestores das Secretarias Municipais de Educação e Cultura. Com vistas a se alcançar o objetivo deste estudo, busca-se promover uma discussão em torno de uma decisão de suma importância para o âmbito municipal, que é a adesão ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Portanto, entende-se

que, para a promoção da compreensão das ações estabelecidas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, é importante se elucidar as intenções da UNDIME-SP, tendo-se em vista que o próprio documento BNCC, que foi referência para a elaboração do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), menciona a sua atuação dizendo que, “por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime” (BRASIL, 2017a, p. 21). Nesse sentido, entende-se necessário se apresentar o histórico, os objetivos e os parceiros da UNDIME-SP.

Ressalta-se que o Estatuto Social da UNDIME-SP, em seu artigo 1º, afirma que a:

União dos Dirigentes municipais de Educação do Estado de São Paulo-Undime-SP, constituída em 23 de julho de 1987, é uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, e duração por tempo indeterminado, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial com sede e foro em São Paulo, Capital (UNDIME, 2017, p. 1).

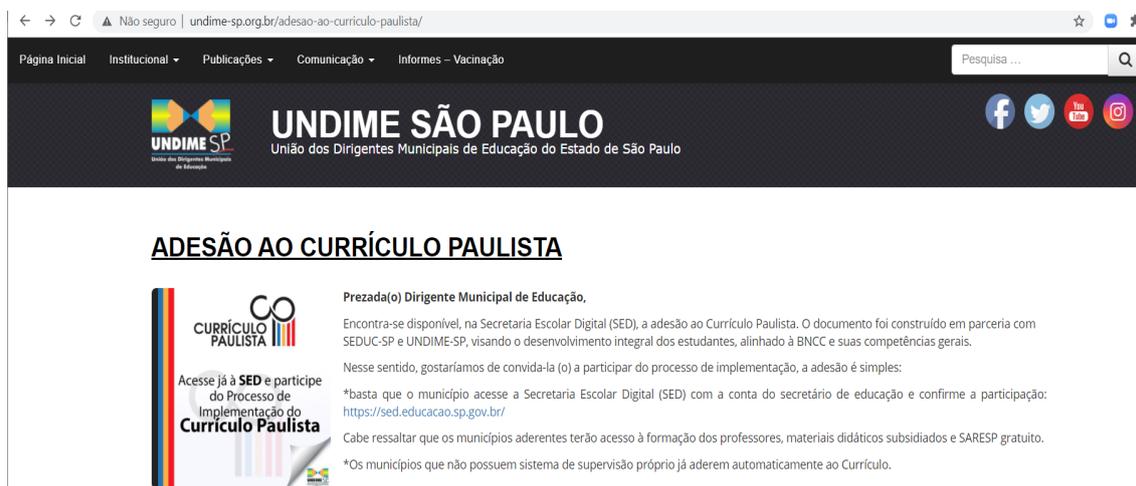
A UNDIME-SP explicita, em seu estatuto social, de 26 de julho de 2017, especificamente no artigo 2º, que “tem como objetivo social a defesa da educação pública de qualidade social no âmbito de atuação prioritários dos municípios do Estado de São Paulo” (UNDIME, 2017, p. 1). Ainda no mesmo documento, está expresso, no artigo 3º, os objetivos específicos desse órgão, porém, visando-se focar no objeto de estudo desta pesquisa, opta-se por se elucidar alguns deles, conforme segue.

[...] III- articular junto aos governos municipais e estadual a elaboração e implementação de políticas públicas, programa ações e projetos voltados para a educação municipal. [...] VI- participar da formulação de políticas educacionais, com representação em instâncias decisórias e acompanhar sua concretização nos planos, programas e projetos correspondentes (UNDIME, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, busca-se demonstrar a influência exercida pela UNDIME-SP sobre o município e paralelamente abordar ações referentes ao currículo escolar e, ainda, por se acreditar que a estratégia da UNDIME e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para implementar a BNCC nos municípios é a unificação de um currículo para o estado de São Paulo, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Desse modo, entende-se ser necessário apresentar um comunicado da UNDIME-SP

aos dirigentes municipais de ensino, os quais são responsáveis pelas Secretarias Municipais de Educação, pois, nesse comunicado, é visível que tal órgão faz a articulação entre estado e município, conforme previsto em seu próprio estatuto.

Figura 6 – Comunicado aos dirigentes municipais de educação



Fonte: Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/adesao-ao-curriculo-paulista/>. (UNDIME-SP, 2021a)

Diante do exposto, observa-se a limitação da autonomia do município à medida que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo condiciona a adesão do município ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) em troca da gratuidade de subsídios para avaliação externa, como o Sistema de Avaliação de Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, formação docente e materiais didáticos, o que incentiva o município a renunciar a possibilidade de construir seu próprio currículo, levando em consideração as peculiaridades do local do seu sistema de ensino, pois construir o currículo próprio do município implica dispor de recursos financeiros que muitas vezes são limitados.

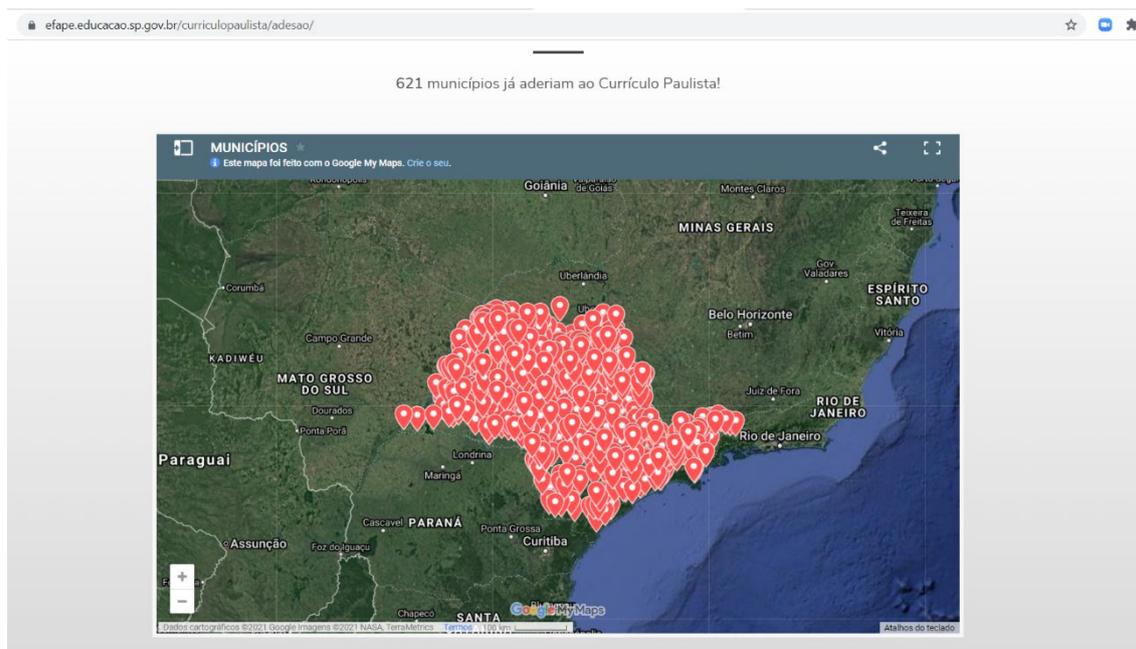
Destaca-se que o município é atingido por condicionalidades provenientes dos governos estadual e federal. Assim, no que tange ao recebimento de recursos complementares, a esfera federal também traz, no bojo da lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” – Fundeb (BRASIL, 2020), algumas condicionalidades. Será apresentado, na sequência, um recorte do trecho da referida lei que demonstra que o recebimento de recursos

complementares pelo município está condicionado também à adequação do currículo escolar. De acordo com o artigo 14,

[...] a complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do **caput** do art. 5º desta Lei. § 1º As condicionalidades referidas no **caput** deste artigo contemplarão: [...] V-referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020).

Salienta-se que, dos 645 municípios pertencentes ao estado de São Paulo, 621 realizaram a adesão ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), isto é, aproximadamente 97% dos municípios entenderam ser positiva tal adesão, conforme representa a figura abaixo.

Figura 7 – Mapa de adesão



Fonte: Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>. (SÃO PAULO, 2021).

