



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

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
PAULISTA DA DIRETORIA DE ENSINO DE SANTO ANASTÁCIO**

Presidente Prudente - SP
2021

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
PAULISTA DA DIRETORIA DE ENSINO DE SANTO ANASTÁCIO**

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^o. Dr^o. Ricardo Eleutério dos Anjos

370
C672i

Coelho, Lurdinei de Souza Lines.

A implementação da BNCC nas escolas da rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. / Lurdinei de Souza Lines Coelho. – Presidente Prudente, 2021.

76 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2021.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos

1. Planejamento estratégico. 2. Docência. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

LURDINEI DE SOUZA LINES COELHO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL
PAULISTA DA DIRETORIA DE ENSINO DE SANTO ANASTÁCIO**

Dissertação apresentada 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.

Presidente Prudente, 07 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Universidade Federal de Lavras - UFLA
Lavras – MG

DEDICATÓRIA

A Deus, pois desde o primeiro dia que ouvia palavra Mestrado a Ti dediquei e acreditei que ousaria me permitir fazer, por estar sempre presente, me orientando, me apoiando, me proporcionando alegrias, na tristeza me levantar e me fazer prosseguir, quando eu achava que eu já não tinha mais forças e que nada era, me fazias renascer.

A mim, por aceitar este desafio, por ser o que sou, por ter tido a oportunidade de prosseguir nos estudos vindo de uma família de 12 irmãos e pais que não tiveram a oportunidade de alcançar o Ensino Médio, por acreditar que a educação transforma e forma, e por acreditar que a ciência nos liberta da escuridão.

A minha família, em especial, aos meus pais Otavio e Alice (*in memorian*), por sempre terem me orientado, terem sido base, exemplo e sonhado o melhor para mim e comigo.

Ao meu esposo João (*in memorian*) por acreditar em meu potencial e me apoiar em todos os momentos, escutando minhas lamentações, presenciando minhas angústias, por ter sido para mim mais que um companheiro, um parceiro de todas as horas, por renunciar a muitas coisas e ainda apreciar as noites e dias em que eu me dedicava a pesquisa. A você, todo o meu amor e admiração.

A todos estudantes que tive a oportunidade de encontrar em minha trajetória pessoal e profissional que foram motivo de inspiração e se inspiraram também em mim.

A todos que acreditaram em mim, sofreram e sorriram comigo, sem nunca perder a fé de que esse dia chegaria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor e orientador Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, por confiar em meu potencial, por estar sempre presente, por compartilhar conhecimentos valiosos, por ser compreensivo, mais que humano, um verdadeiro anjo, por ter se desdobrado para que eu obtivesse essa conquista.

Agradeço a Dr^a. Maria Eliza, por tudo que me proporcionou, para que eu chegasse até aqui.

Aos professores que tive ao longo da vida no ensino público, trago em minha essência um pouquinho de cada um, pois sempre foram espelho e inspiração, em especial a Dona Fatima Penitente (*in memoriam*), pois sem ela eu sequer teria estudado.

A todos os meus professores que tive no ensino superior e que, sem medir esforços, fizeram o melhor na sala de aula.

Aos meus professores do Mestrado, por trazer conhecimentos, tão necessários e importantes para a minha vida acadêmica e pessoal.

Agradeço ao Dr^o Tuim, pelos ricos conhecimentos que partilhou e parcerias em trabalhos.

À Ina, secretária da Pós-graduação, pela paciência, zelo, carinho por todos nós e amor ao ofício.

Aos funcionários da universidade pela cordialidade, alegria no rosto e dedicação ao trabalho, em especial ao menino do cafézinho, um *gentleman*, às bibliotecárias Renata e Jakeline.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa compostas por: Dr^o Marcos Francisco e Dr^o Regilson.

De forma especial, a todos os alunos que tive a oportunidade de conhecer e conviver ao longo desses anos de docência.

Agradeço à minha amiga e coaching Giuliana Bosso que foi extremamente importante nessa conquista.

Aos meus colegas de sala pela parceria, troca de ideias e de experiências nas aulas, nas conversas pelos corredores e em outros espaços da universidade. Em especial, aos meus amigos Érica, Sílvia, João, José e Nilton que se mantiveram presentes até o fim desse ciclo.

Aos meus grandes amigos e colegas de profissão Márcia Carvalheiro, Lisandre, Malu, Cristina, Viviane, Daniela Coelho, Adriana Kilomar, Cristina Morgado, a todos da D.E de Santo Anastácio, em especial à Helenice pelo apoio incondicional.

Agradeço a minhas irmãs Eugenia, Zulmira e Tayane, que sempre me acompanharam nessa trajetória.

Agradeço a Sandra Becker e as irmãs do círculo de oração, pelos aconselhamentos e orações, que sempre me fortaleceram.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, me acompanharam nessa caminhada.

"Não é a sabedoria dos dirigentes, mas sim o compromisso político de um povo que torna os governos responsáveis."

Nelson Mandela

"O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação"

Demerval Saviani

RESUMO

A implementação da BNCC nas escolas da rede estadual paulista da diretoria de ensino de Santo Anastácio

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa: Políticas públicas em educação, práticas educativas e diversidade, ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), ambos pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas da Rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio a partir das considerações dos gestores da secretaria, gestores escolares e professores. Para o alcance deste objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o processo histórico de formulação do documento da Base Nacional Comum Curricular, com base em estudos bibliográficos e fontes documentais. 2) Analisar o conteúdo das orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC, e 3) Investigar o processo de implementação da BNCC no âmbito da gestão e da docência, tomando como referência a experiência dos participantes no sistema educacional e nas unidades escolares da Diretoria de Santo Anastácio. Com relação aos aspectos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e documental, em sítios eletrônicos oficiais mantidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Na fase da pesquisa empírica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 17 profissionais da educação: fazendo parte da gestão 01 Dirigente, 01 Diretora de Núcleo Pedagógico, 02 supervisoras de ensino, 01 Professor Coordenador Núcleo Pedagógico da área de Língua Portuguesa e 01 Coordenadora de Núcleo Pedagógico da área de Matemática. Além disso foram selecionadas 04 escolas em diferentes municípios, cujo contexto social e público escolar eram de realidade urbana, rural e mista. A partir disto, foram selecionados os profissionais que fazem parte da Gestão Escolar nestas unidades escolares: 02 diretoras e 03 coordenadoras. Também fizeram parte 04 professores de Língua Portuguesa e 04 professores de Matemática, sendo que 05 profissionais se recusaram a participar da pesquisa por estarem em trabalho home office e em isolamento social. Os dados coletados foram analisados a partir do método materialista histórico-dialético sendo que foram analisadas quatro categorias: a) o processo de formação referente à implementação da BNCC; b) Participação no processo de implementação da BNCC; c) Percepções de gestores e professores sobre o processo de implementação da BNCC quanto aos impactos na qualidade da educação e; d) o processo de implementação da BNCC e seus impactos no trabalho educativo. A pesquisa demonstrou que gestores e professores apresentam falta de conhecimento sobre o processo de implementação da BNCC. A precariedade das informações é percebida tanto nos gestores quanto nos professores sendo, então, um dos principais elementos de dificuldade na implementação. A ínfima participação na elaboração do documento resultou numa participação superficial e pragmática. Neste cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observou-se que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para este trabalho. Além

disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

Palavras-chave: BNCC; gestão; docência; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The implementation of the BNCC in the public schools in São Paulo state of Santo Anastácio education department

This research is linked to the research's topic: Public Policy in Education, Educational Practices and Diversity, to the State Educational Policies and Democracy (EPED) research group, both belonging to the Graduate Program in Education at the "UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA" (UNOESTE), Campus II of Presidente Prudente/SP. The research aimed to understand the process of implementation of the Common National Curriculum Base in the schools in São Paulo State of Santo Anastácio education department from the considerations of their secretary managers, school managers and teachers. For the objective scope, the following specific objectives were listed: 1) to describe the historical process of supplying the document about the Common National Curriculum Base, based on bibliographic studies and documental sources. 2) to analyze the content of the official guidelines of São Paulo state regarding the BNCC, and 3) to investigate the process of implementing the BNCC within the scope of management and teaching, taking as a reference the experience of participants in the educational system and in schools from the region of Santo Anastácio. Regarding the methodological aspects, a bibliographic survey was carried out in theses and dissertations databases, in the CAPES Periodical Portal, and in documents, in legal websites by the Ministry of Education and by the São Paulo State Department of Education. In the empirical research phase, 17 out of 22 education professionals were characterized as part of the management: 01 Principal/Head teacher, 01 Director of the Pedagogical Center, 02 teaching supervisors, 01 Coordinator/Professor of the Pedagogical Center from Portuguese Language area and 01 Pedagogical Coordinator in Mathematics. In addition, 04 schools were selected in different cities, whose social context and public schools were urban, rural and mixed. Based on this, professionals who are part of School Management units consisting of school units, it was selected: 04 principals and 04 coordinators. There were also 04 Portuguese Language teachers and 04 Mathematics teachers, and 05 professionals refused to participate in the research because they were in home office work and in social isolation. The collected data was formed from the historical-dialectical materialist method, where four categories were analyzed: a) the process of formation of reference to the implementation of BNCC; b) Participation in the BNCC implementation process; c) Perceptions of managers and teachers about the BNCC implementation process regarding the quality of education acts and; d) the process of implementing of BNCC and its actions in educational work. The irrelevant research shows that managers and teachers lack knowledge about the process of implementing about the BNCC. Both managers and teachers, being, therefore, one of the main elements of difficulty in implementation, perceive the precariousness of information. The negligible participation in the elaboration of the document participation in a superficial and pragmatist participation. In this scenario of mischaracterization of the work with the research participants, it is observed that the managers blamed the teachers for the difficulties encountered in the implementation process without, however, recognizing that the teachers were not prepared for this work. In addition, non-university research participants about the multiple determinations involving the assumptions of the document, which, it seems, corroborate the scrapping of public education and serve private interests.

Keywords: BNCC; management; teaching; historical-critical pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

AAP –	Avaliação de Aprendizagem e Processo
ABAVE -	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ADC -	Avaliação Diagnóstica Complementar
ADE -	Arranjo de Desenvolvimento de Educação
ATPC -	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses de Dissertações
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEDAC -	Comunidade Educativa
CENPEC -	Cultura e Ação Comunitária
CESCF -	Câmara de Educação Superior
CMSP -	Constituição Federal
CNE -	Centro de Mídias de São Paulo
CONSED -	Conselho Nacional de Educação
COPEDE -	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MMR -	Método Melhoria de Resultados
MEC -	Ministério Da Educação
MHD -	Materialismo Histórico Dialético
MPB -	Movimento Pela Base
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG -	Organização Não Governamental
OS -	Organizações Sociais
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE -	Plano Nacional de Educação
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ProBNCC -	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SARESP -	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC -	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SCIELO -	Scientific Eléctrones Library Online
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de dados bibliográficos	23
Quadro 2 - Levantamento de Dados da Diretoria de Ensino	23
Quadro 3 - Campos de experiência.....	39
Quadro 4 - Perfil dos entrevistados	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Código alfanumérico Educação Infantil	40
Figura 2 - Código alfanumérico séries iniciais	42
Figura 3 - Código alfanumérico Ensino Médio.....	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A BNCC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DA DIRETORIA DE ENSINO DE SANTO ANASTÁCIO	28
2.1	O conteúdo das orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC	33
2.2	Formação dos professores das escolas da Rede Estadual da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio	35
3	A PARTICIPAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTO ANASTÁCIO	46
3.1	O processo de formação no contexto da implementação da BNCC	48
3.2	A participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC	52
3.3	A percepção de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação	58
3.4	Os impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo	64
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas da Rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio a partir das considerações de seus gestores da secretaria, gestores escolares e professores. A proposta integra o projeto de pesquisa “Qualidade da Educação Escolar e Gestão Democrática de Sistemas e Unidades Escolares no contexto de elaboração e execução do Plano Nacional de Educação (2014-2024), vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista. As pesquisas em desenvolvimento permeiam a temática da Gestão de Sistemas e Unidades e buscam compreender como os municípios vêm se organizando para garantir o alcance das metas dos planos municipais e estaduais e os principais entraves para o cumprimento deste compromisso firmado em lei. Os diferentes projetos convergem para a análise dos aspectos administrativos e funcionais que orientam o trabalho da equipe gestora dos sistemas e das escolas, além de traçar algumas possibilidades acerca da concepção de qualidade de educação escolar em que se baseiam os sujeitos que atuam nos espaços investigados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui como esboço legal o atual Plano Nacional de Educação (PNE) que traz a condição da aceitação de uma base nacional curricular comum para atingir metas fundamentais como a ascensão da “qualidade” da educação e a ultimação das fases de escolarização no período recomendado, no entanto embora tenha esse argumento, Macedo (2015, p. 893) defende que: “as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização”.

A BNCC e o PNE trazem presente a concepção de um currículo que tenciona direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes. No entanto, Macedo (2015) diz que: “[...] faz-se urgente elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder”, para que os exames não continuem “[...] cobrando algo que

nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas”. (MACEDO, 2015, p. 900).

As proposições referendadas na BNCC, segundo Aguiar (2018, p.19), “se articulam a garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições educativas”, assim como também em proporcionar condições de participação, de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo-se necessário propiciar o “financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos” para assegurar que o direito a educação e as metas e estratégias do PNE se concretizem. Nesta perspectiva, a autora assevera que os processos em torno dos currículos são conduzidos pelos “profissionais da educação”, afirmando que a colaboração entre: “o Sistema Nacional de Educação (SNE), a União na coordenação das Políticas Educacionais”, em parceria com os demais organismos associados, “permitirá assegurar que ações não sejam mais discutidas e implementadas isoladamente”.