Compreende-se que a ampla adesão dos municípios do estado de São Paulo ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) se deu em razão dos “benefícios” oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação a eles, o que acabou por influenciar os municípios a renunciarem à sua autonomia, ainda que relativa, de elaborar um currículo próprio. Nesse sentido, objetivando-se revelar a real condição estabelecida entre o governo do estado de São Paulo e seus respectivos municípios

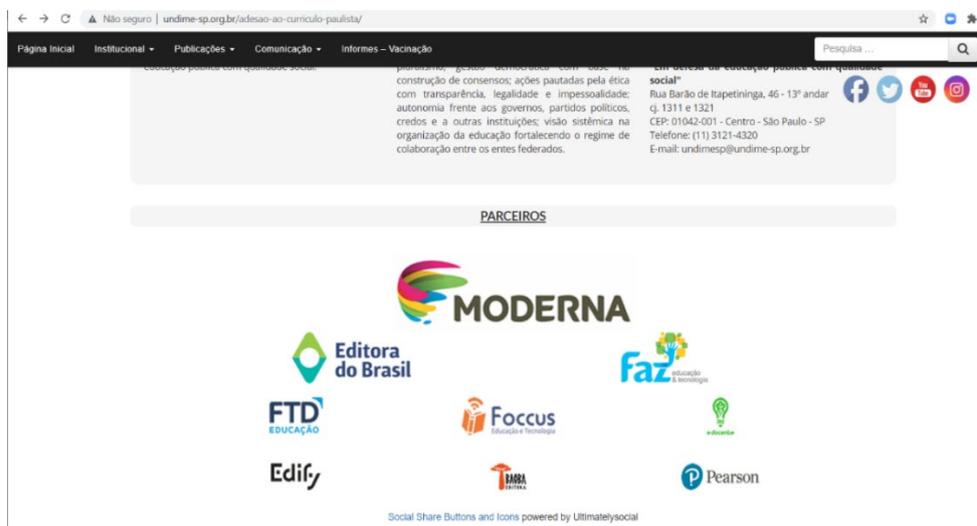
no que se refere ao “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019), recorre-se ao conceito do termo “adesão”, pois aderir significa aceitar a ideia do outro e não construir juntos, de forma colaborativa, ainda que seja considerada a existência de discussões entre as partes, conforme apresenta o documento “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019).

Segundo o documento “Currículo Paulista” (SÃO PAULO, 2019), os profissionais de educação tiveram a oportunidade de participar da elaboração do referido currículo, por meio de consultas *on-line*, de discussões regionalizadas, muitas delas articuladas pela Secretaria Estadual de Educação, por meio das Diretorias Estaduais de Ensino e por órgãos como a UNDIME-SP, por meio de um trabalho ao qual se poderia denominar “efeito cascata”, isto é, encontros organizados em sequência para se discutir sobre determinado assunto, neste caso, o Currículo Paulista. Entende-se que essa maneira de elaboração de currículo por discussões, ainda que regionalizadas, é limitada, pois se apresentam aligeiradas e por isso não conseguem abranger realmente as especificidades e diversidade de cada município, apresentando-se, desse modo, na contramão do que estabelece a BNCC. Segundo tal normativa,

[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017a, p. 15).

Com vistas a ilustrar as discussões estabelecidas neste estudo, serão apresentados, a seguir, os parceiros da UNDIME-SP, já que este órgão é o grande articulador das ações entre o estado de São Paulo e os municípios que o integram. Mesmo se abstendo de conhecer cada parceiro de forma mais aprofundada, é possível se observar que se trata de integrantes da iniciativa privada, ou seja, empresários interessados, muitas vezes, em vender os seus produtos como, por exemplo, sistemas apostilados, assessoria aos municípios. Ou seja, a preocupação com a qualidade da educação pública está vinculada também a interesses próprios, pois, segundo Silva (1995, p. 13), “é de se esperar que as escolas estatais sejam utilizadas como mercado para produtos didáticos e paradidáticos – a indústria editorial de livros didáticos é já um exemplo disso”.

Figura 8 – Parceiros da UNDIME



Fonte: Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/adesao-ao-curriculo-paulista/>. (UNDIME-SP, 2021b)

O exposto somente demonstra as ações que fazem parte da agenda neoliberal, isto é, a utilização da esfera pública para se enaltecer a esfera privada, mantendo-se a classe dominante no poder. Conforme Freitas (2018), os neoliberais pensam em eliminar a gestão estatal, destruindo a educação pública de gestão pública, instaurando um mercado empreendedor na área da educação, pois eles querem o Estado apenas como provedor de recursos e não como gestor. Nesse sentido, Silva (1995, p. 14) afirma que, “se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para educação, é importante compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo”.

Salienta-se que, por vezes, as ações no âmbito do Estado estão em consonância com interesses da iniciativa privada, a qual compreende a educação e principalmente o currículo escolar como instrumentos, caminhos que os levarão ao alcance do seu objetivo, que é formar cidadãos aptos para o mercado do “subemprego”. Portanto, nesse movimento, estão sendo estabelecidas as parcerias entre o público e o privado. Assim, cabe-se destacar que “não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338).

Ainda, Peroni e Caetano (2018, p. 337) entendem que:

[...] a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que

estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental (PERONI; CAETANO, 2015, p. 337).

Acredita-se que a educação pública tem sido alvo de um processo de privatização que ocorre por meio de ações das parcerias estabelecidas entre o público e privado, as quais, muitas vezes, são consolidadas pela “mediação” e influência de órgãos como a UNDIME, que rezam, em seus estatutos, defenderem a “qualidade social da educação”. Nesse sentido, é importante se enfatizar que a palavra “qualidade” está em moda no mundo educacional, pois é possível observá-la nas declarações de organismos internacionais e até em conversas informais, perpassando, desse modo, os discursos de autoridades educacionais, organizações de professores, sindicatos, associações de pais, organizações de alunos, empresa e outros, ou seja, a qualidade da educação está tendo boa aceitação como objetivo prioritário da sociedade (ENGUIITA, 1995). Diante do exposto, considera-se de grande valia mencionar que, segundo especialistas das administrações educacionais e os organismos internacionais, a palavra “qualidade” mudou de sentido ao longo do tempo, contudo um sentido não substitui o outro. Em um primeiro momento, o conceito de qualidade relaciona-se à dotação de recursos e na sequência se deslocou para a eficácia do processo, em outras palavras, conseguir o máximo de resultado com o mínimo de custo. Portanto, essa é a lógica das produções empresarial e privada, que já pode ser observada nas práticas escolares (ENGUIITA, 1995).

Constata-se que há uma distância entre o que a legislação institui e as ações entre os entes federados, pois o artigo 8º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Ainda, no artigo 9º, especificamente no inciso IV da referida lei, define-se que a União se incumbirá de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Porém, o contexto local desta pesquisa revela que, ainda que a lei permita certo grau de autonomia aos municípios, no que tange à organização do seu sistema próprio de ensino e, em consequência, à elaboração do seu currículo, levando em consideração as competências e diretrizes estabelecidas em colaboração com os demais entes federados, muitas vezes, por diversos fatores, os municípios não usufruem dessa autonomia.

O texto da BNCC trata da importância de as redes e sistemas de ensino construírem o seu próprio currículo, em outras palavras, a BNCC expressa que é de suma importância que a autonomia garantida pelas legislações brasileiras seja usufruída pelos entes federados, levando ao entendimento de que o currículo escolar pode ser um instrumento para promover a igualdade, tendo-se em vista a acentuada diversidade do país. Portanto, faz-se necessário apresentar um recorte de um trecho da BNCC o qual elucida tal ideia:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017a, p. 15).

Embora as legislações e normativas “permitam” a autonomia aos entes federados, constatou-se, por meio desta pesquisa, que, paralelamente à concessão de autonomia, há um planejamento de medidas que tornam inexecutáveis certas ações por parte dos municípios, provocando um impedimento velado, pois aparentemente o município tem a opção de “escolha” e a prerrogativa de tomar decisões, por outro lado, as condições reais o conduzem a decisões que não coadunam com as necessidades apresentadas pelo contexto local, e do mesmo modo ocorre na esfera escolar.

No entanto, compreende-se que tal situação, na maior parte das vezes, ocorre de maneira intencional, pois as estratégias que fazem parte do “pacote” neoliberal encontram-se previamente traçadas nos planos das reformas educacionais, vez que a intenção é propagar veladamente que o Estado está fracassado, defendendo a ideia de um Estado mínimo, com o discurso de descentralização com vistas a ludibriar as reais intenções. Portanto, afasta-se o Estado, ampliando-se o espaço da iniciativa privada por meio da privatização e ao

mesmo tempo se implanta uma política de responsabilização que chega até os gestores municipais, alcançando também os gestores escolares, que se tornam os responsáveis pela execução das políticas educacionais, as quais são instrumentos de controle das ações dos profissionais da educação no âmbito das Secretarias Municipais de Educação e no ambiente escolar, responsabilizando-os tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso da educação escolar.

Enfim, um dos objetivos das reformas educacionais no Brasil é controlar o processo educativo sob a forma de administração empresarial, por meio do controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial, afastando a gestão democrática; em síntese, o objetivo dos ideólogos neoliberais é a destruição da educação pública (FREITAS, 2018).

4 DESAFIOS E AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesta seção, discutem-se os resultados da pesquisa a partir dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os gestores escolares que atuam nas escolas de ensino fundamental do município pesquisado.

Conforme já mencionado anteriormente, os dados coletados por meio das entrevistas foram analisados sendo consideradas as seguintes etapas: **pré-análise**, em que ocorreu uma leitura flutuante do material e escolheram-se os documentos analisados e os depoimentos que fizeram parte da análise, constituindo, desse modo, o *corpus*. A partir da leitura, houve a formulação das hipóteses e dos objetivos e a criação e validação dos indicadores emergentes (categorias); **exploração do material** que consiste nas operações de codificação e decomposição em função de regras previamente formuladas na etapa anterior. Nesta etapa se realizou a categorização dos dados obtidos; e **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, em que se procedeu à análise e interpretação dos dados (BARDIN, 2011).

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, foram realizadas a leitura flutuante e a análise individual dos depoimentos dos participantes. Tais depoimentos foram organizados em um quadro, conforme a similaridade de seu conteúdo e, na sequência, foram generalizados os conteúdos com vistas a se identificar os aspectos comuns entre os depoimentos. Tais aspectos foram identificados e agrupados por cores representando um tema específico de acordo com as categorias em que este estava inserido; tais categorias serão apresentadas na sequência.

As discussões desta seção foram organizadas por meio de três subseções, sendo que, na primeira, apresenta-se a concepção dos gestores sobre as políticas educacionais brasileiras; na segunda subseção, demonstra-se as perspectivas dos gestores escolares sobre a BNCC, a partir das categorias “**Participação**” e “**Perspectiva sobre a BNCC**”. Na terceira subseção, busca-se demonstrar as ações da gestão municipal e dos gestores escolares na implementação da BNCC no contexto escolar, portanto, discute-se, a partir da categoria “**Estratégia da gestão municipal**”, a qual foi subdividida em duas subcategorias sendo a primeira a “**Formação de gestores escolares**” e a segunda, a “**Adesão ao Currículo**”

Paulista". Na sequência, discute-se em torno da categoria **"Estratégia dos gestores escolares"** da qual emanaram as seguintes subcategorias: **"Formação de professores"** e **"Adequação dos documentos escolares"** e a categoria **"Impacto no trabalho pedagógico"**.

Salienta-se que a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas será apresentada nesta seção por meio de um movimento de interlocução entre os dados coletados por meio do estudo bibliográfico e análise documental.

4.1 A concepção dos gestores escolares sobre as políticas educacionais brasileiras

Tendo-se em vista o objetivo principal desta pesquisa, "Analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas de ensino fundamental da rede municipal, sob a perspectiva do gestor escolar", e tendo-se como finalidade responder a tais questionamentos: "Como está acontecendo o processo de implementação da BNCC nas escolas de ensino fundamental de um município de pequeno porte do estado de São Paulo?" e "Quais as percepções dos gestores escolares das escolas selecionadas para a realização da pesquisa, no que tange à implementação da BNCC?", entende-se ser relevante discutir os resultados a partir dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores escolares.

No decorrer deste estudo, foi apresentada uma concepção de políticas educacionais pautadas em um viés neoliberal, tendo-se em vista que as políticas públicas implementadas em países em condições socioeconômicas como a do Brasil são influenciadas por organizações internacionais, as quais direcionam também as políticas educacionais com a finalidade de atender ao interesse do capital. Segundo Frigotto (1995, p. 41),

[...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social. Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, Unesco, OIT e organismos regionais e nacionais a eles vinculados.

Considerando-se tal ideia, faz-se a análise dos discursos dos gestores, os quais apresentaram suas concepções acerca do tema, pois busca-se, por meio de tal análise, identificar se eles compreendem os interesses implícitos, isto é, os interesses neoliberais que estão por detrás das políticas públicas educacionais no momento atual, inclusive no que tange à BNCC.

Ao se analisar os discursos dos gestores escolares no que tange à concepção de políticas educacionais brasileiras, observa-se que eles entendem que é de suma importância para a educação a implementação de tais políticas com vistas à garantia de direitos:

G1 [...] as políticas públicas educacionais, são necessárias para começar porque são ações do Estado e elas tem como finalidade garantir direitos.

G5 [...] é o preceito da boa intencionalidade, por que seu eu tenho uma política, eu tenho ela fundada na garantia dos direitos básico.

No entanto, apresentam, em seus discursos, uma preocupação pautada na distância que há entre o que está escrito no documento que estabelece a política e a sua aplicação no contexto da prática escolar, tendo em vista as diferentes realidades encontradas em cada região do Brasil, conforme segue:

G1 Precisa ser melhorada, não chega para todos da mesma forma, a gente sabe que isso é real, não chega para todos da mesma forma como está lá no papel. Infelizmente se perde no meio do caminho e há alguns desvios.

G3 [...] temos propostas boas né, comparando como era a muitos anos atrás, houve avanços. Mas ainda precisa avançar em muitas coisas.

G4 [...] Então tem muitas coisas que chegam na escola e nem sempre elas conseguem ser aplicadas [...] então há uma grande distância [...] das políticas públicas educacionais e a realidade que ela vai ser aplicada.

G5 [...] a gente se pergunta, agora vem a aplicabilidade.

G7 [...] a gente tem muitas políticas que são boas, muito bem elaboradas. O que eu vejo, que na maioria das vezes ela não consegue chegar e ser efetivada na escola[...]ela não consegue atingir todos os cantos né.

Ainda, os gestores apresentaram preocupações quanto à descontinuidade das políticas com a mudança de governo, à pouca participação dos professores no

processo de elaboração da política, pois, segundo eles, são esses profissionais que estão em contato com a realidade. No entanto, apenas um gestor demonstrou se sentir incomodado com a visão empresarial do governo, a qual é transformada em ações de inserção de práticas empresariais nas escolas por meio das políticas. Tal gestor questiona o “sucesso” dessas práticas no âmbito educacional.

As entrevistas revelaram que os gestores apresentam uma concepção positiva sobre as políticas educacionais brasileiras, apesar das preocupações apontadas.

Os gestores escolares reconhecem o seu papel de mediadores no processo de implementação de políticas educacionais no contexto da prática escolar, pois eles demonstraram inquietação no que tange à aplicabilidade de tais políticas no interior da escola, dando ênfase à sua ação nesse processo. Portanto, eles são os responsáveis por reinterpretar as políticas e implementá-las no contexto escolar. Mainardes (2006, p. 53) afirma que “o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas”.

Segundo Paro (1986), a administração escolar precisa examinar a própria especificidade do trabalho, inclusive para negar de forma radical a aplicação, na escola, da administração empresarial capitalista.

No entanto, percebe-se a ausência de um processo de reflexão sobre a implementação das políticas educacionais de modo amplo, pois, de maneira geral, esse processo se restringiu à aplicabilidade da política no contexto escolar, vez que os discursos dos gestores escolares demonstraram um processo de reflexão limitado à aplicação prática.

Acredita-se que, para ampliação dos conhecimentos dos gestores no que tange às políticas educacionais, é necessário um processo reflexivo que alcance os vários contextos que permeiam a elaboração e a produção do texto de uma política, pois tal processo facilitaria o planejamento e o desenvolvimento de ações no âmbito escolar, de acordo com a realidade local, desconsiderando aquilo que não é de interesse da comunidade escolar.