Com efeito, a BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo da ex-presidenta Dilma. Em seu processo de produção e organização, reuniram-se membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Segundo relatos publicados por Márcia Ângela da Silva Aguiar, a partir de sua experiência no Conselho Nacional de Educação, os debates em torno da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se iniciaram em 2014, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por finalidade:

[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração do documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (AGUIAR, 2018, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, já anteviam uma Base Nacional Comum Curricular que deveria ser complementada por cada sistema de ensino escolar, respeitando a diversificação regional e local da sociedade, a cultura e a economia dos educandos (BRASIL, 1988; 1996). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/1997-2003), foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), que referenciavam saberes e valores, produzidos culturalmente para cada disciplina, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico, assim como as diversas formas de exercício da cidadania (BRASIL, 2018c). Assim, pode-se afirmar que a elaboração de uma Base Curricular Nacional não é algo novo na história da educação brasileira, mas se apoia em experiências recentes que, tendo em vista as mudanças de contexto, passam por uma série de revisões ainda que mantenha seus objetivos iniciais, neste caso, segundo o discurso governamental visam estabelecer um currículo apoiado no desenvolvimento de competências e habilidades básicas em consonância com as demandas econômicas e sociais (BRASIL, 2018c).

Ainda de acordo com os relatos em torno da Base (AGUIAR, 2018), no decorrer do processo de elaboração do documento da BNCC foram formadas Comissões Bicamerais. A primeira foi presidida pela autora do relatório, a Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE), eleita pelos demais componentes do grupo, objetivando ampliar as discussões em torno da Base, no ano de 2014, e teve como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE), também eleito. Após a saída do Conselheiro José Fernandes de Lima do CNE, a Conselheira Malvina Tuttman foi nomeada, por unanimidade, como relatora desta Comissão. Em 2015, o MEC iniciou novos estudos para a elaboração de um documento sobre a BNCC, resultando em sua “primeira versão”. Participaram deste estudo, aproximadamente, 120 (cento e vinte) profissionais da educação, de diferentes áreas do conhecimento, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Essa versão foi disponibilizada para consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016.

Em maio de 2016, o documento da BNCC foi disponibilizado para ampla discussão que envolveu cerca de 9.275 mil educadores, 27 seminários, mais de 50 palestras e 27 plenárias de educação realizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação (Consed),

abrangendo todo o país. As discussões e análises acerca do documento foram efetivadas entre os meses de junho a agosto do mesmo ano, em salas específicas, particularizando áreas de estudo e componentes curriculares, e coordenadas por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdo a serem aprovados pelos participantes que poderiam indicar propostas de alteração, se necessário fosse (AGUIAR, 2018).

No meio desse processo, a Presidência do CNE, em 1º de julho de 2016, em virtude do ato do Presidente Interino, Michel Temer, e do Ministro de Educação, José Mendonça Bezerra Filho, propôs ao Conselho Pleno uma reestruturação de todas as Comissões, inclusive de suas relatorias e presidências. A Comissão Bicameral foi então recomposta pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, com a finalidade de “acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE”, sendo presidida pelo Conselheiro eleito Antônio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), tendo como relatores os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), indicados pelo Conselho Pleno do CNE.

Em 2017, uma nova composição foi estabelecida na Comissão Bicameral, pela Portaria CNE/CP nº 9/2017, com os mesmos objetivos, sendo mantidos os relatores e o presidente da Comissão anterior (BRASIL, 2017). No mesmo ano, a Portaria CNE/CP nº 11/2017, promoveu novas alterações, estabelecendo a Comissão que permaneceu até a versão final da BNCC. A proposta da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação no dia 06 de abril de 2017, para apreciação e produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. No dia 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 foi publicada para instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, passando a integrar a política nacional desta etapa de escolarização (BRASIL, 2017). A BNCC aprovada concernia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio passou a ser objeto de elaboração e deliberação posteriores.

De acordo com Aguiar (2018), a Undime e Consed foram responsáveis pela composição de um relatório contendo as contribuições decorrentes dos seminários e o remeteram para o Comitê Gestor do MEC, que foi o responsável pelas definições e

diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” do documento da Base, originando, a partir daí, em abril de 2017, a “terceira versão”, novamente priorizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo desta, o Ensino Médio.

No CNE, a Comissão Bicameral, ficou responsável pelo estudo e encaminhamento da BNCC. No dia 8 de maio de 2017 a CNE deliberou para que fossem promovidas 5 (cinco) audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região geográfica do país, com participação de representantes de instituições educacionais e organizações profissionais, além de pessoas interessadas na discussão do tema.

Nesta etapa do processo de implementação apareceu, de forma explícita, um grupo não governamental denominado “Movimento Pela Base” (MPB), atuando como apoiador e facilitador da Base Nacional Comum Curricular, formado pelos membros conselheiros: Anna Penido (Diretora-executiva do Inspirare), Claudia Costin (Diretora do CEIPE/FGV), Denis Mizne (Diretor-executivo da Fundação Lemann), Mariza Abreu (Consultora legislativa da área de educação), Miguel Thompson (CEO do Singularidades), Pilar Lacerda (Diretora da Fundación SM), Ricardo Henriques (Superintendente Executivo do Instituto Unibanco). (ROSA; FERREIRA, 2018, p. 123).

Diante disto, vale lembrar que se vivencia nas últimas décadas um cenário de mudanças na educação brasileira, no campo da política educacional, sendo que alguns questionamentos surgem a respeito da influência dos setores empresariais e de suas organizações sociais (OS) na definição da agenda para a educação brasileira. De acordo com Ball (2014):

[...] em diferentes graus, em diferentes países, o setor privado ocupa agora uma gama de funções e de relações dentro do Estado e na educação pública em particular, como patrocinadores e benfeitores, assim como trabalham como contratantes, consultores, conselheiros, pesquisadores, fornecedores de serviços e assim por diante; tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado, por vezes de formas relacionadas. Novas formas de influência política estão sendo habilitadas e alguns atores e agências locais estão sendo marginalizados, desprivilegiados ou burlados. (BALL, 2014, p. 181).

Para Moreira (2018, p. 205), em torno da articulação e implementação das políticas educacionais, há interesses implícitos como “as recomendações políticas para gestão e o financiamento da educação básica”, integralizadas em documentos

elaborados, “nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas”, tem se consubstanciado e são mediatizadas por forças e resistências internacionais, podendo estar ou não no âmbito educacional brasileiro. Nesse sentido, grupos privados e organismos internacionais detêm interesses na condução política educacional, embora esse movimento seja permeado por enfrentamentos e resistências.

Dentre as principais instituições que articulam os componentes do MPB, destacam-se: Fundação Lemman, Fundação Roberto Marinho, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Instituto Natura, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Comunidade Educativa (CEDAC), Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Instituto Inspirare.

A respeito do grupo o Movimento Pela Base, Neves e Piccinini (2018, p.193) dizem que:

O MPB é, de fato, uma associação de monopolistas com atuação diferenciada em educação, para a qual se considera o porte dos grupos econômicos e também a expertise técnica que comportam, mas também suas esferas de influência que se estabelecem entre outros aspectos menos visíveis. É uma associação de parte da grande burguesia brasileira que, em nosso entendimento, se encontra decifrada no conceito de “associação de monopolistas” que Lênin descreve como processo social típico da fase imperialista do capitalismo. Esse conceito inscrito no seu arcabouço teórico geral alude à ação de monopólios na esfera da produção, para o mercado interno e o mercado externo, e também na esfera política, através do Estado, pois na relação com o Estado estende seu domínio a tudo que concorre para sua hegemonia política – tributação e repressão – e a educação escolar não escapa desse circuito.

Ainda em se tratando do Movimento Pela Base, Freitas (2014, p.51), menciona dois grupos, sendo um “mais ideológico e outro mais operacional”, e por não acreditarem “na escola pública” desqualificam-na, ainda assim não evidenciam que suas “receitas” sejam “melhores”, e que existe uma “disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da Juventude. Segundo argumenta Freitas (2014), empresários, apoiadores e educadores têm concepções diferentes no que diz respeito ao conceito de educação:

Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é

democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública (FREITAS, 2014, p.51).

Freitas (2014) adverte ainda para que se reflita sobre os interesses dos grupos privados, representado por suas entidades, na educação brasileira e as implicações desses interesses no delineamento das políticas nacionais. Para o autor, estes grupos seguem o mesmo caminho percorrido por “empresários americanos” ao longo dos “últimos 30 anos”, que tencionavam:

- 1) Enfatizar a crise da educação e a necessidade de reformar a política educacional;
- 2) Uma ênfase no direito à aprendizagem dupla limitação:
 - a) Fala-se de direito à aprendizagem e não de direito à formação humana, à educação;
 - b) e restrita ao ambiente da escola, portanto isolada de importantes ligações com a vida (FREITAS, 2014, p. 51).

No contexto desta pesquisa, constatou-se que, em torno da Base Nacional Comum Curricular, há muitas discussões teóricas e poucos estudos fundamentados em dados empíricos. Dessa maneira, o objeto de estudo foi analisar, a partir de fontes documentais e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores atuantes na Diretoria de Ensino da Rede Estadual Paulista de Santo Anastácio, o processo de implementação da Base a partir dos sujeitos envolvidos diretamente no planejamento e coordenação da execução desta política curricular. Desse modo, assumem-se como problemáticas desta pesquisa as seguintes questões: Como tem sido o processo histórico de formulação do documento da Base Nacional Comum Curricular, a partir dos estudos bibliográficos e fontes documentais? Quais os conteúdos das orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC? Como está ocorrendo o processo de implementação da BNCC nas escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio?

A respeito dos estudos sobre a temática, justificamos a partir do levantamento bibliográfico, com demarcação temporal entre (2014-2019), quando foram ampliadas as discussões em torno da Base (AGUIAR, 2018) a partir das plataformas Scielo, BDTD, Portal de Periódicos Capes, utilizando os descritores: “Base Nacional Comum Curricular” OR “BNCC”, “BNCC AND Implementação” obtivemos os seguintes resultados em torno do avanço de Pesquisas acerca da BNCC e a Implementação:

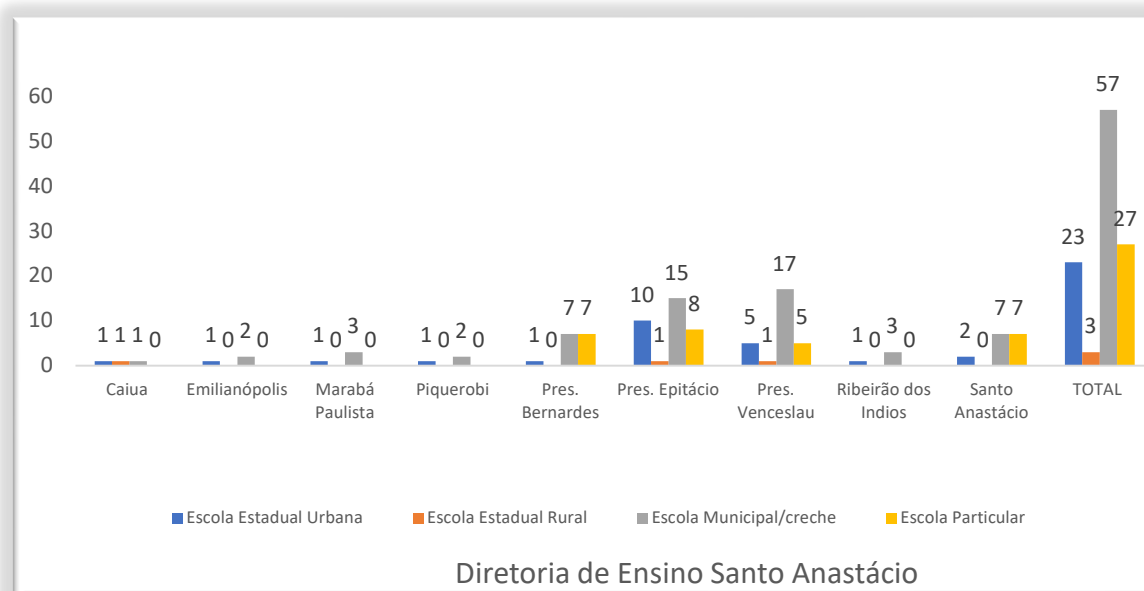
Quadro 1 - Levantamento de dados bibliográficos.

	BNCC	2014-2019	BNCC AND IMPLEMENTAÇÃO	EDUCAÇÃO
Scielo	14	8	2	1
Periódicos Capes	336	209	18	3
BDTD Ibict	99	10	8	1

Fonte: A autora.

Tendo em vista os resultados obtidos, constatou-se um número ainda pequeno de pesquisas em torno da implementação da BNCC, justamente por ser uma política muito recente que requer um aprofundamento acerca do documento. Desta forma, torna-se relevante o desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo é analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Estadual de Ensino Paulista, a partir de um estudo de caso na Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. Esta Diretoria abarca os seguintes municípios: Caiuá, Emilianópolis, Marabá Paulista, Piquerobi, Presidente Bernardes, Presidente Epitácio, Presidente Venceslau, Ribeirão dos Índios e Santo Anastácio.

Quadro 2 - Levantamento de Dados da Diretoria de Ensino



Fonte: A autora.