4.2 As perspectivas dos gestores escolares sobre a Base Nacional Comum Curricular

Esta subseção tem como finalidade apresentar a perspectiva dos gestores escolares sobre a Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que esta política é o objeto deste estudo. Entende-se necessário se introduzir esta subseção promovendo-se uma discussão em torno da categoria “**participação**”, tendo-se em conta que a não participação dos gestores escolares no processo de elaboração da BNCC interfere na perspectiva deles sobre esta.

Nesse sentido, apresentam-se os aspectos revelados pelos discursos dos entrevistados referentes à sua participação no processo de elaboração da BNCC. Percebe-se que alguns gestores, ao serem questionados sobre a participação na elaboração da BNCC, se equivocaram associando o significado de participação (tomada de decisão) à formação, o que é compreensível, tendo em vista que, historicamente, a participação de gestores está associada à formação com vistas à implementação de políticas provenientes do poder central e não à tomada de decisões, pois atualmente não há uma gestão democrática, mas uma gestão empresarial, em que o gestor escolar acaba representando os interesses do Estado. Conforme Paro (1986, p. 135), “o diretor escolar assume assim o papel de ‘preposto’ do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses [...] bem sabemos que se constituem em interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade”.

Destaca-se que, ao serem questionados acerca da sua participação no processo de elaboração da BNCC, apenas um gestor escolar afirmou ter participado de uma consulta pública referente à BNCC elaborada pelo MEC; os demais gestores relataram não terem participado da elaboração do documento da BNCC, porém a participação se restringiu à consulta pública, conforme os discursos apresentados na sequência.

G1 informou que participou de consulta pública, através de link da internet e também participei de formação pela esfera municipal de ensino.

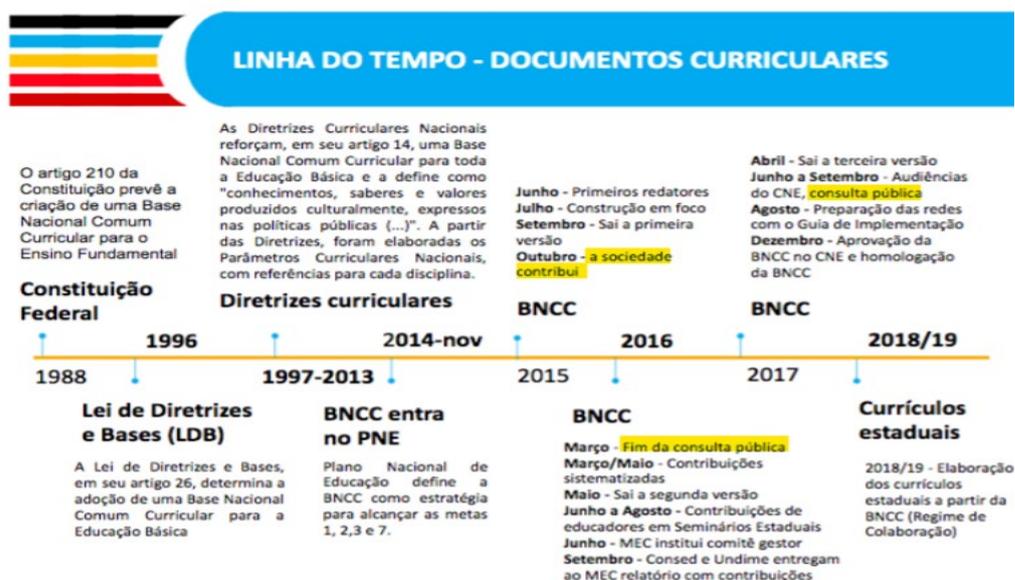
G2 afirmou que não participou das consultas públicas, o G3 disse que não estava atuando,

G6 informou que não participou de nenhuma consulta pública e o G7 se expressou dizendo que em relação a BNCC efetivamente não participei.

Diante do exposto, apresentam-se os momentos em que ocorreram as consultas públicas elaboradas pelo MEC referentes à BNCC, por meio do quadro que traz a linha do tempo dos documentos curriculares, elaborado por profissionais da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo – EFAPE. Tais profissionais utilizaram essa linha do tempo em formações específicas referentes ao Currículo Paulista, o qual foi elaborado a partir da BNCC.

Conforme a linha do tempo dos documentos curriculares, é possível se observar que, no mês de outubro de 2015, a sociedade teve a oportunidade de contribuir com a elaboração da BNCC a partir da primeira versão de tal documento, no entanto, em março do ano seguinte, ocorreu o fim da consulta pública. Após a elaboração da terceira versão do referido documento, foram disponibilizadas, pelo MEC, no período de junho a setembro de 2017, novas consultas públicas, conforme estão grifadas na figura a seguir.

Figura 9 – Linha do tempo – documentos curriculares



Fonte: Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>.

Mediante os discursos apresentados e considerando-se as consultas públicas como um meio de "participação", é possível observar ínfima participação dos gestores escolares no processo de elaboração da BNCC. Portanto, infere-se

que tal processo apresenta-se pouco democrático, o que destoa dos discursos governamentais, os quais afirmam que houve ampla discussão nesse processo, pois está expresso, no próprio documento que estabelece a BNCC, que ela foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (BRASIL, 2017a, p. 5).

Ressalta-se que a elaboração da BNCC, deu-se a partir de uma metodologia linear, vertical e centralizadora, a qual promoveu uma forma de participação tênue. (AGUIAR, 2018). Pressupõe-se que a ínfima participação dos gestores no processo de elaboração da BNCC influencia diretamente na perspectiva deles no que tange à referida política, pois a não participação nas discussões e nas decisões referentes à BNCC os distancia da possibilidade de ampliarem as suas percepções e compreensões.

Portanto, faz-se necessário se discutir a categoria “**Perspectivas sobre a BNCC**”. Destaca-se que os gestores apresentam uma perspectiva positiva referente à política em pauta, pois consideram que a BNCC complementarará, modernizará, aprimorará e ampliará o trabalho pedagógico escolar, isto é, norteará os trabalhos e ainda servirá como parâmetro para a construção do currículo escolar.

Nesse sentido, é importante se enfatizar que os gestores escolares têm clareza de que a BNCC não é uma “nova política”, mas a continuidade de “velhas políticas”, ainda assim, têm uma visão positiva sobre ela, conforme os discursos a seguir:

G1 a BNCC veio para complementar[...] na verdade ela vem para modernizar, ela vem para ampliar o que a gente já fazia.

O G2 a BNCC é um documento recente né[...] na minha visão ela veio para aprimorar a prática do professor,

G3 mencionou que a BNCC é um documento muito rico[...] é algo sonhado a muito tempo[...] eu vejo com bons olhos.

G5: a minha perspectiva é positiva[...]a BNCC, ela me traz um norte de ação, porque eu sei que a BNCC, não é o meu currículo[...]é apenas um parâmetro para o meu currículo.

Acredita-se que tais posicionamentos se dão, por não terem a dimensão dos interesses implícitos por detrás dessa política, o que é compreensível, tendo-se em vista que faz parte do projeto neoliberal utilizar-se de discursos e estratégias que

ludibriam a sociedade. Portanto, vale destacar que a BNCC é uma das estratégias para transformar a escola em uma instituição empresarial, a serviço da lógica capital, pois, segundo Freitas (2018) por meio da BNCC estamos retornando ao tecnicismo reformulado, executado em um espaço que atende interesses ideológicos do grande capital e interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais .

A BNCC faz parte do movimento de reformas educacionais, e, segundo Freitas (2018, p. 41-42), os:

[...] reformadores visam a [sic] implementação de reformas educacionais, para por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processo de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado.

Ainda, foram apontados outros aspectos positivos referentes à BNCC como a estrutura organizacional da BNCC, a equiparação de conteúdos entre as regiões brasileiras, a “autonomia” para construção do currículo e o ensino por competências.

G4 a BNCC é bem estruturada né, assim. Ela tem como objetivo organizar o currículo e equiparar os conteúdos das diferentes regiões do Brasil, mas é uma base mínima né [...] porque ela contempla a questão da regionalização do ensino, para dar espaço para que cada município contemple os conteúdos que sejam válidos para aquela região, isso eu acho bastante interessante [...] a questão dos pilares também estruturados em competências que agora visa mais o saber aliado a ação do aluno [...].

G5 [...] eu sei que a BNCC, não é o meu currículo [...] a BNCC é apenas um parâmetro para o meu currículo.

G7 a BNCC, ela veio para unificar tudo isso né [...] Dentro dessas políticas educacionais. Para que a gente tivesse uma visão geral e. que todos e em todos os lugares pudessem aprender as mesmas coisas, pelo menos é disso que trata a BNCC... quando ela colocou lá as habilidades e as competências né [...] que todos pudessem ter de forma igualitária nessa questão do ensino.

Ressalta-se que, ao se analisar os discursos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, observam-se apontamentos positivos referentes ao ensino por competências apresentado pela referida política, atribuindo, desse modo, relevância ao saber prático o qual um dos gestores denominou como “saber aliado a [sic] ação do aluno”, mas percebe-se que os gestores escolares referem-se aos

conteúdos já estabelecidos pela BNCC, isto é, à parte padronizada dos conteúdos, denominando-a como “base mínima”, “parâmetro para construção de um currículo próprio”. Os gestores elogiaram os conteúdos no sentido de estes estarem em acordo com saberes práticos, porém constata-se que não houve uma reflexão aprofundada sobre tais conteúdos, no sentido de entenderem a que e a quem eles servem, pois não citaram os interesses por detrás da proposição desses conteúdos.

Ao tratarem sobre a estrutura da BNCC, os gestores também não se referiram aos pressupostos que orientam a referida política. Portanto, é importante se lembrar que a BNCC está pautada na Pedagogia das Competências, a qual, segundo Ramos (2009b, p. 4),

[...] é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. Essa redefinição pedagógica somente ganha sentido mediante o estabelecimento de uma correspondência entre escola e empresa.

A Pedagogia das Competências contribuiu para o “esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola, considerando-a atrasada, ineficiente e até mesmo, desnecessária, dando lugar ao mito do aprender a aprender”. (LAVOURA; RAMOS, p.56, 2020). Pautada na Pedagogia das Competências, a BNCC é caracterizada pelo ataque aos conhecimentos e a ciência, pelo rebaixamento da teoria, é expressão da necessidade de satisfazer os imperativos de maior acumulação por parte do capital, contribuindo deste modo para manter a classe trabalhadora oprimida, alienada e servilizada (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Pressupõe-se que os gestores entenderam como positivo a ênfase dada aos saberes práticos no documento BNCC, no sentido da possibilidade de esses conteúdos contribuírem com a vida cotidiana do aluno. A ênfase dada a esse tipo de conteúdo visa atender a interesses mercadológicos. Segundo Zank e Malanchen (2020, p. 132),

[...] a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais. Compreendemos que a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana.

Ainda foram constatados elogios referentes à “autonomia” que tal política oferece aos municípios no que tange à elaboração da parte diversificada do currículo por meio da seleção de conteúdo. Portanto, faz-se necessário destacar que os gestores escolares veem como favorável a “autonomia” atribuída ao município no sentido de construir seu currículo, tendo a liberdade de escolher os conteúdos da parte diversificada já que a BNCC permite isso. No entanto, as escolas em que atuam os gestores escolares entrevistados estão vinculadas ao município, o qual aderiu ao Currículo Paulista, conforme já mencionado nas seções anteriores, então, constatou-se que o município é submetido às esferas estadual e federal, tendo a sua autonomia limitada por condicionamentos. Também é nítido que a autonomia dos gestores escolares também é cerceada, uma vez que eles defendem e elogiam o espaço possibilitado pela BNCC para a construção de um currículo próprio e a escolha de conteúdo da parte diversificada do currículo, mas não têm a possibilidade de construí-lo.

Conclui-se que a perspectiva dos gestores escolares a respeito da BNCC está pautada no próprio documento e nos discursos governamentais, o que justifica a ausência de um processo reflexivo profundo.

4.3 As estratégias da gestão municipal e dos gestores escolares na implementação da BNCC

Coube a esta subseção apresentar as estratégias adotadas pela gestão municipal e pelos gestores escolares para iniciarem o processo de implementação da BNCC nas escolas municipais de ensino fundamental do município pesquisado. Portanto, iniciam-se as discussões desta subseção em torno da categoria **“Estratégia da Gestão Municipal”** e as subcategorias **“Formação de Gestores”** e **“Adesão ao Currículo Paulista”**.

Mediante os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, percebe-se que a gestão municipal utilizou estratégias para iniciar o processo de implementação da BNCC nas escolas municipais e destacam-se duas delas: a primeira, a **formação de gestores** escolares como replicadores da formação no contexto escolar, e a segunda, a **adesão ao Currículo Paulista**. Ressalta-se que, no segundo semestre de 2018, iniciou-se um movimento por parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a qual promoveu reuniões com os

gestores escolares objetivando a realização de estudos coletivos referentes à BNCC, envolvendo as etapas educação infantil e ensino fundamental. Tais estudos foram pautados no próprio documento da BNCC. Em um primeiro momento, os supervisores de ensino (equipe técnica) fizeram uma breve apresentação da estrutura da BNCC por meio de slides, depois os gestores escolares foram organizados em equipes, as quais ficaram responsáveis por estudar uma parte do documento e apresentar as demais equipes em reuniões posteriores. Observa-se que a equipe técnica iniciou um processo de introdução à formação referente à BNCC, tendo-se em vista a inevitabilidade da sua implementação no âmbito escolar, porém a formação dos professores ficou sob a responsabilidade dos gestores escolares que foram acompanhados pela equipe técnica em momentos específicos. Portanto, os gestores exerceram, além do papel de replicadores do estudo aos professores, o de implementadores da BNCC, sendo importante se enfatizar que a implementação de uma política na escola não se restringe a estudos, pois são necessárias outras ações as quais serão discutidas ao longo deste estudo, quando se tratará sobre a estratégia da gestão escolar. Além da formação dos gestores escolares, a gestão municipal adotou como estratégia de implementação da BNCC a adesão ao Currículo Paulista que ocorreu em 2019. Os gestores escolares informaram que

G1 foi feito reuniões para nos informar, para nos apresentar o documento Currículo Paulista. Estudamos também esse documento e da mesma forma, nós trouxemos para escola, para que o nosso grupo de trabalho, a nossa equipe de professores também conhecesse o documento.

G4 Para ser bem sincera, Currículo Paulista, acho que é muito comum é no ambiente do ensino do estado. No município eu realmente não escutei falar sobre essa implementação.

G6 Eu desconheço, não teve nenhuma reunião que eu participei.

G7 [...] o Currículo ele está implementado dentro do chão da escola né [...] Ele já está na nossa escola, se a gente for olhar a gente já tem todo esse material (Programa Ler e Escrever) já implementado.

Portanto, os discursos dos gestores revelam que alguns foram informados de tal adesão em uma reunião realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, outros desconhecem essa informação referente à adesão, mas trabalham por meio do Currículo Paulista, tendo em vista que os materiais didáticos

do Programa Ler e Escrever, os quais são utilizados pelas escolas de ensino fundamental – anos iniciais do município, já estão em consonância com tal currículo.

Pode-se inferir que os gestores entrevistados não participaram do processo de decisão para a adesão ao Currículo Paulista no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município pesquisado.

Diante do exposto, faz-se necessário se revisitar alguns assuntos já discutidos neste estudo. Porém, no que tange à adesão ao Currículo Paulista, os depoimentos dos entrevistados confirmam que o município tomou a decisão sem promover um amplo processo democrático. Pressupõe-se que a tomada de decisão ocorreu desse modo, em razão de o estado conceder “benefícios” àqueles municípios que fizeram tal adesão e de o município ter uma autonomia relativa. Ainda vale se lembrar que a UNDIME foi a grande influenciadora desse processo, pois tal órgão exerce forte articulação entre estado e município.

Para se compreender o processo de implementação da BNCC no contexto escolar, faz-se necessário se abordar aspectos relacionados à categoria **“Estratégias dos Gestores Escolares”** e as subcategorias **“Formação de Professores”**, **“Adequação de Documentos Escolares”** e ainda à categoria **“Impacto no Trabalho Pedagógico”**. Ressalta-se que os gestores escolares iniciaram o desenvolvimento das **formações de professores** nos mesmos moldes que foi realizado com os gestores pela equipe técnica da secretaria, conforme já mencionado, sendo assim, os professores foram organizados em pequenos grupos, os quais realizaram seminários referentes ao documento BNCC. Os estudos ocorreram em momento de formações como o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – e horário de estudo – HE, os quais compõem a carga horária dos professores e gestores, e aconteceram na maior parte das escolas pesquisadas entre o final do ano de 2018 e início de 2020.