Nota: <https://desantoanastacio.educacao.sp.gov.br/lista-de-escolas/>.

A Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio, atualmente, supervisiona 09 municípios, sendo 26 escolas estaduais – algumas delas são escolas situadas em perímetros rurais e parte significativa dos alunos da área urbana são moradores da área rural, 57 escolas municipais e 27 escolas privadas. No entanto, analisamos a implementação somente nas escolas estaduais. A escolha dessa Diretoria foi motivada por minha atuação como docente em escolas (municipal e estadual) desta Diretoria de Ensino e por meu interesse em compreender o processo de implementação da base que venho vivenciando em minha atuação profissional.

No que se refere à pesquisa documental, por se tratar de uma política recente cuja implementação está sendo realizada, o trato analítico considerará o que Gil (2002) denomina de documentos “de primeira mão”, ou seja, documentos que nunca receberam trato analítico, e documentos “de segunda mão” que, de certa forma, já foram analisados por outros autores e que poderão ser identificados na fase do estudo bibliográfico. Para realização da análise documental utilizamos documentos de consulta pública e livre, como editais oficiais, informes de vídeo conferência, disponibilizados nas escolas da Rede Estadual Paulista, e na plataforma virtual da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. Ademais, nos firmamos no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018c), para fundamentação do que a Base estabelece e almeja na implementação. Ainda, no que concerne a análise documental, apoiamo-nos nas portarias disponibilizadas nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio.

Quanto à pesquisa empírica, tratou-se de um estudo de caso, pois buscamos compreender como está sendo realizada a implementação da BNCC, nas escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. Segundo Yin (2010, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. A investigação empírica, segundo Demo (2000, p. 20), justifica-se pelo tratamento da “face empírica e fatural da realidade, produz e analisa dados, procedendo pela via do controle empírico e fatural”, bem como a “possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, por mais tênue que possa ser a base fatural. O significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas estes dados

agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática” (DEMO, 1994, p. 37).

Nesse sentido, o estudo de implementação da Base Nacional Curricular Comum, considerando-se a abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético, tomou como referência entrevistas realizadas com sujeitos ligados diretamente ao caso sendo: 01 Dirigente de Ensino, 01 Dirigente do Núcleo Pedagógico, 02 Supervisores de Ensino e 02 PCNP, sendo um da área de códigos e linguagens e um da área de ciências exatas e 04 Diretores, 04 Coordenadores Pedagógicos e 08 professores, sendo quatro professores da área de códigos e linguagens e quatro da área de ciências exatas, dois de cada escola perfazendo o total de quatro escolas em municípios distintos.

A escolha dos professores nas respectivas áreas, Língua Portuguesa e Matemática, justifica-se pelo fato delas serem norteadoras no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), (SÃO PAULO, 2018a), por meio desta avaliação obtém-se um diagnóstico da situação do nível de escolaridade básica paulista, que permite orientar os gestores de ensino no acompanhamento das políticas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade educacional, sendo que os resultados obtidos a partir da avaliação são utilizados para ações de “Pasta” e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) (SÃO PAULO, 2018b).

Os participantes foram escolhidos pensando justamente na realidade do discente ao que tange à BNCC, no sentido da construção do currículo preocupando-se com a contemplação das aprendizagens essenciais, igualdade educacional, bem como o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes requeridas na implementação desse documento (BRASIL, 2018c, p. 15).

Quanto aos instrumentos para coleta de dados adotados para esta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, foi utilizado levantamento bibliográfico, sendo que tomamos conhecimento dos resultados de pesquisas realizadas sobre o tema, num marco temporal entre 2014 e 2019, e a pesquisa documental, que, diferentemente da pesquisa bibliográfica, vale-se de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Na segunda etapa da coleta de dados, analisamos o processo de implementação, considerando o pensamento e a interpretação dos sujeitos

envolvidos. Dessa forma, buscamos compreender o que eles consideravam ser aspectos determinantes na condução deste processo. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas que permitiram aos entrevistados contribuir de forma espontânea sem que perdessem a objetividade. No que tange as entrevistas com os profissionais da educação, alicerçamo-nos em quatro momentos: a) conhecer o profissional e sua formação. Aqui, elaboramos questões e entrevistamos três categorias da educação: Gestores da Diretoria de Ensino, Gestores das Escolas e Professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática; b) analisar sua participação na elaboração da Base, assim como o seu contato e relação à normativa da Base; c) analisar as percepções dos participantes sobre a relação entre a implementação e a qualidade da educação e; d) compreender os impactos do processo de implementação no trabalho docente.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Para análise da entrevista semiestruturada, fizemos, após a transcrição, a sistematização dos dados coletados e a categorização do conteúdo. Segundo Ludke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis para, a partir daí, fazer conexões considerando também o perfil dos sujeitos entrevistados, iniciando a interpretação”.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

A aplicação do questionário corroborou para obtenção de informações relevantes que completam e definem pontos importantes na pesquisa.

Dessa forma, buscamos analisar os dados coletados por meio do levantamento bibliográfico, levantamento documental e entrevista semiestruturada relacionando-os a um conceito mais amplo, alcançando a compreensão do processo de implementação da BNCC na Diretoria de Ensino de Santo Anastácio.

Para tanto, a pesquisa foi organizada em quatro seções: a primeira compreende esta introdução; a segunda apresenta uma análise crítica da BNCC, bem como as orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC; a terceira seção apresenta os resultados e discussões oriundos da pesquisa realizada com os profissionais da educação e; a quarta seção apresenta as considerações finais.

2 A BNCC E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DA DIRETORIA DE ENSINO DE SANTO ANASTÁCIO

A elaboração do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iniciou-se com a Constituição Federal de 1988, estabelecendo por meio do artigo 210 a fixação conteúdos mínimos ao ensino fundamental, assegurando a formação básica. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, antevia uma Base Nacional Comum Curricular que deveria ser complementada por cada sistema de ensino escolar, respeitando a diversificação regional e local da sociedade, a cultura e a economia dos educandos.

Em 2014 o Ministério da Educação iniciou a preparação do documento da BNCC, objetivando estabelecer “direitos e objetivos de aprendizagem”, fundamentado na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024.

A produção de texto da Base Nacional Comum Curricular contou com três versões: A primeira versão foi produzida em 2015, contou com a participação de 120 profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, por meio da *internet*. Partiram do pressuposto de que era primordial estabelecer componentes curriculares básicos em todas as disciplinas, assegurando o direito de aprendizagem para todos os estudantes, permitindo estabelecer os objetivos de aprendizagem, “conhecimentos fundamentais aos quais todo/toda estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados”, assim como “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2015b, p. 8-13).

A segunda versão foi produzida em maio de 2016, sendo que o documento da Base foi disponibilizado para ampla discussão, de acordo com a UNESCO (2016 a), envolveu cerca de 9.275 mil educadores, 27 seminários, mais de 50 palestras e 27 plenárias de educação realizadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação (Consed), abrangendo todo o país. As discussões e análises acerca do documento foram efetivadas entre os meses de junho a agosto do mesmo ano, em salas específicas, particularizando áreas de estudo e componentes curriculares (UNESCO, 2016). O

processo de produção até a disponibilização para consulta pública do documento da BNCC contou com diversas audiências a fim de ouvir a comunidade escolar. Todavia, conforme argumenta Correa e Morgado (2018) foi preocupante a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo, o que obrigou a recorrer a especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas.

A terceira versão de 2017 é concisa e descritiva, apresentando diretamente seus objetivos e concepções pedagógicas, mencionando documentos e resoluções curriculares em vigência, justifica e argumenta a respeito da adoção das competências: “o fato de que esta escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros” e que é o “enfoque adotado pelas avaliações internacionais”. Seguindo os fundamentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), alinhando desta forma o documento com as intenções das avaliações internacionais mediadas pelo PISA.

Por sua vez, Correa e Morgado (2018) atentam ao fato de o currículo ser pautado em “competências”, isto é “habilidades e ou capacidades” de personalidade “mais técnicas” geralmente usado para referirem-se a consubstanciação de “forma rápida e eficiente” de uma meta, solidificando a “racionalidade técnica em que a regulação por parte do Estado se concretiza pela realização de avaliações em larga escala”, fornecidas por meio de avaliações elaboradas de forma a propiciar uma “indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)”. (BRASIL, 2017, p.13).

Vale destacar que desde o golpe que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, as políticas educacionais então implementadas pelo novo bloco no poder têm como objetivo alinhar-se aos pressupostos e recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef, evidenciando, de acordo com Taffarel e Beltrão (2019), que a BNCC está inserida no movimento de reformas que atendem aos interesses hegemônicos, interesses da lógica do capital.

De acordo com Cássio (2019), a opção de priorizar a BNCC como política educacional é econômica. Dessa forma, o documento responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, visando um maior controle sobre o trabalho pedagógico por meio de materiais didáticos e avaliações em larga escala, uma política substancialmente mais barata do que as outras políticas que

efetiva a valorização do trabalho docente ou a melhoria das condições materiais nas escolas.

Segundo explicam Aguiar e Tuttman (2020, p. 84), o ministro Mendonça Filho afirmou na homologação da BNCC, que o MEC destinaria R\$ 100 milhões no orçamento para auxiliar a implementação da Base, juntamente com estados e municípios. Segundo asseguram Craide e Brandão (2017), as ações da implantação da Base envolviam o apoio de “consultores e técnicos especializados, workshops de formação continuada de professores e organização de materiais didáticos, principalmente guias de orientação para a implementação da Base” (CRAIDE; BRANDÃO, 2017).

Todavia, Dourado e Oliveira (2018, p. 40) argumentam que a BNCC aprovada e homologada se apresentava:

[...] fragmentada e restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho. Tal concepção e política, de forte centralização e protagonismo do governo federal, não contribuem para o estabelecimento de políticas nacionais pautadas na relação de efetiva cooperação e colaboração entre os entes federativos, entre seus sistemas de ensino, instituições educativas, bem como seus profissionais e estudantes.

Caetano (2019, p. 122) explica que o MBNC, objetiva direcionar a política educacional por meio de um projeto hegemônico, segundo a estudiosa:

Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial, a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada à BNCC. Sucederam-se seminários, workshops, congressos e audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e o currículo. É importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento.

Ainda no que diz respeito às grandes instituições e a intencionalidade sobre o ensino aprendizagem na reforma educacional, direcionam a formulação da BNCC visando interesses a partir de dados analisados: no “nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho [...] prevê taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A despeito dos empresários envolvidos no processo de formulação da BNCC, Freitas (2014, p. 02) diz que eles sempre tentaram interferir nos processos

educacionais desde os tempos da teoria do capital humano, fazendo questionamentos como: “E ainda o que o que pode estar havendo de novo que esteja motivando um redobrado interesse do empresariado pela educação?”.

Schultz (1967, p. 43) explica que na teoria do capital humano o conhecimento é a forma de capital e que investir na capacitação do trabalhador é uma determinação dos partícipes a melhora e aumento da produção, no entanto adverte que os investimentos na educação requerem qualidade para que haja crescimento econômico, acrescentando que:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença. (SCHULTZ, 1973, p.31).

Segundo Moreira (2018, p. 205), em torno da articulação e implementação das políticas educacionais, há interesses implícitos, explicando que “as recomendações políticas para gestão e financiamento da educação básica nos documentos produzidos [...] tem se concretizado”, explica que grupos privados internacionais detém interesse na política educacional”. Assim, a política educacional atual “é um conjunto de medidas intermitentes que se configuram em (anti)reforma, pois destituiu o debate público de forma arbitrária, despreza a opinião de estudantes, trabalhadores da educação e especialistas da área” (MOREIRA, 2018, p. 208).

Conforme reflexão de Neves e Piccinini (2018, p.186-188), a reforma curricular da educação brasileira, BNCC, objetiva se concretizar com a publicação da base, inserida num “conjunto de amplas reformas para dinamizar no mercado internacional” afirmam que a reforma “expressa de modo dominante interesses de um conglomerado de monopólios brasileiros referindo se ao Movimento pela Base (MPB) e, amparados em Lenin, afirmam que a BNCC se desenvolveu por meio da “união pessoal com o Estado”, tal qual a forma monopolista e imperialista:

Se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do

capitalismo. Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente (LENIN, 1975, *apud* NEVES; PICCININI, 2018, p. 188).

Na elaboração do documento (Base Nacional Comum Curricular), destacam-se também membros ligados a MPB, dentre eles a “Fundação Lemmann que patrocinou o movimento, coordenou a construção e vem coordenando a implementação da Base nos sistemas públicos”, propiciando uma diversidade de insumos para escolas e sistemas públicos, padronizados abarcando todos os sistemas educacionais, “propondo soluções focadas na aprendizagem voltada à avaliação para resultados e melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (CAETANO, 2019, p. 129).

A BNCC tem por objetivo conforme consta em seu documento “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018c, p. 16), tais aprendizagens se consubstanciam por meio de medidas que estejam configuradas no currículo em ação, adequando a BNCC localidade, “considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições”. Nesse sentido, Dourado e Siqueira (2019, p. 300) explicam que “a exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado”, chamando a atenção para a função da escola, sobretudo ao “apresentar coerência e padronização nos programas escolares, negligenciando a autonomia pedagógica”, explicitando a espécie de sistematização do conhecimento e controle do currículo por meio da BNCC.

Acerca de uma política curricular, Lopes (2004, p. 111) explica que não se limita unicamente a “documentos escritos”, abarca “processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Complementa a autora, que “são produções para além das instâncias governamentais”, arguindo que não significa que a esfera do governo não possua poder excepcional na elaboração de perspectivas das políticas, “mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”.

Conforme argumenta Silva (2018, p. 06), os objetivos e competências tratados em uma política curricular tal qual configuram-se os discursos políticos do Ministério da Educação (MEC) acerca da definição da BNCC ainda dispõe, “como decorrência a ampliação das desigualdades educacionais já existentes”, nesse sentido a autora se fundamenta na Base Nacional Comum (BRASIL, 2015a, p. 375), que diz:

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. (BRASIL, 2015a, p. 375).

2.1 O conteúdo das orientações oficiais do Estado de São Paulo a respeito da BNCC

No contexto do processo formativo para implementação nas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, temos o seguinte: Em 06 de março de 2018, no dia “D” (Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC), foi enviado para escolas públicas um documento orientador para que professores e gestores refletissem sobre as 10 competências gerais estabelecidas pela Base em relação às disciplinas. De acordo com a União dos Dirigentes Municipais do Estado de São Paulo (UNDIME) o Dia D, objetivou:

Na data sugerida, escolas, professores, pais e sociedade de todo o país poderão articular ações e atividades educacionais com apresentações, debates e compartilhamentos sobre a BNCC, homologada em 20 de dezembro do ano passado. O “Dia D” terá um caráter formativo sobre o documento e ao mesmo tempo de engajamento dos profissionais da educação para a implementação que se inicia. (BRASIL, 2018b).

Professores do ensino fundamental dos anos finais e anos iniciais se reuniram por vídeo conferência, após separaram-se por área de conhecimento para articular ações, assim como analisar as competências.

Em 26 de julho de 2018, foi o dia D para reflexão e discussão sobre a BNCC no Ensino Médio, sendo que o público-alvo, na sala de vídeo conferência, era composto por supervisores e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), a equipe gestora das escolas de ensino médio e ensino fundamental por *streaming*, vídeo conferência na Escola de Formação. Neste evento todas as Diretorias de Ensino estiveram presentes (BRASIL, 2018b).

A primeira formação do Currículo Paulista ocorreu no dia 01 de outubro de 2019, realizado pela Secretaria de Educação de São Paulo, tendo como palestrantes: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), Kátia Smole representando o Instituto Reúna e Conselho Estadual de Educação e Maíra Costa representando o Instituto Reuna. Tendo objetivado nesta formação “transmitir para toda a rede pública estadual e redes municipais de educação os princípios norteadores, fundamentação pedagógica e próximos passos para formação e implementação”. A formação foi “transmitida via streaming” para aprofundamento e entendimento do Currículo Paulista para todas as diretorias de ensino, secretarias municipais de educação e seus respectivos professores e professoras (BRASIL, 2018a).

A segunda formação do Currículo Paulista, ocorreu nos dias 11, 12 e 13 de dezembro de 2019, sendo que o público-alvo se constituiu dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs), Professores Coordenadores, Supervisores de Ensino, Técnicos das Secretarias Municipais e Coordenadores Pedagógicos. A segunda formação objetivou a Formação do Currículo Paulista para as Diretorias de Ensino e Municípios. Nesta formação foram preletores os representantes da CONSED E UNDIME. (SÃO PAULO, 2019a).

No primeiro momento foi realizado o Feedback da 1ª formação e apresentação da 2ª formação, pelos representantes de várias entidades sendo eles: a Coordenadora Estadual CONSED, a Coordenadora Estadual UNDIME, o Analista de Gestão e pelo Articulador do Regime de Colaboração. Após, vieram as pautas preparadas pelos organizadores, direcionando o percurso da formação: primeira etapa (introdução) e segunda etapa (educação infantil), com a Coordenadora Estadual CONSED, a Coordenadora Estadual UNDIME, a Coordenadora Etapa Educação Infantil, a Coordenadora Etapa Ensino Fundamental Anos Iniciais, a

Coordenadora Etapa Ensino Fundamental Anos Finais, além das Redatoras Educação Infantil, como Redator Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2019a)

Posteriormente, na pauta 03, organizada em partes, a formação foi delimitada por área de conhecimento, com destaque para as áreas de Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, sendo que o assunto abordado se referia ao Ensino Fundamental dos anos finais.

Em janeiro de 2020, iniciou-se a implementação da BNCC nas escolas públicas e municipais do estado de São Paulo, para isso foi estabelecido uma semana de formação dos professores, com oito horas diárias, denominado “planejamento 2020”, embasada no documento da Base que destaca:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19).

2.2 Formação dos professores das escolas da Rede Estadual da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio

No primeiro dia de formação dos professores das escolas da Rede Estadual da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, em 27/01/2020, o tema abordado foi: BNCC e Currículo Nacional, a partir dos seguintes conteúdos: Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista; Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista; as 10 competências gerais da BNCC e; Currículo Paulista. (SÃO PAULO, 2020).

No segundo dia de formação de professores, em 28/01/2020, a primeira atividade teve como foco o Método Melhoria de Resultados (MMR). A segunda atividade foi dividida em grupos, por Áreas de Conhecimentos, quando foi entregue aos professores os documentos com as 10 Competências Gerais da BNCC, as 10 Competências Gerais da BNCC reiteradas ao Currículo Paulista, as habilidades Específicas de cada Área de Conhecimento e o Organizador do Curricular do Currículo Paulista. Além disso, foi socializado os principais pontos e divergências observadas entre a BNCC e o Currículo Paulista. A terceira atividade teve como tema a Plataforma Foco Aprendizagem, sendo apresentado resultados das escolas da Rede Estadual, expressos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo (SARESP), os resultados da Avaliação de Aprendizagem e Processo (AAP), a Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC) e Avaliações Internas.(SÃO PAULO, 2020)

Houve um aprofundamento na questão do Nível de Proficiência, sendo conceituado como: conhecimento que o aluno possui no nível série de proficiência, para que os docentes compreendessem que o SARESP e ADC, verificam o nível de proficiência, já a Escala de Proficiência, é o valor numérico atribuído ao nível do aluno, ou seja, medida do conhecimento ano/série. O Nível de Proficiência é verificado pela Escala de Proficiência, seguindo a seguinte ordem: Avançado, Adequado, Básico e Abaixo do Básico (SÃO PAULO, 2019a).

O terceiro dia de formação aconteceu no dia 29/01/2020, a abertura foi contemplada com a leitura do texto “Ética e Sociedade” de Edgar Morin (2003, p. 106), sendo destacado o trecho: A fé, a liberdade, a heterocrítica...a auto ética “não nos é dada, precisamos construí-la”, por exemplo: Sou inteligente, mas preciso melhorar.

Primeiramente, foi focado na demonstração dos pontos a serem trabalhados pelo Método de Melhoria de Resultados (MMR), elaborado pela equipe de Gestores, Professores, Pais e Alunos. Destacou-se a importância do MMR na escola, elencando os principais pontos, dentre estes estão contidos os objetivos do Método, que versa eliminar a causa-raiz, através de ações que buscam melhorar os resultados obtidos nas avaliações como: AAP, ADC e SARESP. Por meio de levantamento do crescimento ou não, do nível de proficiência é possível elaborar ações para alcançar as metas propostas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). As metas são definidas por áreas de conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática, na avaliação do SARESP, apenas no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio, uma vez ao ano, a Avaliação de Aprendizagem e Processo, intercorre em todas as séries desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com as mesmas disciplinas bimestralmente. Um fator relevante ao não alcance das metas é o fluxo escolar (SÃO PAULO, 2020).

No dia 30 de janeiro de 2020, foi realizado um *feedback* dos assuntos abordados e apresentada a proposta para o acolhimento dos alunos nas escolas públicas da rede Estadual do Estado de São Paulo. Nessa perspectiva definiu-se as atividades, assim como os responsáveis por cada área e turma, também foi definido os materiais necessários e providenciados, assim como a formação à luz da Base,

no que tange a Resolução Nº 1, de 23 de janeiro de 2012 , que “Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”, a implementação da BNCC nas escolas públicas assentem o que determina o artigo 4º nos incisos:

VI – Elaboração de mapa estratégico do ADE, indicando não só as ações prioritizadas, como também os resultados esperados com base nas metas acordadas entre os entes federados participantes do arranjo, tendo por objetivo promover a qualidade social da educação local mediante ações colaborativas;

VII – definição de metas de curto, médio e longo prazo em relação às ações prioritizadas que sejam de efetivo interesse comum ao maior número possível de entes federados participantes do arranjo, visando motivá-los a continuar o trabalho em rede;

VIII – estabelecimento de Ato constitutivo do acordo firmado pelos participantes do arranjo, com a definição das regras de funcionamento e do gestor local do ADE. Art. 5º Devem ser estabelecidos com clareza os papéis e responsabilidade. (BRASIL, 2012, Art. 2º, § 1º).

A partir da semana de acolhimento, nas escolas da Rede Estadual Paulista, proporcionou momentos de reflexão acerca do ano letivo, sobre o novo horário de aulas e as novas disciplinas propostas pelo Inova Educação , programa criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o propósito de oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019b) , cuja apresentação se deu após fazer uma sequência de atividades direcionadas pela Secretaria de Educação e Gestão Escolar, que são as eletivas, a seguir passou a aplicabilidade de recuperação e nivelamento, estabelecendo que habilidades essenciais que são aquelas que o aluno, além de ter o direito garantido e respaldado pela BNCC, necessita apropriar-se, compreender, desenvolver e fruir para continuar na série seguinte e desenvolver outras habilidades para que possa desenvolver-se e utilizá-las ao longo de sua vida (SÃO PAULO, 2020).

A Base Nacional Comum curricular ampara-se em três esferas do governo do âmbito federal, estadual e municipal (BRASIL, 2018c, p.10), já articulados na LDB LEI Nº 9394/96, afirmando que “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2018c, p. 07). Para tanto, a Base consubstanciou 10 competências gerais que devem compor e ser desenvolvidas no decorrer das aplicações das aprendizagens essenciais por ela

determinada, definindo competência 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”, destacando que as dez competências perpassam e inter-relacionam nas três etapas da Educação Básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), corroborando para o desenvolvimento do pensamento científico, pensamento criativo, crítico, no desenvolvimento da empatia, comunicação, o trabalho em grupo, liderança, comunicação digital, tudo o que envolve o mundo contemporâneo (SÃO PAULO, 2020).

De acordo com a BNCC as dez competências, norteiam as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, assegurando os direitos de aprendizagem. As competências determinadas pela Base são:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9).

A BNCC estabelece uma organização para a apropriação das competências, estruturadas em etapas interligadas, sendo indispensável acrescentar habilidades, trata-se do fio condutor que conduz e desenvolve as particularidades essenciais na aprendizagem para o alcance do objetivo almejado no processo de desenvolvimento da criança que o conduz a aquisição das competências gerais por meio das competências específicas (conjunto de habilidades). (BRASIL, 2018c).

No que diz respeito a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento é assegurado pelos respectivos direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nessa etapa não é trabalhado ainda por área de conhecimento e sim estabelecidos por cinco campos de experiência (BRASIL, 2018c):

Quadro 3- Campos de experiência

continua

Eu, o outro e nós	Trabalha com as experiências de interação com os pares e os adultos, a partir das quais as crianças constroem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida e pessoas diferentes. Ao mesmo tempo que vivem suas primeiras experiências sociais, desenvolvem autonomia e senso de autocuidado. (BRASIL, 2018c)
Corpo, gestos e movimentos	Destaca experiências em que gestos, posturas e movimentos constituem uma linguagem com a qual crianças se expressam, se comunicam e aprendem sobre si e sobre o universo social e cultural. (BRASIL, 2018c)
Traços, sons, cores e formas	Possibilita à criança viver de forma criativa experiências com o corpo, a voz, instrumentos sonoros, materiais plásticos e gráficos que alimentem percursos expressivos ligados à música, à dança, ao teatro, às artes plásticas e à literatura. (BRASIL, 2018c)

Quadro 3- Campos de experiência

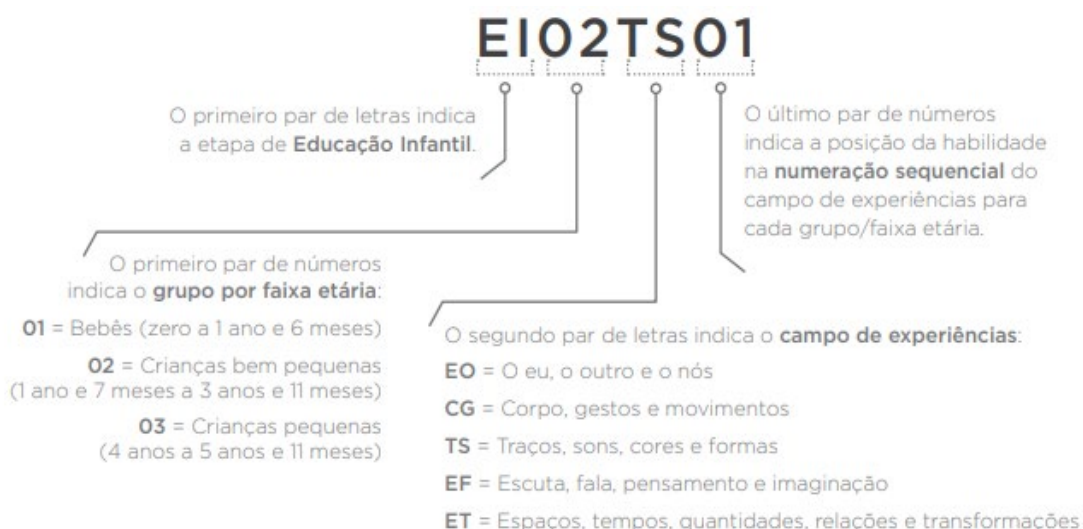
	conclusão
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Promove situações de fala e escuta, em que as crianças participam da cultura oral (contação de histórias, descrições, conversas). Também envolve a imersão na cultura escrita, partindo do que as crianças conhecem e de suas curiosidades e oferecendo o contato com livros e gêneros literários para, intencionalmente, desenvolver o gosto pela leitura e introduzir a compreensão da escrita como representatividade gráfica. (BRASIL, 2018c)
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Promove interações e brincadeiras nas quais a criança possa observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Isso amplia seu mundo físico e sociocultural e desenvolve sua sensibilidade, incentivando um agir lúdico e um olhar poético sobre o mundo, as pessoas e as coisas nele existentes. (BRASIL, 2018c)

Fonte: (BRASIL, 2018c, p. 40-43)

Os campos de experiência foram estruturados pela Base em três grupos de faixas etárias, além de serem definidos diferentes objetivos, organizados e delimitados na Educação Infantil. 1- Bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses); 2 - Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); 3 - Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A base nos apresenta para cada objetivo, centrado nas dez competências e nos campos de experiências identificados por meio de um código alfanumérico (BRASIL, 2018c), sua estrutura é explicitada da seguinte forma:

Figura 1 - Código alfanumérico Educação Infantil



Fonte: (BRASIL, 2018c, p. 28).