Tendo-se em vista a realização das formações, os gestores escolares lançaram mão de recursos tecnológicos, cartazes e vídeos acerca do tema. Ao serem questionados sobre os principais documentos que nortearam o início do processo de implementação da BNCC no espaço escolar, responderam que utilizaram

G1 a BNCC, o Currículo Paulista, a própria LDB, o G2 informou que utilizou a proposta da BNCC.

G3 alguns materiais complementares e nós pesquisamos, aí eu agora não tô (estou) lembrando, da fundação Lemann que a gente procurou algumas coisas e o site da Nova Escola,

G4 um curso voltado para BNCC oferecido pela plataforma do MEC[...]Jo curso e o próprio documento.

G6 o próprio documento da BNCC.

G7 afirmou nós começamos com a própria BNCC.

Enfatiza-se que o G3 informou que utilizou alguns materiais complementares e destacou os materiais produzidos pela Fundação Lemann os quais contribuíram com esse processo. Tal fundação foi a grande mentora e influenciadora no processo de elaboração e aprovação da BNCC, pois, segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 558), “a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a influência da Fundação Lemann, uma importante fundação privada criada em 2002 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann”.

Ainda, Tarlau e Moeller (2020) afirmam que, durante as entrevistas que realizaram tanto com funcionários do Ministério da Educação (MEC) como com especialistas das universidades sobre o papel da Fundação Lemann nos processos de redação e promoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos afirmaram que a fundação teve papel importante. Por meio da análise de dados, as autoras entenderam que a influência da Fundação Lemann ocorreu por meio de recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais.

Pode-se inferir que o G3, ao mencionar tal fundação, possivelmente não conheça a dimensão, o poder e os interesse dela, pois, em seu discurso, apenas revelou uma busca por materiais que auxiliassem no processo de aplicação da BNCC no contexto prático.

Conclui-se que, além dos estudos que foram realizadas no âmbito escolar, houve a adesão ao sistema de apostilas, livros didáticos já adaptados à BNCC e até a materiais elaborados por fundações, o que demonstra que as ações da iniciativa privada se fizeram presentes no processo de implementação da BNCC no contexto escolar, sendo que a maioria dos gestores compactuaram com tais ações primeiramente por não participarem de alguns processo de tomada de decisão

conforme já mencionado, segundo por estarem hierarquicamente subordinados às orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Sobre a BNCC e seus fundamentos, Zank e Malanchen (2020, p. 157) afirmam que:

Os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamentos e Kits pedagógicos etc.

Ainda, é válido ressaltar que fez parte das estratégias dos gestores da maioria das escolas pesquisada a **adequação dos documentos escolares** como o projeto político pedagógico, planejamento semanal e plano de ensino, pois relataram:

G2 o nosso plano né, está pronto, o plano de ensino né, da nossa educação infantil, que é uma escola de educação infantil e ensino fundamental, e do nosso do fundamental está em andamento.

G3 Nós começamos a adequação do nosso plano de ensino no ano passado.

G5 Nós começamos com apontamento sobre nossos planos de ensino no ano de 2019 [...] O documento da escola norte, que nós temos que zelar é o Plano Político Pedagógico. Então se nós temos mudança de pratica, conseqüentemente nós temos mudança de Plano.

Observa-se que os gestores entrevistados enfatizaram a necessidade de adequação da política no contexto escolar, pois mencionaram a demanda de aplicarem aquilo que cabe à sua prática, ou seja, é importante não desconsiderarem aquilo que já foi construído ao longo do tempo no contexto escolar. Referente aos documentos escolares, percebe-se que estes sofreram adequações à BNCC, principalmente no que tange às nomenclaturas, mas não foram substituídos.

Sobre a categoria “**Impactos no Trabalho Pedagógico**” e com base nos discursos dos gestores, pode-se afirmar que, com o início da implementação da BNCC no contexto escolar, houve mudanças na prática docente:

G1 Houve por exemplo, no planejamento semanal, que eu acho, onde o professor faz todo aquele planejamento do que ele vai fazer, que atividade ele vai trabalhar, porque que ele vai trabalhar na prática né [...] enquanto a gente trabalha essas habilidades, ela dá a nós a dimensão e a oportunidade de desenvolver, de ir além da sala de aula né, de ir além do papel. Então a praticidade o dinamismo das aulas com certeza melhoraram.

G4 [...] a gente tinha essa questão da ideia que professor é detentor do conhecimento e o aluno estava lá pra receber, então eu acho que o protagonismo do aluno sobressaiu né... e eu acho que é uma tecla bastante enfatizada nessa questão da BNCC, e o saber ele tem que estar aliado a ação e ação do aluno e não do professor, eu acho essa a principal mudança que... que essa implementação veio trazer pra educação.

G5 [...] As percepções já começam na nitidez da elaboração do plano de aula [...] Dentro desses planos de ensino... ou dentro desses planos de aula hoje, eu já consigo ver o professor, definindo o tema da aula. Eu já consigo ver o professor associando o objeto e conhecimento da aula e já consigo acima de tudo conseguir ver o professor dando significância a habilidade que ele está trabalhando, com aquele aluno.

Considerando-se o depoimento do G4, faz-se necessário se retomar algumas ideias, pois ele discorre sobre suas impressões referentes à BNCC e destaca dois pontos: o protagonismo do aluno e o saber aliado à ação do aluno. Sobre esse assunto e tendo-se em vista que a BNCC está pautada na Pedagogia das Competências, faz-se necessário se retomar as ideias de Duarte (2001) pois, segundo esse autor, essa pedagogia integra o grupo das pedagogias do aprender a aprender, sobre as quais aquele apresenta quatro posicionamentos valorativos acerca dos quais já foi discorrido neste estudo. É importante enfatizar, entretanto, que tais posicionamentos tratam justamente do que o G4 relata, pois essas pedagogias refutam a transmissão de conhecimento, valorizando o aprender sozinho, contrapõem-se à ideia de o aluno ter acesso ao saber elaborado, defendendo que ele próprio crie seu método para aquisição de conhecimento, e ainda defendem que a educação deve estar pautada nos interesses (pragmático e emergencial) dos alunos e deve prepará-lo para acompanhar o processo acelerado de mudança pela qual a sociedade passa.

Ainda, ao se tratar dos interesses dos alunos, é necessário se discernir de que aluno se está falando, pois Saviani (2011) faz a distinção entre o aluno concreto e o aluno empírico, como já foi mencionado anteriormente ao longo deste estudo. A BNCC propõe conteúdos que visam proporcionar saberes práticos de acordo com o interesse do aluno empírico (de imediato) pois, para atender aos interesses do aluno concreto, deveria sugerir conteúdos que proporcionassem acesso aos saberes produzidos historicamente pela humanidade.

Diante do exposto, percebe-se que os posicionamentos valorativos escritos por Duarte (2001) revelam as ideias que existem por detrás do conceito de protagonismo do aluno, pois este conceito está de acordo com as ideias defendidas

pelas pedagogias do aprender a aprender, as quais se opõem à transmissão do conhecimento e à iniciativa do professor.

Conforme Lavoura e Ramos (2020, p. 54),

Diga-se de passagem, esse é o grande equívoco das contemporâneas pedagogias hegemônicas do aprender a aprender, com seus propagados métodos ativos de aprendizagem. Refutam a transmissão do conhecimento alegando ser esse um processo passivo e de coerção para o desenvolvimento autônomo dos alunos, como se a transmissão significasse o deslocamento físico-espacial do conhecimento do ponto *a para b*, uma concepção absurdamente mecanicista e antidialética de transmissão de conhecimento, o que tem acarretado para educação escolar um perverso processo de formação afogado no pragmatismo e no imediatismo da empiria fenomênica.

As pedagogias do aprender a aprender estão em consonância com princípios neoliberais. Segundo Lavoura e Ramos (2020, p. 55),

[...] Considerar que toda transmissão de conhecimento é mecanicista e ignorar seu caráter dialético é um artifício útil a burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo histórico, ainda que seja essa mesma classe que contribua para a sua produção mediante atividade prática real.