Conforme exposto na imagem, o código EI02TS01 diz respeito ao primeiro objetivo proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” essa organização atende ao grupo das crianças bem pequenas. Deste modo as crianças deste grupo etário têm assegurado e devem desenvolver a habilidade de “Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais para acompanhar diversos ritmos de música”, para tanto o professor deverá a partir da habilidade e currículo e material disponibilizado para atender nessa fase, planejar, preparar e ofertar atividades que contemplem a aquisição dessa habilidade. (BRASIL, 2018c).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a segunda etapa cujo percurso é o mais longo da Educação Básica, iniciando no 1º ano (séries iniciais) ao 9º ano (séries finais), o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento permanece nas dez competências gerais, sendo divididas por área de conhecimento e componentes curriculares. Desta forma, nas séries iniciais as competências são articuladas com a Educação Infantil, envolvendo interações, jogos e brincadeiras que norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, por área de conhecimento sistematizadas, valorizando as experiências tanto familiares, como dos alunos, comunidade escolar. Nas series finais as áreas de conhecimento e componentes curriculares, conforme a BNCC (BRASIL, 2018c), são: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – a partir do 6º ano); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História); Ensino Religioso (Ensino Religioso). No ensino fundamental, nas séries iniciais finais o percurso determinado pela base é representado na explicitação da imagem a seguir:

Figura 2 - Código alfanumérico séries iniciais



Fonte: (BRASIL, 2018c).

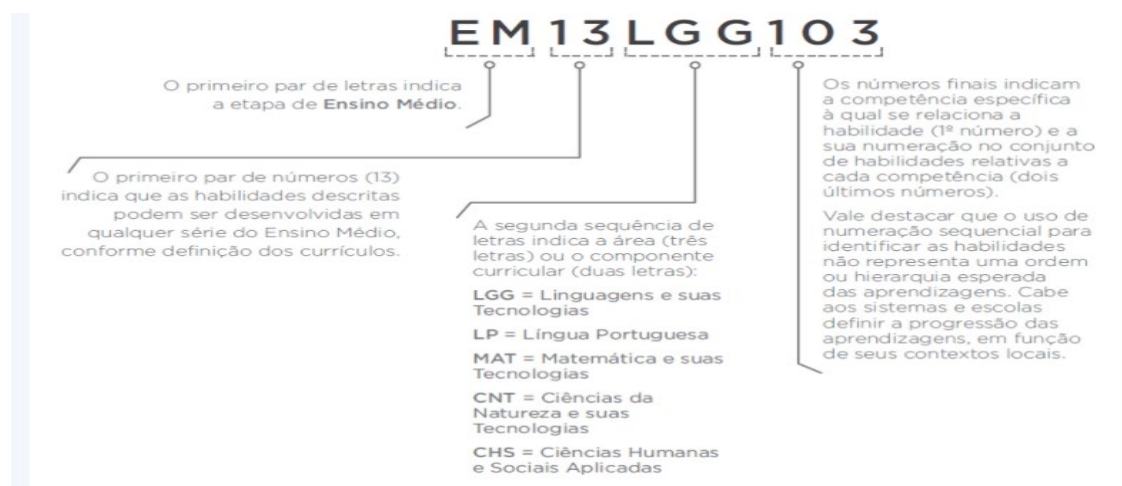
De acordo com a apresentação do código EF67EF01, referente à primeira habilidade do componente de Educação Física, proposta para o bloco dos 6º e 7º anos, é esperado que os discentes desenvolvam a habilidade de “Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários”. (BRASIL, 2018c).

De acordo com a Base Nacional, “para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades”. Determinando que essas habilidades estejam relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, compreendidos “como conteúdos, conceitos e processos”, organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018c, p. 28). A BNCC define que as habilidades externam “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares”. (BRASIL, 2018c).

A terceira etapa é o Ensino Médio, versão homologada: pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017 (BRASIL, 2017). Nesta fase os estudantes deverão ter completado seu ciclo de desenvolvimento mediante as 10 competências gerais, a organização também segue o mesmo padrão das áreas de conhecimento, definidas por: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo com Base (BRASIL, 2018d), demonstramos como se estrutura

as competências e habilidades determinadas para finalizar o ciclo da Educação Básica no Ensino Médio.

Figura 3 - Código alfanumérico Ensino Médio



Fonte: (BRASIL, 2018d, p. 28)

Neste exemplo, o código EM13LGG103 retrata a terceira habilidade relativa à primeira competência da área de Linguagens e suas Tecnologias. De acordo com o código, esta habilidade pode ser trabalhada da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, de acordo com o ajuste curricular proposto pela escola, sendo todos precisam desenvolver a habilidade de “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)”. (BRASIL, 2017, p. 491).

Em razão da Reforma do Ensino Médio e reformulação da BNCC para esta etapa, os componentes curriculares, as áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, são obrigatórios por três anos, assim como a oferta da Língua Inglesa que poderá ser realizada em um dos anos e/ou nos três anos. Já as competências específicas e habilidades das demais áreas de conhecimento devem ser desenvolvidas em diferentes arranjos curriculares a partir dos itinerários formativos (BRASIL, 2018d).

Vale ressaltar que o itinerário formativo é exposto pelo Ministério da Educação (MEC) na Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, da seguinte forma:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (BRASIL, 2018e, p. 94)

Nesse sentido, o parágrafo 2º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) determina que os Itinerários Formativos deverão ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes (BRASIL, 2018d): Investigação Científica; Processos Criativos, Mediação; Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo.

Os eixos estruturantes intencionam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, gerar oportunidades para que os estudantes vivam experiências educativas associadas à realidade contemporânea, promovendo sua formação pessoal, profissional e cidadã (BRASIL, 2018d).

Entretanto, Lopes (2019, p. 62) argumenta que “As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma”, atentando para “quantidade delas no currículo vigente”, considerando o modo que possivelmente estariam “funcionando no ensino médio”, desse modo os conhecimentos específicos são significados “como descontextualizados”, corroborando uma formação aquém das expectativas, gerando transtornos “a uma diversificação dos sistemas de ensino” por conta da sua grade escolar.

Pode-se perceber a consequência da sociedade capitalista nas escolas públicas ao longo deste processo, o esvaziamento escolar, expressando que a BNCC é articulada e baseada em princípios neoliberais e pós-modernos, quando deveria: “transmitir às novas gerações os conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana”. (MARSIGLIA *et al*, 2017, p.109).

Conforme é sabido, alguns titulares de cargos do Ministério da Educação envolvidos na elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular, tiveram ligações com governos que lutavam pela reforma empresarial e privatização da Educação, estando no comando destas questões. Segundo Marsiglia (2011), a intervenção na BNCC feita pelo Ministro Mendonça Filho, que teve por objetivo acertar os rumos e adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério, o documento foi readequado de acordo com os interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG o Movimento pela Base

Nacional Comum, o qual ficou sob a responsabilidade e comando de Maria Helena Guimarães de Castro, que preside o comitê gestor da BNCC e faz parte do grupo MBNC. Ainda nesse contexto, Marsiglia *et al.* (2017, p. 115), apontam que a BNCC “sintonizava-se as ideias predominantes do receituário neoliberal e pós-moderno”, essa associação vem consolidar que:

[...] a fragmentação ocorrida no mundo trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência. (MALANCHEN, 2016, p.19).

Os organismos empresariais, segundo Pina e Gama (2020, p. 350), consideram que por meio dos resultados das “avaliações externas” realizadas pelos estudantes, o desempenho dos professores é revelado; entendem que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabeleceu as “avaliações externas como parâmetro de qualidade da educação pública”. Dessa forma os professores são tidos como principais responsáveis pelas “metas estabelecidas”, assim como pelo baixo desempenho, não considerando outros fatores que interferem no aprendizado.

Tendo em vista os aspectos observados acima, na próxima seção demonstraremos o mal-estar docente, a alienação do trabalho educativo, bem como a falta de autonomia de gestores e professores diante do processo de implementação da BNCC.

3 A PARTICIPAÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SANTO ANASTÁCIO

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa com os gestores e professores das escolas públicas estaduais de Santo Anastácio. A escolha dos participantes se deu a partir do objeto de estudo em compreender a implementação da BNCC nas escolas estaduais do Estado de São Paulo na Diretoria de Ensino de Santo Anastácio, onde delimitamos quatro escolas, buscando as diferentes realidades e seu público: rural e urbano.

A escolha dos vinte e dois profissionais da educação seguiu os respectivos critérios de hierarquia: justificamos pelo fato de que numa rede de ensino primeiramente os informes e delegações são distribuídos obedecendo essa ordem: vem da Secretaria Estadual para Diretoria de Ensino que delega aos responsáveis até que chegue aos professores e, pôr fim, aos estudantes que, a partir daí, retornam por meio de resultados.

Nesta pesquisa não foram selecionados estudantes, por tratar-se da implementação, cujo objeto de estudo busca compreender o processo no âmbito da gestão educacional, gestão escolar e professores. Todos sujeitos da pesquisa são profissionais ativos na rede Estadual desde o início da elaboração do documento da Base até a sua implementação, nesta Diretoria de Ensino. As entrevistas foram realizadas de duas formas: online pela plataforma digital *Google Meet* e presencial, seguindo os protocolos exigidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por se tratar de um momento atípico, causado pela pandemia de Covid-19.

Quanto às escolas, selecionamos quatro delas, sendo que duas estão localizadas em centros urbanos, uma no município de Santo Anastácio, SP e uma no município de Presidente Venceslau, SP. Ambas atendem público misto, entretanto, a maior parte de seu público é da zona urbana. Duas, embora estejam localizadas em centros urbanos, uma no município de Piquerobi, SP e a outra no município de Caiuá, SP., a maior parte da renda per capita do público atendido advém de atividades rurais e, por conseguinte, a maioria das pessoas se concentram na área rural. Todas as quatro escolas atendem aos dois públicos.

Em primeiro lugar elaboramos o perfil dos entrevistados que segue abaixo:

Quadro 4 - Perfil dos entrevistados.

	SETOR	PROFISSIONAL	CÓDIGO	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
01	GESTÃO	Dirigente (01)	GTD1	Letras	29 anos
		Diretora do Núcleo Pedagógico (01)	GTD2	Matemática	27 anos
		Supervisora (02)	GTS1	Letras	27 anos
			GTS2	Ciências	26 anos
		PCNP Língua Portuguesa	GTPC1	Letras	16 anos
PCNP Matemática	GTPC2	Matemática	17 anos		
02	GESTÃO ESCOLAR	Diretora (04)	E1DIR1	Letras	24 anos
			E2DIR2	Pedagogia	23 anos
			E3DIR3	Não aceitou
			E4DIR4	Não aceitou
		Professor Coordenador (04)	E1GTC1	Ciências	25 anos
			E2GTC2	Artes Visuais	6 anos e 1/2
			E3GTC3	História	7 anos
			E4GTC4	Não aceitou
03	PROFESSOR	Professores da área de conhecimento de Língua Portuguesa (04)	E1PPA	Letras	25 anos
			E2PPC	Letras	3 anos
			E3PPF	Letras	26 anos
			E4PP-	Não aceitou
		Professores da área de conhecimento de Matemática (04)	E1PMB	Matemática	22 anos
			E2PMD	Matemática	18 anos
			E3PM-	Não aceitou
			E4PMH	Matemática	20 anos

Fonte: A autora.

A análise de dados foi realizada a partir do método materialista histórico-dialético (MHD) a partir de suas categorias nucleares como contradição, mediação e totalidade. No entanto, ressalta-se que tais categorias serviram de base para extrairmos as categorias do nosso objeto de pesquisa, portanto, não foram utilizadas de forma *a priori* (NETTO, 2011). Nesse sentido, quatro aspectos foram levantados a partir da coleta de dados, quais sejam: a) o processo de formação no contexto da implementação da BNCC; b) a participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC; c) a percepção de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação e; d) os impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo.

3.1 O processo de formação no contexto da implementação da BNCC

“Não, a gente não teve curso não!” (E1DIR1).

Sobre o processo de formação no contexto da implementação da BNCC, a pesquisa demonstrou que os gestores tiveram uma formação não satisfatória, onde a Secretaria da Educação disponibilizou vídeos contendo palestras gravadas cujo conteúdo abordava o processo de implementação. No que diz respeito ao processo de formação dos professores, verificou-se total esvaziamento de conteúdo formativo. Esses profissionais tiveram acesso aos conteúdos por meio de algumas reuniões de ATPC, bem como um contato no denominado “dia D”¹, momento escolhido para apresentação e um possível debate a respeito da Base nas escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, onde se reuniram professores, gestores escolares e gestores educacionais.

Ao perguntarmos aos gestores se foi necessário fazer algum curso ou formação referente ao conteúdo da Base, foi admitido que somente os supervisores tiveram acesso a um treinamento por meio de vídeos disponibilizados pela Secretaria da Educação e, estes, ficariam com a incumbência de formar os demais profissionais.

“Não foi curso, nós tivemos formação pela Secretaria da Educação, tá, então, a Secretaria da Educação disponibilizou o que que eu acabei de te falar muitas palestras... nós passamos assim por vários processos formativos, nesse sentido, mas, tudo pela Secretaria da Educação” (GTD2).

“Bom, eu precisei porque, assim, na verdade o que chega pra nós enquanto supervisores... Aí depois a gente precisa estudar o que vem porque nós somos formadores, e ele tem que se preparar dentro da concepção que a própria secretaria impõe ...” (GTS2).

No entanto, como mostraremos mais adiante, a pesquisa observa que a formação dos demais profissionais foi superficial e ficou aquém do que necessitaria para, de fato, afirmar que houve uma formação sobre o processo de implementação. Nas palavras de um professor coordenador, pode-se confirmar tal asserção:

¹ Conforme apresentado na seção 2.1

“Foi uma. Foi na verdade uma pequena formação. Foi muito tumultuado, a gente percebia claro que era tudo muito novo pra todo mundo, veio tudo de última hora. Por exemplo, digamos elas receberam na quinta-feira, na segunda elas tavam dando formação pra nós... o núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino”. (E1GTC1).

O mesmo fenômeno pode-se constatar nas respostas dos professores entrevistados: A maioria dos participantes respondeu que não houve uma formação: *“Que eu lembre não, mas com certeza houve né? Só que eu não fiz”. (E3PPF); “Curso eu não lembro, mas foram dadas orientações pela PC, né?!” (E1PMB).*

Além disso, a pesquisa mostrou que as palestras disponibilizadas aos professores não foram esclarecedoras. O relato abaixo apresenta pontos importantes para a discussão. Ao perguntarmos se os cursos e palestras que aconteceram foram esclarecedores, destacamos a seguinte resposta:

“Não [...] é igual eu falei para você, eles falam sempre que o professor importante no processo além de construir as coisas, mas no fundo o que a gente percebe é que o professor não tem voz as coisas são impostas pra gente. É duro falar isso entendeu, é até antiético muitas vezes, mas mais antiético ainda é eu mentir, então as coisas são impostas e a gente vai fazendo concordando ou não a gente acaba fazendo. Igual eu falei pra você que hoje eu faço muito mais do que saber muito mais o meu aluno do que quando eu comecei. Antigamente a gente ia e dava aula hoje em dia você tem que saber o que é que está acontecendo com o aluno, qual o problema que ele tem, se ele tem pai, se ele não tem, se tem comida em casa, se ele não tem. E muitas vezes quando começa sala é problemática eu tive um ano passado e uma sala com bastante problemas assim social mesmo. Você acaba tirando uma aula de conteúdo pra você trabalhar o emocional do aluno” (E4PMH).

Diferentemente da atividade adaptativa e imediata dos demais animais, a atividade dos seres humanos é mediada pela cultura, ou seja, mediada por instrumentos de trabalho e pelos instrumentos psíquicos ou signos, na expressão de Vygotski (2013). Essas mediações culturais não são transmitidas às demais gerações por meio do código genético, mas sim, por meio do processo de transmissão de tais produções sociais, isto é, por meio da educação. Para o autor supracitado, o ser humano, ao internalizar a cultura, tem a possibilidade de desenvolver formas de agir, sentir e pensar especificamente humanas que não seriam engendradas em seu psiquismo caso não houvesse tal internalização.

Quando aplicamos os aportes teóricos acima descritos à esfera do trabalho educativo, entendemos que tal atividade não pode ser efetivada sem o domínio dos instrumentos e saberes relacionados com essa atividade. Assim, a pesquisa demonstrou que os gestores e professores não se apropriaram de forma adequada dos conhecimentos necessários para o cumprimento de sua própria atividade educativa e, na precariedade de formação docente, estes se apresentam como simples fazedores, operadores num processo que ocasiona um mal-estar gestor e docente, o qual tipifica a alienação do trabalho. Para Duarte (2013), existe alienação quando percebemos um abismo entre as máximas possibilidades de desenvolvimento e produção do ser humano e a participação consciente do indivíduo nessa produção, ou seja, a alienação ocorre quando os indivíduos são impedidos de se apropriarem das objetivações que possibilitam o desenvolvimento de sua atividade consciente. *“Então, eu não vejo suporte, eu vejo que o professor ele tá muito é órfão” (E4PMH).*

Ocorre, porém, que a base epistemológica por meio da qual as teorias pedagógicas contidas na BNCC se edificam, parte de uma postura gestora, docente e discente pragmática e utilitarista. Daí, podemos observar que a formação superficial dos gestores, bem como o descaso no processo de formação docente vai ao encontro dos pressupostos da própria Base. As orientações pedagógicas hegemônicas como a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências, contribuem para a alienação do trabalho docente porque nelas estão imbricadas ideias que defendem o conhecimento cotidiano, o conhecimento tácito, intuitivo, conhecimento este que não necessita de apropriação de saberes sistematizados, uma vez que são embasados na prática pela prática (DUARTE, 2003; LAVOURA; RAMOS, 2020; ZANK; MALANCHEN, 2020).

Como vimos na análise documental da BNCC, o conhecimento cotidiano é exaltado e valorizado, além do objetivo explícito de adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Essa valorização descaracteriza o trabalho docente e a própria instituição escolar. Assim, o professor deixa de se reconhecer na própria atividade que realiza porque tal atividade se torna pesadosa (LAVOURA; RAMOS, 2020; SANTOS; ORSO, 2020). Embora algumas professoras afirmarem a realização de algum tipo de treinamento, a resposta delas quanto à apropriação do conteúdo da Base evidencia a ideia contida acima. Vejamos um exemplo: *“as mudanças que agora a gente teria que ter foco mesmo no*

protagonismo do aluno, na educação é integral, que agora não é só se preocupar com conteúdo, que o conteúdo passou um meio de atingir as competências e habilidades” (E4PMH).

A partir desta resposta, identificamos os posicionamentos valorativos contidos nas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2011) que servem de aportes teóricos à BNCC. O primeiro posicionamento valorativo é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo posicionamento defende a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição ou construção de conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos socialmente produzidos por outras pessoas. O terceiro posicionamento valorativo é o de que a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades do aluno. O quarto posicionamento é o de que a educação escolar deve levar o aluno a aprender a aprender, preparando o indivíduo a acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança adaptando-se a ela.

Por outro lado, o depoimento de uma professora explicita a necessidade de uma formação aprofundada, o que algumas palestras gravadas e socializadas de forma assíncrona não poderiam realizar:

“Ai, eu acho que o professor, pra ele poder oferecer isso precisava também ser muito bem trabalhado. O professor também tá sofrendo né... sofrendo bastante, porque, às vezes, ele não sabe como fazer e não adianta a gente achar que só porque eu fiz um curso: - ah! Eu fiz um curso! Eu tô...” não é só um curso que me dá né! Tem muita coisa (E1PPA).

O comentário acima nos remete ao conceito de *“habitus”* trabalhado por Saviani (2011). Para o autor, *habitus* refere-se a uma disposição permanente, uma automatização que é produto de um longo processo de aprendizagem e não uma habilidade adquirida de forma espontânea. Para adquirir um *habitus* faz-se necessário repetição, um longo período de aprendizagem, esforço e persistência. “A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático”. (SAVIANI, 2011, p. 19).

3.2 A participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC

“[...] vamos e venhamos, foi praticamente imposto por essas apostilas” (E1DIR1).

No que diz respeito à participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC, a pesquisa demonstrou que tais profissionais não participaram ativamente do processo e que a implementação foi imposta de forma vertical e acompanhada por aparelhos de controle. Quando perguntamos aos gestores como se iniciou o processo de implementação da Base na Diretoria e como se deu a assistência e quais foram as instruções dadas às Diretorias referentes à condução do processo de implementação, as respostas obtidas reproduziram as mesmas do item anterior, ou seja, o processo foi realizado a partir da disponibilização de vídeos e palestras sobre o tema.

Ao perguntarmos aos gestores se a Secretaria Estadual ou o Ministério da Educação acompanham o processo de implementação, a resposta foi unânime que sim, no entanto, tal acompanhamento caracterizou-se por medidas de controle por esses órgãos: *“Então, esse acompanhamento existe sim, é uma fiscalização” (E2GTC2).*

As respostas abaixo refletem essa ideia:

“Eles acompanham através de relatórios, né. Às vezes eles solicitam, enviam alguns relatórios ou quando era presencialmente, nas reuniões presenciais que se tinha na Secretaria de Educação, por exemplo, pra discutir a Base. Então, já também eles pesquisavam o trabalho que a Diretoria estava fazendo. E, hoje, é muito através de planilhas, né, de... pra que a gente informe como é que tá sendo feito o trabalho de formação de professores, como é que tá sendo feito, por exemplo, a busca ativa. Eles estão sempre nos acompanhando, agora mais online, né, do que de qualquer outra forma.” (GTD1).

“A Secretaria da Educação, ela pede os resultados. O MEC também, se você for pensar, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria da Educação, este processo de acompanhar e ver se tá dando resultado no processo de ensino, de aprender, e se a BNCC está garantida são com os resultados tanto do IDEB, nós temos o IDESP que é igual o SARESP né, e as avaliações internas e as avaliações do processo que é a AAP.” (GTD2)

“A secretaria do Estado de São Paulo é que atualmente acompanha até exagerada, assumiu de fato o controle, eu nunca tinha visto tanto controle como ele tem feito agora. Eles acompanham, nós tivemos

uma reunião quinta-feira, o pessoal de São Paulo acompanhou. Eles acompanham o professor, eles acompanham o dirigente, o supervisor de ensino, o coordenador, tanto a da oficina pedagógica quanto da escola e professor. Fazem bimestralmente, a Secretaria da educação elabora uma prova chamada Avaliação do Processo de Aprendizagem. Essa Avaliação do Processo Aprendizagem ela vem pra todos os alunos, só que ela pega duas disciplinas só, português e matemática. Se o menino tiver, menino, menina, estudante, tiver desenvolvido o raciocínio lógico que ele apresenta em matemática e a competência leitora que ele apresenta em português, está cumprido o papel segundo ela. É uma forma que ela tem de acompanhar... Esse ano por causa da pandemia não haverá SARESP, no último bimestre quem faz avaliação é a última série do ciclo, pra ver se o ciclo atingiu os objetivos propostos para o ciclo. Então é o 5º ano, depois o 9º e a 3ª série do Ensino Médio.” (GTS1).

“É bastante claro o acompanhamento, nós temos pela secretaria o MMR por exemplo: avaliações externas né, SARESP, ENEM é o SAEB.” (GTS2).

Eles acompanharam sim. Teve documentos que você tem que preencher, se tem que seguir, igual o dia D, tinha toda uma pauta para você seguir, lista de presença, é evidências de que a formação aconteceu, relatórios, tudo isso foi acompanhado sim pela Secretaria da Educação, agora o MEC, é que na verdade sim né porque a Base vem lá do MEC.” (GTPC1).

“Acompanhamento é uma coisa que eles mais fazem acompanha, estão de olho eles querem registro eles querem evidências, é uma das palavras mais comuns. Estão assim na maioria das formações desses momentos principalmente quando é direcionado né pra BNCC. Sempre tem algum representante PCNP ou supervisor e assim o acompanhamento é até presencial ou quando não acontece sala presencial ou mesmo quando há a presencial muitas vezes também através de registro de como foi feito com evidências com fotos. Então, esse acompanhamento existe sim é uma fiscalização (E2GTC2).

Os pressupostos das pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2011) no Estado de São Paulo tem sido caracterizado por medidas de reestruturação da rede oficial de ensino no que diz respeito aos seus aspectos político, administrativo e pedagógico e, o que fica evidente nos depoimentos acima, tais medidas servem para disciplinar o professorado.

Importante ressaltar que tais designações se prestam a aumentar o controle do Estado sobre a escola para garantir a aplicação de suas orientações, e que tem contribuído para a subserviência prevaleça sobre a competência técnica e teórica. A política pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se apoia numa política de gestão das unidades escolares que aposta na hierarquia

para cobrar dos professores a sua aplicação, negando, assim, a autonomia do professor e da Escola na elaboração dos planos de ensino. (DERISSO, 2013, p. 52).

E, por falar em autonomia, foi perguntado aos gestores se eles consideram que a Diretoria tem autonomia para implementar a Base de acordo com a realidade local. As respostas demonstram que a Diretoria não tem autonomia o que legitima as afirmações realizadas acima por Derisso (2013).