Observa-se que alguns conceitos adentram o contexto escolar e vão se naturalizando, ao ponto de fazerem parte do discurso dos profissionais da educação, como foi observado no depoimento do G4, o que é compreensível, pois essa é mais uma estratégia dos elaboradores de políticas de cunho neoliberal.

Ressalta-se que a maior parte dos gestores entrevistados, ao serem questionados sobre as implicações da implementação da BNCC referentes ao processo de ensino e aprendizagem, se posicionaram dizendo que acreditam que, daqui a alguns anos, poderão ter uma percepção melhor sobre os resultados referentes a esse processo, pois justificaram as dificuldades e os desafios vivenciados no momento da pandemia da Covid-19 e as necessidades de adequações do trabalho pedagógico. No entanto, alguns dos gestores relataram que percebem que o processo de ensino e aprendizagem inicialmente foi afetado positivamente, portanto, consideram ser precipitado terem um posicionamento conclusivo acerca do tema:

G3 Eu vejo como positivo, mesmo que não tenha sido tanto quanto a gente esperava[...] com a pandemia a gente busca novos caminhos[...]a gente costuma muito ver isso na BNCC

o crescimento né, a formação geral do aluno e essa interação geral entre os componentes, ela ajuda muito pra gente propor uma atividade, que vai desenvolver na criança o pensamento, a busca, a pesquisa, a interação tá refletindo nos alunos.

G5 Pela implementação da BNCC. Eu agora tenho que viver no presencial[...]Quando nós tivermos uma normatização da vida social de novo[..]Porque praticamente nesse ápice de implementação começou no ensino remoto, com novas metodologias. Então seria utópico da minha parte, dizer quais foram as contribuições que a BNCC deram no ensino e aprendizagem dos alunos.

G6 [...] Não deu para verificar por causa da pandemia né, mas eu creio que quando voltar ao presencial vai demorar anos para que, essa defasagem que eles vão carregar, a gente consiga sanar. Mas eu acho que quando [...] depois de uns cinco anos a gente vai ver resultados.

Percebe-se que G3 afirma que a implementação da BNCC afetou, de modo positivo, o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, mediante o exposto por G3, constata-se que este não percebe que os saberes propostos pela BNCC estão pautados em saberes práticos baseados em questões pragmáticas, pois tais saberes não têm a finalidade de promover o desenvolvimento do pensamento, a busca pela pesquisa, como ele menciona, mas que o aluno aprenda a fazer, a colocar “a mão na massa”, distanciando-se de um processo reflexivo.

Conclui-se que, em razão do início do contexto pandêmico da Covid-19 em março de 2020, as ações para implementação da BNCC foram pausadas, pois emergiram demandas relacionadas à adaptação do ensino ao novo contexto, tendo-se em vista a adesão ao ensino remoto, ensino híbrido e outras adequações para atenderem aos alunos. Portanto, infere-se que a BNCC está em processo de implementação nas escolas de ensino fundamental do município pesquisado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada em um contexto atípico, afetado integralmente pela pandemia da Covid-19 e que demandou adequações, portanto, inúmeros desafios foram enfrentados pela pesquisadora, haja vista que a pesquisa foi realizada no âmbito da educação escolar, um dos espaços mais afetados pela pandemia, pois as escolas fecharam, as metodologias foram alteradas, muitos processos tiveram que ser ressignificados, no entanto o uso da tecnologia possibilitou a realização desta pesquisa.

Neste trabalho, teve-se como objetivo analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular em quatro escolas de ensino fundamental da rede municipal de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, sob a perspectiva de gestores escolares.

Com vistas a alcançar o objetivo desta pesquisa, utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Com o estudo bibliográfico, foi possível acessar obras e artigos que tratam do tema proposto por esta pesquisa, promovendo-se, desse modo, a compreensão em torno do contexto de influência e do contexto de produção de texto da política investigada.

A análise documental possibilitou a compreensão do contexto da produção de texto da política estudada (BNCC), por meio das análises de recortes de trechos dos documentos oficiais, ainda favoreceu a compreensão do contexto da prática, pois foram analisados trechos de documentos pertencentes ao município sede da pesquisa e às escolas onde os gestores atuam. Destaca-se que essas análises promoveram o conhecimento do contexto local da pesquisa, o que favoreceu o entendimento sobre as ações em torno do processo de implementação da BNCC desde o âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município investigado ao contexto escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram de suma importância para se coletar dados que contribuiriam com os objetivos propostos por esta pesquisa. Destaca-se que foram entrevistados sete gestores escolares que atuam em escolas que atendem a alunos do ensino fundamental anos iniciais e finais no município sede da pesquisa, os quais colaboraram acerca do tema proposto. As entrevistas

favoreceram a análise do contexto da prática do processo de implementação da BNCC nas escolas.

Diante do exposto pelos entrevistados, percebe-se que houve ínfima participação dos gestores escolares na elaboração da BNCC, o que implica negativamente no processo de implementação desta política no contexto escolar, tendo-se em vista que os elaboradores da política não são os aplicadores dela na prática. Gera-se, desse modo, uma lacuna entre o que o documento prevê e o que de fato se estabelece no “chão” da escola. Acredita-se, a partir de princípios democráticos, que uma política educacional deve ser elaborada por meio da ampla participação dos interessados, considerando-se que quem atua no contexto escolar conhece a realidade local e as necessidades deste.

Nesse sentido, enfatiza-se que os gestores escolares são os mediadores do processo de implementação da BNCC, pois, a partir da mediação deles, iniciou-se esse processo no contexto escolar do município pesquisado, tendo-se em vista que a gestão municipal utilizou como estratégia, a formação para que eles se tornassem replicadores dela nas escolas em que atuam. Portanto, no município pesquisado, constatou-se a relevância do gestor escolar nesse processo, isto é, as ações de implementação da referida política foram inseridas na escola por meio desse profissional. Diante disso, destaca-se a importância do papel do gestor escolar, pois ele tem a prerrogativa de exercer influência sobre a aplicabilidade da política no contexto prático.

Ressalta-se que os gestores escolares apresentam uma perspectiva positiva referente à BNCC, isso demonstra as consequências da não participação deles no processo de elaboração da referida política e da ausência de apropriação de conceitos que permitiriam uma análise aprofundada, porém é necessário se enfatizar que não foi oportunizada, a todos, a participação e quanto a não apropriação de conceitos, pode-se atribuir a formação do gestor, que não cabe discutir nesse momento. Salienta-se que é extremamente compreensível que o gestor escolar apresente uma perspectiva positiva referente à BNCC, tendo-se em vista que o objetivo dos defensores do neoliberalismo (empresários, fundações etc.) que estão por detrás desse processo é exatamente esse. Para tanto, usam diversas estratégias para que os profissionais que estão na “ponta” entendam a política como positiva, o que faz desembocar um processo de ausência de reflexão em torno dos contextos que a envolvem, limitando-se apenas à aplicabilidade dessa política.

Nesse sentido, o gestor fica refém do poder central, cumprindo aquilo que lhe é imposto, tornando-se “preposto” do governo (PARO, 1986).

Ainda, por meio dos depoimentos dos gestores entrevistados, percebe-se que os mesmos atores integrantes da iniciativa privada, os quais influenciaram os processos de elaboração e aprovação da BNCC, estão presentes no contexto escolar, por meio de assessorias, materiais didáticos e sistema de apostilamento, portanto, apenas o cenário foi alterado, haja vista que esses atores continuam exercendo influência sobre a educação pública, o que contribui gradualmente com a privatização da educação.

Ressalta-se que a maior parte dos gestores entrevistados não revelou tal compreensão, apenas relatou a utilização desses materiais no processo de implementação da BNCC, inclusive, em algumas das escolas pesquisadas, a implementação da BNCC está ocorrendo a partir do uso desses materiais, ou seja, estes estão subsidiando tal processo no contexto escolar.

A autonomia dos gestores escolares no processo de implementação da BNCC é relativa, uma vez que eles desempenham o papel de aplicadores de políticas educacionais. Ficou claro, a partir dos seus relatos, que não participaram da elaboração e aprovação da BNCC e não fizeram parte da tomada de decisão referente à adesão ao Currículo Paulista realizada no âmbito municipal.