“Em partes, em partes, porque o que é a Base tá proposta né é um documento que deve ser cumprida a LDB que tá acima da BNCC é uma lei instituída cumpra-se, ok?!” (GTS2).

“A autonomia eu penso que ela é relativa, ela não é, até porque a gente tem que atender aquelas dez competências Gerais, que tem que atender as competências da área, você tem que atender o componente curricular, aquelas habilidades que estão postas por quê? Porque se você tem autonomia dentro de documentos normativos, você sai fora desse documento normativo, as avaliações externas e internas vão cobrar em cima da base” (GTPC1).

“Não, eu sempre discuto isso e não é, não é segredo pra ninguém porque eu sempre falo isso nas reuniões quando é possível, que nós deveríamos ter a realidade da minha escola é uma, a realidade de uma escola PEI é outra e a realidade de uma escola que tem noturno EJA é outra... é necessário fazer as adaptações” (E1GTC1).

“Se fala muito em autonomia, mas eu não vejo essa autonomia acontecendo na prática, eu não vejo a escola com tanta autonomia, a diretoria com tanta autonomia, eu vejo as coisas muito engessadas né. A BNCC a impressão que eu tenho também, é essa que tá vindo também engessada e eu não consigo perceber uma coisa que seja possível valer pra todo mundo né, se a gente está falando de uma cidade para outra que com menos de trinta quilômetros quem dirá daqui pro amazonas pro nordeste então são muitas, tem muita diversidade é claro, a gente tem que conhecer, o outro a gente tem que trocar essas experiências, o currículo ele tenta contemplar como um todo isso tudo, mas eu vejo uma coisa mais engessada sendo aplicada, uma forma assim de tentar padronizar” (E2GTC2).

A questão não é o fato de existir uma Base Comum, pois, na concepção da pedagogia histórico-crítica, há necessidade de um sistema nacional de educação. Ocorre que a BNCC reflete os interesses da classe dominante, aos interesses da lógica do mercado (LAVOURA; RAMOS, 2020; SANTOS; ORSO, 2020). E o problema se instala na medida em que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007 p. 47).

Ou seja, as ideias que predominam são as ideias da classe que domina materialmente, da classe que possui o poder econômico. Nesse contexto, a política se caracteriza como uso de força de uma classe sobre a outra que busca aliar as necessidades da produção aos interesses particulares das classes que dirigem e se beneficiam dessa produção. Quando nos deparamos com os pressupostos contidos na BNCC, vemos como o Estado consegue transformar em interesse geral, os interesses de uma única classe social. Dessa forma, podemos inferir que os esforços despendidos pelo governo acabam por afastar a classe trabalhadora dos conteúdos sistematizados que deveriam ser apropriados na escola, substituindo-os por aquilo que os empresários definem que seja do conhecimento dos futuros trabalhadores (LAVOURA; RAMOS, 2020; SANTOS; ORSO, 2020).

Outro ponto alarmante que nossa pesquisa observou foi a culpabilização do trabalho do professor no que se refere aos aspectos que obstaculizam a implementação da BNCC: *“É sucesso [...] é o sucesso do sistema, da equipe toda, da escola e do sistema, igual foi falado agora né que São Paulo atingiu a meta, nossa o sistema está melhorando, agora se deu errado aí é o professor” (E4PMH).*

Ao perguntarmos aos gestores quais seriam as principais dificuldades do processo da implementação da Base, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acredito que preparar aula, olhar é um jeito diferente hoje, o professor não pode ficar preso, simplesmente, a um conteúdo memorizado, a um conteúdo técnico, ele tem que pensar que o menino tem que ter competência para entender aquele conteúdo, intervir nos problemas que a sociedade apresenta, acho que essa ideia é uma dificuldade, fazer essa ponte em o que eu ensino e a vida fora da escola, colocar assim, né! Hoje escola e sociedade tinham que tá muito integrada e o aluno ao estudar ele teria que estar desenvolvendo competências que possibilitasse a intervenção na sociedade. Então, eu acho que esse tipo de/ essa metodologia em

que se exige o desenvolvimento de competências ainda é um pouco dificultador, embora a gente tenha feito muitas orientações técnicas, formação de professores, mas, a gente sabe que a mudança ela não é tão repentina.” (GTD1).

“A grande dificuldade é que muitas vezes o professor ainda não está preparado; porque ela é complexa. É o que nós estamos falando, ensinar/ você pensar na sua sequência didática, pensar nessa competência e habilidade e, depois avaliar, se realmente, de fato por meio das atividades, por meio dessa (aprendizagem) o desenvolvimento das habilidades dentro do objeto de conhecimento ou dentro do conteúdo, ele requer que você esteja preparado. E uma preparação [...] você não se prepara de um dia para o outro. Então, eu vejo que requer continuidade ainda que é essa formação mesmo. É a formação que vai sanar as dificuldades do professor” (GTD2).

“Eu acho que é uma grande dificuldade é que isso que se pensa que se constrói chegue até aluno [...] então forma o professor, estuda, estuda, estuda, mas na hora que chega que é pro aluno aprender aquilo [...] parece que o aluno nunca viu aquilo [...] quais são as intercorrências nesse caminho [...] você pega o documento estuda, pega aquela orientação apresenta para o PC Para o diretor as demandas atrapalham o que chegue até o professor porque quando chega com clareza no professor a coisa flui, não 100% [...] Quando eu vou passar tem mais eu ainda na hora quer eu passo pro outro [...], outro detalhe mesmo, são as mudanças de pessoas no caminho então as pessoas não são fixas se voe pegar uma sala de aula as vezes tenho/ passaram numa sala de aula pra formação de um aluno, oito professores de língua portuguesa por exemplo ,um tirou licença, outro fez isso, outro fez aquilo, outro ganhou na loteria foi saindo, e o aluno foi mudando de professor então esse que vai chegando não tem a formação não é qualificado acaba não sendo ou são inúmeras situações.” (GTS2).

“Dificuldade pra seguir eu acredito que não tenha [...] é que essa Base, ela vem assim, de uma forma vou colocar do meu currículo, que o aluno tem que ser bem participativo né! É dar voz pro aluno; é participar, constantemente, por isso que nós estamos tendo algumas formações, aí que dá recuperação que foca bastante em fazer boas perguntas pros alunos, né pra que eles sejam ali os protagonistas, eles participem da aula eles sejam ativos; um dos dificultadores é a falta de preparo do professor quando ele sai da universidade pra trabalhar dessa forma” (GTPC2).

É que os professores realmente se apropriem do que é a base, veja o que realmente é importante de realmente de tá colocando ali na/ nos planos de aula e levando (E2DIR2).

Importante notar que, ainda que os participantes da pesquisa reconheçam que os professores não tiveram uma formação adequada quanto ao processo de implementação da BNCC, há uma culpabilização dos professores quanto aos fatores que impedem o próprio processo de implementação. As respostas acima nos

revelam uma reprodução de um pensamento característico da ex-secretária estadual de educação do Estado de São Paulo, a professora Maria Helena Guimarães de Castro, quando, em 2008, concedeu entrevista à Revista Veja:

Veja – De acordo com os mais recentes dados da OCDE (organização que reúne países da Europa e os Estados Unidos), os estudantes brasileiros aparecem nas últimas colocações em leitura, ciências e matemática. Como mudar esse cenário?

Maria Helena – Um passo fundamental é fazer a escola se sentir responsável pelos resultados dos estudantes, algo ainda bastante longínquo, mas possível de alcançar com a cobrança de metas. Fiz uma pesquisa sobre o assunto na qual professores entrevistados em diferentes estados brasileiros repetiam a mesmíssima ladainha: “As notas dos alunos são ruins porque a escola pública é carente de recursos e os professores ganham mal”. Não acho que seja razoável atribuir tudo a fatores externos. Segundo essa mentalidade atrasada e comodista, a culpa pelo péssimo desempenho geral é invariavelmente do estado brasileiro, nunca dos próprios professores, muitos dos quais incapacitados para dar uma boa aula. A falta de professores preparados para desempenhar a função é, afinal, um mal crônico do sistema educacional brasileiro. Sem desatar esse nó, não dá para pensar em bom ensino. (WEINBERG, 2008, s/p. grifos no original).

Assim, pensamento como esses acima defendem que quando os resultados obtidos por avaliações como SARESP, SAEB etc. são insatisfatórios, ou quando existe evasão escolar e muitos adolescentes terminam o Ensino Fundamental semialfabetizados, a culpa é do professor. Nesse contexto, a formação deste profissional é reduzida de conteúdos que possibilitariam uma reflexão crítica e se foca no pragmatismo, incitando os professores a um tipo de autoformação (DERISSO, 2013).

Neste cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observou-se que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para este trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

3.3 A percepção de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação

“com certeza 100% [...] eu vejo que esse é bem mais direcionado com o contexto do aluno, com o cotidiano do aluno, então, trabalha muito mais de forma contextualizada né que facilita muito mais o entendimento do aluno, isso já veio proposto lá desde a Base.” (GTPC2).

A pesquisa demonstrou que a percepção de gestores e professores sobre a relação entre a implementação da BNCC e a qualidade da educação girou em torno de pressupostos pedagógicos que defendem o esvaziamento do conteúdo escolar, a suposta protagonização do aluno, bem como a descaracterização do trabalho docente.

Ao perguntarmos para gestores e professores se eles consideravam que a BNCC poderia melhorar a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas, obtivemos respostas como esta:

“com certeza 100% eu vejo que, não que o currículo anterior fosse ruim, né, como ele estava composto, mas, eu vejo que esse é bem mais direcionado com o contexto do aluno, com o cotidiano do aluno, então...trabalha muito mais de forma contextualizada né que facilita muito mais o entendimento do aluno, isso já veio proposto lá desde a Base” (GTPC2).

Saviani (2018), em seu livro *Escola e Democracia*, asseverou o caráter não crítico da pedagogia nova, principalmente no que diz respeito à apologia de que o interesse do aluno seria o núcleo dessa proposta pedagógica. Esse mesmo pensamento é explícito na BNCC, a partir dos pressupostos construtivistas, bem como da pedagogia das competências. Ao analisarmos as respostas dos gestores e professores, fica claro, não obstante a precária formação que tiveram sobre a implementação dessa política, a reprodução de conceitos como competências, habilidades, protagonismo do aluno, cotidiano do aluno etc. Uma pesquisa posterior seria necessária para analisarmos se os profissionais da educação, de fato, conhecem o significado de tais conceitos, bem como suas origens epistemológicas.

A entrevista com os participantes da pesquisa mostra que, em todo tempo, são utilizados jargões como: “a educação deve ter como centro condutor os interesses dos alunos”. Para a pedagogia histórico-crítica esse pressuposto deve ser

analisado com mais profundidade. Por um lado, é fato que a educação escolar deva focar sua atuação nos interesses e necessidades dos alunos, no entanto, tal como afirmou Saviani (2011), de qual aluno estamos falando: do aluno empírico ou do aluno concreto? Para o autor, a educação escolar deveria se preocupar com os interesses e necessidades do aluno concreto.

Para compreendermos melhor o que vem a ser as expressões aluno empírico e aluno concreto, faz-se necessário entendermos o método de conhecimento em Marx, que foi de onde Saviani (2011) retirou tais conceitos. Marx (1978, p. 116-123) em *O método da economia política*, analisa o método científico do conhecimento e afirmou que a realidade existe fora e independentemente dos seres humanos, cabendo a estes, representar o movimento da realidade no pensamento. Assim, diante da realidade objetiva, inicialmente representamos no pensamento apenas sua aparência fenomênica, uma forma caótica do todo, ao que Marx denominou de síncrese ou empírico. Para representarmos a realidade para além de sua aparência, é necessário nos distanciarmos desse empírico e analisarmos suas múltiplas determinações por meio do abstrato. Logo após, o pensamento retorna ao objeto ou fenômeno, mas, agora, não mais como antes, uma vez que podemos representar a realidade de forma sintética, ao que Marx denominou concreto no pensamento. Em suma, o conhecimento se dá pelo salto qualitativo do empírico ao concreto por meio do abstrato. O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo da realidade concreta,

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1978, p. 116).

Diante desse breve comentário sobre o método do conhecimento em Marx, voltemos às palavras de Saviani (2011). O aluno empírico é aquele que tem necessidades e interesses determinados por aspectos imediatos, pragmáticos, empíricos, já o aluno concreto é aquele indivíduo inserido na realidade histórico-social concreta, um indivíduo que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Porém, nem sempre o aluno manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba por desprezar, devido aos interesses cotidianos, conteúdos de interesse enquanto aluno concreto. É nesse sentido que

Saviani defende que a educação escolar deveria criar novas necessidades no aluno, necessidades para além de seu cotidiano. Tais interesses não são desenvolvidos de forma espontânea, natural, mas sim, por meio de conteúdos culturais que possibilitem o aluno conhecer esferas para além do empírico, para além de sua particularidade.

Alcançar essa meta é um dos objetivos centrais da pedagogia histórico-crítica, uma vez que a luta que se trava nessa perspectiva pauta-se na socialização dos conteúdos sistematizados, não cotidianos à classe trabalhadora (SAVIANI, 2011). E, para tanto, faz-se necessária a compreensão do que vem a ser, de fato, uma educação pautada nos interesses dos alunos e o que está por trás dessa ideia.

Na verdade, a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas. Defende-se que outras práticas sociais seriam mais “interessantes” aos estudantes que o trabalho escolar e, por isso, essas deveriam ser os campos de referência do currículo e não as ciências, a filosofia e as artes. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p.56).