Considerando-se a autonomia conferida aos municípios, é válido se enfatizar que a própria relação entre os municípios e as demais esferas de governo cerceia a autonomia daqueles, pois as legislações propõem um trabalho articulado entre tais esferas, mas cada uma age segundo os seus interesses. Um exemplo é o próprio Estado de São Paulo que propôs, aos municípios, por meio de condicionamentos, a adesão ao Currículo Paulista, como discorrido ao longo deste estudo; ainda vale se lembrar a influência da UNDIME exercida sobre a tomada de decisão do município nesse processo.

Além disso, as entrevistas revelaram que o processo de implementação da BNCC foi iniciado nas escolas municipais pesquisadas no ano de 2019, porém o processo ficou prejudicado em razão da pandemia do Covid 19.

Diante do exposto, torna-se perceptível o quanto as forças neoliberais têm influenciado e conduzido os processos educacionais, pois cada vez mais têm se intensificado suas ações rumo ao alcance dos seus interesses.

Conclui-se que os gestores escolares são os implementadores da BNCC no contexto da prática escolar, mas, em razão da sua autonomia relativa e da sua ínfima participação na elaboração do documento (BNCC), o seu processo de reflexão sobre a referida política ficou limitado à aplicação prática. Enfim, torna-se necessário se destacar que os gestores escolares não são ingênuos no que tange às ações governamentais sobre a implementação de políticas educacionais, no entanto se tornam reféns dessas ações.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- AGUIAR, M. S. A. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. S. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez, 2017.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. 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, DF: Oikos, 2013. p. 33-47. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/10/Redefinicoes-das-fronteiras-ATUAL-2.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Crianças e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 set. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocument/s/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 15, aprovado em 15 de dezembro de 2017.** Relatores: Joaquim José Soares Neto e José Francisco Soares. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, aprovada em 22 de dezembro de 2017.** Presidente do CNE: Eduardo Deschamps. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2017d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Agenda 2030:** ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: IPEA, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_sust_en_propos_de_adequa.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOITO JÚNIOR, A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARCANHOLO, M. D. **Abertura externa e liberalização financeira**: impactos sobre crescimento e distribuição no Brasil dos anos 90. 2002. 255 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CASTRO, C. M. Escola é empresa? **Estadão**, São Paulo, 28 set. 2011. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472>. Acesso em: 20 out. 2020.

CASTRO, M. F. (org.). **Sociedade civil e monitoramento das instituições financeiras multilaterais**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 2005.

CERVI, R. M. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

EFAPE. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo. **Linha do Tempo**: documentos curriculares. São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ENQUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 95-110.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 63-79.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. Apresentação da seção temática-privatização da educação no contexto da (s) “terceira (s) via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf>. Acesso: 22 mar. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: GEN-EPU, 2018.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso: 10 jan. 2022.

MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/59217/36164>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MANCIBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nZy4FYc4TStyLtQTB5RhXLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação e Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 26 out. 2020.

MARTINS, A. M. **Autonomia e gestão da escola pública**: entre a teoria e a prática. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252098>. Acesso em: 13 out. 2021.

MOREIRA, J. A. S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. **Políticas e gestão da educação**. Maringá: EDUEM, 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, M. S. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p.337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PASQUALINI, C. J. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, C. J.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **A proposta pedagógica para Educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 41-68. Disponível em: https://app.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

RAMOS, M. N. Currículo por competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009a. Disponível em: www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html. Acesso em: 21 out. 2020.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009b. Disponível em: www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html. Acesso em: 21 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009**. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e município paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 63.038, de 11 de dezembro de 2017**. Substitui o Anexo I do Decreto nº 54.553 de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2017/decreto-63038-11.12.2017.html>. Acesso em: 20 set. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Mapa de Adesão**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, S. A.; ORSO, J. P. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-177.

SÁ-SILVA, R. J.; ALMEIDA, D. C.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia**

histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 6-30.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.13-14.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufcs.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10, p. 193-215, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41414/7906>. Acesso em: 2 nov. 2020.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Municipal nº 45, de 13 de maio de 1968**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e Cultura. Teodoro Sampaio: Secretaria da Educação, 1968. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/17092021162657arquivo_LeiOrdin%C3%A1ria_0045.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Municipal nº 1088, de 06 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação. Teodoro Sampaio: Secretaria da Educação, 1995. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021103658arquivo_LeiOrdin%C3%A1ria_1088.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Municipal nº 033, de 13 de março de 2008**. Dispõe sobre Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Teodoro Sampaio e dá outras providências. Teodoro Sampaio: Prefeitura Municipal, 2008. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021105935arquivo_LeiComplementar_0033.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Municipal nº 060, de 21 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério Municipal de Teodoro Sampaio e dá outras providências. Teodoro Sampaio: Secretaria da Educação, 2010. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021104118arquivo_LeiComplementar_0060.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Municipal nº 2008, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Teodoro Sampaio: Secretaria da Educação, 2015. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/17092021163158arquivo_LeiOrdin%C3%A1ria_2008.pdf. Acesso em: 17 set. de 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Complementar Municipal nº 122, de 20 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a organização das unidades administrativas existentes no município de Teodoro Sampaio, cria cargos em comissão para geri-las, estabelece competências, atribuições e dá outras providências. Teodoro Sampaio: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021105620arquivo_LeiComplementar_0122.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Lei Complementar Municipal nº 143, de 04 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério Municipal de Teodoro Sampaio e dá outras providências. Teodoro Sampaio: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021104538arquivo_LeiComplementar_0143.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

TEODORO SAMPAIO. **Revisão do Plano Diretor Participativo do município de Teodoro Sampaio-SP**. Teodoro Sampaio: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em: <https://www.teodorosampaio.sp.gov.br/temp/20092021110355diagnosticorevisao-planodiretor2020pdf.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME-SP. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de São Paulo. **Estatuto Social da UNDIME-SP**. São Paulo: UNDIME, 2017. Disponível em: http://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/estatuto/estatuto_2017.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

UNDIME-SP. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de São Paulo. **Adesão ao Currículo Paulista**. São Paulo: UNDIME, 2021a. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/adesao-ao-curriculo-paulista/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

UNDIME-SP. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de São Paulo. **Parceiros da UNDIME-SP**. São Paulo: UNDIME, 2021b. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/adesao-ao-curriculo-paulista/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-157.

APÊNDICE - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participantes: Diretor de escola ou/e vice-diretor de escola e Coordenador pedagógico

Nome do participante: _____

Formação acadêmica: _____

Experiência profissional: _____

Nome da escola que atua: _____

Função/cargo que ocupa: _____

Tempo na função/cargo que ocupa: _____

- 1- Qual a sua visão sobre as políticas educacionais brasileiras?
- 2- Qual a sua perspectiva sobre a BNCC?
- 3- Você participou do processo de elaboração da BNCC? Se participou, quando? Como? E em que local ocorreu?
- 4- Você participou de momentos de formação antes do início do processo de implementação da BNCC na escola em que atua? Se houve formação, descreva esse momento.
- 5- Referente a adesão ao Currículo Paulista realizada pela Secretaria de Educação e Cultura a qual a escola que em que você atua é vinculada, o que você conhece?
- 6- Quais os principais documentos que nortearam a iniciação do processo de implementação da BNCC, no espaço escolar?
- 7- Descreva as etapas do processo de implementação da BNCC na escola, levando em consideração os seguintes itens:
 - a) Quando iniciou?
 - b) Em que etapa do processo de implementação da BNCC a unidade escolar se encontra?
 - c) Qual foi a dinâmica utilizada para o início do processo de implementação? (Reunião com professores, Reunião com os pais, Reunião com equipe gestora...)
 - d) Quais os materiais utilizados neste processo de implementação?
 - e) Qual profissional direcionou este processo durante cada etapa?
- 8- Quanto ao processo de implementação da BNCC, como você define o seu papel?

- 9- Descreva sua atuação neste processo.
- 10- Houve mudança na prática docente? Se houve, quais?
- 11- O processo de ensino e aprendizagem está sendo afetado? De que modo?
- 12- Houve alterações nos documentos escolares? Se houve? Como se deu esse processo?
- 13- Há a utilização de materiais didáticos (livros, apostilas etc.)? Se há, quais? Tais materiais são adequados a BNCC?
- 14- O processo de implementação da BNCC está implicando nas práticas escolares? Se está, quais são as implicações?