Observamos que, atrelada à visão de que a educação deveria se pautar no interesse do aluno, está a concepção de que os conteúdos escolares deveriam ser reduzidos e adaptados aos mesmos interesses cotidianos do aluno. Podemos perceber esse movimento a partir da citação abaixo:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, **que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.** (BRASIL, 2018d, p. 467. Grifo nosso).

O documento apresenta uma negação dos conteúdos sistematizados, uma vez que, em sua visão, tais conteúdos estariam distantes da vida real (cotidiana) do aluno. A citação abaixo exemplifica tal afirmação:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018d, p. 15).

O documento defende que os conteúdos escolares devem ter aplicações na “vida real”. Mas, o que vem a ser vida real na BNCC? A vida real significa a cotidianidade do aluno, como podemos ver na citação abaixo:

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. (BRASIL, 2018d, p. 518).

Nesse sentido, entendemos que seja necessário, também, discutirmos sobre o conceito de cotidiano. Numa perspectiva crítica, todos os seres humanos vivem a vida cotidiana. Heller (2016, p. 35, *italico no original*) afirma que “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico”. A vida cotidiana, para a filósofa húngara acima citada, é heterogênea, ou seja, são várias as atividades que realizamos e, portanto, não conseguimos colocar em exercício todas as nossas potencialidades, uma vez que a cotidianidade é constituída por formas de agir, sentir e pensar guiadas pelo pragmatismo, pela espontaneidade, pelo utilitarismo. Dessa forma, o indivíduo não estabelece uma relação consciente entre sua vida particular e a genericidade, ou seja, com as produções humanas para além de seu cotidiano².

No entanto, assim como o gênero humano (a humanidade) ascendeu de suas formas de vida cotidianas às formas não cotidianas – por meio da produção e apropriação da ciência, da arte, da filosofia, da política, da ética – a pedagogia histórico-crítica defende que os indivíduos também desenvolvam, sob a base de sua individualidade cotidiana (sua individualidade em si), sua individualidade não cotidiana, isto é, sua individualidade para si³ (DUARTE, 2013), por meio da apropriação das produções humanas não cotidianas como as objetivações já citadas, a ciência, a arte e a filosofia. Destacamos, porém, que a partir dessa perspectiva, não existe uma “muralha chinesa” entre o cotidiano e o não cotidiano na

² O ser humano tem consciência da genericidade à medida que atua como “ser comunitário-social” que, em suas ações, vai além de sua particularidade por meio dos conhecimentos necessários para tanto, ou seja, por meio da consciência. Porém, uma relação consciente com a genericidade é diferente, pois se trata do indivíduo colocá-la como um fim. Nesse caso, a genericidade se converte na motivação dos seus atos. Heller afirma que a consciência da genericidade pertence à vida cotidiana, ao passo que a relação consciente pode inclusive não aparecer na cotidianidade (ANJOS, 2021, p. 49).

³ A individualidade para si é considerada como a máxima possibilidade de formação do indivíduo por meio do processo dialético entre apropriação e objetivação das produções humanas não cotidianas como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2013).

vida do indivíduo. Anjos e Duarte (2017) afirmam que o ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora a própria vida cotidiana e supera tal cotidianidade a partir da apropriação de conteúdos não cotidianos. Esse é o processo dialético de superação por incorporação.

Assim, a defesa de que a educação escolar deva criar necessidades não cotidianas no aluno por meio da transmissão e apropriação dos conteúdos sistematizados, não significa retirar o aluno de sua vida cotidiana, mas sim, instrumentalizar⁴ o aluno com os conhecimentos necessários para que estes conduzam sua vida cotidiana de forma consciente, mediada pelas produções humanas não cotidianas. Dessa forma,

O indivíduo não deixa sua cotidianidade, o que ele deixa é de ser guiado, de forma espontânea, por sua vida cotidiana. Ele se apropria da linguagem de dada sociedade, internaliza as várias maneiras de utilização de instrumentos e utensílios, bem como assimila as formas de comportamentos que têm como base os usos e costumes de uma sociedade. A diferença reside em que, para além da genericidade em si, a vida do indivíduo para si também é edificada sobre a base da genericidade para si. Essa relação consciente com a cotidianidade o possibilita a aceitar ou rechaçar algumas práticas e pensamentos impostos pela vida cotidiana, principalmente quando as produções, os pensamentos, os preconceitos, a linguagem etc. apresentam-se de forma oposta aos da genericidade para si. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 120).

Ainda dentro da pergunta referente à BNCC e a melhoraria a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas, obtivemos respostas como estas:

“Pode. Eu considero porque o material que tá sendo oferecido [...] a forma, mesmo nas aulas síncronas e assíncronas; os recursos, você aprender, você ensinar o aluno, fazer com que ele desenvolva competências e habilidades” (GTD2).

“as mudanças que agora a gente teria que ter foco mesmo no protagonismo do aluno, a educação é integral, que agora não é só se preocupar com conteúdo, que o conteúdo passou a ser um meio de atingir as competências e habilidades” (E4PMH).

“Se ela for implementada nas escolas como tá sendo proposta, é uma mudança maravilhosa. Tá, porque o material que está sendo proposto em cada disciplina de forma geral essa formação do aluno protagonista, essa formação do aluno num todo, pro mercado de trabalho com certeza. Se for bem trabalhada na unidade escolar que

⁴ “Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

ela chegue até realmente o aluno eu considero um trabalho maravilhoso é algo muito, muito bom” (E1GTC1).

“[...] vai de aluno né! É aquele aluno que tem interesse ele, realmente, vai pra frente, mas aquele que tem desinteresse é complicado. Aí é muito difícil”. (E2PMD).

Aqui, observamos a apropriação, mesmo que, ao que parece, de forma superficial, de termos muito utilizados na BNCC como “competências”; “habilidades”; “protagonismo do aluno” e; “mercado de trabalho”. Gestores e professores, participantes desta pesquisa, associaram melhoria da qualidade da educação com tais jargões largamente difundidos não só na Base, mas, também, em meios de comunicação, conversas cotidianas e informais etc.

A partir da década de 1960, a aquisição de competências foi interpretada como importante tarefa pedagógica. Essa ideia empreendida por Benjamin Bloom e seus colaboradores, consiste em que as competências seriam identificadas com os objetivos operacionais, ou seja, “atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes” (SAVIANI, 2019, p. 55). Mais adiante, de acordo com Saviani, a teoria construtivista vai identificar as competências com os esquemas de adaptação construídos pelo indivíduo em sua interação com o ambiente, por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. No entanto,

O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais (SAVIANI, 2019, p. 55).

Desse modo, na pedagogia das competências (teoria pedagógica que embasa a BNCC), o conteúdo escolar é reduzido a recursos para o desenvolvimento de competências e a referência dos conteúdos são as situações cotidianas, da inserção ao mercado de trabalho (LAVOURA; RAMOS, 2020).

A política educacional inspirada nessa pedagogia tomou corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso, recorrendo-se com frequência ao pensamento de Phillippe Perrenoud. Nesse contexto, produziram-se Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam a elaboração de currículos baseados em competências. Os fundamentos dessa política são retomados agora, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antes enunciava objetivos de aprendizagem e,

agora, anunciam competências a serem desenvolvidas. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 57).

A pedagogia das competências é pautada por uma concepção pragmática que ganha sentido a partir da correspondência entre escola e empresa, visando uma educação de trabalhadores no contexto político e econômico neoliberal, subsidiado por uma cultura pós-moderna. Nesse sentido, essa teoria pedagógica não se limita à escola, uma vez que seus objetivos explicitam a adaptação do indivíduo no mercado de trabalho. Esse pensamento é reproduzido por uma das professoras de forma clara:

“Se ela for implementada nas escolas como tá sendo proposta, é uma mudança maravilhosa. Tá, porque o material que está sendo proposto em cada disciplina de forma geral essa formação do aluno protagonista, essa formação do aluno num todo, pro mercado de trabalho com certeza. Se for bem trabalhada na unidade escolar que ela chegue até realmente o aluno eu considero um trabalho maravilhoso é algo muito, muito bom” (E1GTC1).

A pesquisa demonstrou que a percepção de gestores e professores entrevistados reproduz a visão pragmática de educação que tem como pressuposto o esvaziamento dos conteúdos sistematizados por considerarem não úteis para a manutenção da vida cotidiana do aluno. Ao que parece, os participantes não percebem que esse movimento de esvaziamento do conteúdo, a adaptação do aluno ao mercado de trabalho, atrelado à negação do ato de ensinar provocam uma onda de desvalorização do trabalho docente. Sobre esse aspecto falaremos a seguir.

3.4 Os impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo

Este item sintetiza os conteúdos trabalhados nos itens anteriores, uma vez que objetiva analisar os impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho dos participantes da pesquisa. Verificamos vários impeditivos do trabalho educativo, principalmente no que se refere à pandemia de Covid-19 e a consequente falta de acesso às tecnologias, conhecimentos sobre aplicativos tanto na esfera docente, como na discente. No entanto, esta discussão mereceria um olhar mais atento de uma pesquisa que, de fato, buscasse esse objetivo, o que não é o caso do presente trabalho.

Quanto aos impactos do processo de implementação da BNCC no trabalho educativo, observou-se características que servem de base para interpretação de um processo de alienação docente, onde os participantes da pesquisa relataram a falta de condições concretas para a realização de seu trabalho, uma apologia ao pensamento tácito por parte do professor, bem como o sofrimento emocional devido às condições de cobrança e falta de estrutura técnica.

A falta de condições para efetivar o trabalho docente aliada à ideia de que o professor deve se reinventar e experimentar novas experiências por meio de um conhecimento tácito, intuitivo e utilitarista, pode ser entendida a partir de algumas declarações tais como:

“Então eu só reclamo assim, [...] eu não reclamo do que é pedido pra fazer, eu reclamo é do que não é oferecido pra gente trabalhar com esse aluno, é falta de material, é a gente colocar dinheiro, é essa BNCC quer dizer que tá que a gente não sabe direito como fazer, então é tudo isso, é isso que dá raiva” (E4PMH).

“Isso é complicado porque, tem computador, a sala, mas não são todos os computadores que funcionam. Uma sala voltada, por exemplo, preciso dos materiais de geometria eu não tenho eu não tenho acesso porque a escola não tem; então assim é complicado em relação a isso porque eles têm/ eles têm o conteúdo pra ser seguido tem a habilidade que eu preciso que o aluno compreenda, porém, às vezes eu não tenho os meios né!” (E2PMD).

Saviani (2011) nos alerta ao fato de que devemos pensar a teoria para ser colocada em prática, mas, por outro lado, necessitamos analisar a prática para compreendermos se a teoria pode ser, ali, aplicada. “[...] a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática” (SAVIANI, 2011, p. 91). Assim, se as condições concretas para a aplicação da teoria são precárias, aparecerão barreiras intransponíveis para a teoria ser efetivada. Nesse contexto, o autor nos chama a atenção ao fato de que o desconhecimento da prática demonstra desconhecimento da teoria.

O que observamos, a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa, é que o processo de implementação foi e tem sido marcado por uma imposição de cima para baixo, sendo que a autonomia dos gestores e professores foi obliterada, as condições concretas de cada escola não foram consideradas, nem discutidas.

“[...] no fundo o que a gente percebe é que o professor não tem voz, as coisas são impostas pra gente” (E4PMH). “[...] vários professores da rede que participaram, e eu lembro que eles reclamavam muito, e mesmo assim ocorreu a implementação sem ouvir o lado deles”. (E3GTC3).

“se fala muito em autonomia, mas eu não vejo essa autonomia acontecendo na pratica, [...] eu não vejo a escola com tanta autonomia, a diretoria com tanta autonomia, eu vejo as coisas muito engessadas né, [...] a BNCC a impressão que eu tenho também, é essa que tá vindo também engessada e eu não consigo perceber uma coisa que seja possível valer pra todo mundo né, se a gente está falando de uma cidade para outra que com menos de trinta quilômetros que dirá daqui pro amazonas pro nordeste então são muitas, tem muita diversidade é claro a gente tem que conhecer, o outro a gente tem que trocar essas experiências, o currículo ele tenta contemplar como um todo isso tudo, mas eu vejo uma coisa mais engessada sendo aplicada, uma forma assim de tentar padronizar” (E2GTC2).

Esse fato se mostra incoerente, principalmente num cenário em que os próprios docentes e gestores afirmam que a BNCC possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Sempre é falado no replanejamento, na formação, a gente já foi chamado na Diretoria de Ensino, é os PCNPs de matemática já comentou sobre o novo currículo, as mudanças que agora a gente teria que ter foco mesmo no protagonismo do aluno, na educação é integral, que agora não é só se preocupar com conteúdo, que o conteúdo passou um meio de atingir as competências e habilidades (E4PMH)

A partir do discurso da protagonização do aluno e da falta de autonomia dos próprios professores, alguns participantes, ainda, defendem de forma acrítica que se trata, agora, de uma educação integral. Mas, como pode ser integral se ela não integra a dialética professor-aluno e afirma que a educação deve-se pautar no interesse do aluno? Como a educação pode ser integral se ela não integra teoria-prática? Como a educação pode ser integral se ela não integra a relação dialética entre conteúdos cotidianos e não cotidianos? Entre ensino e aprendizagem?

A consequência disso é o sofrimento docente que pode ser observado em frases como essas: *“é essa BNCC quer dizer que tá que a gente não sabe direito como fazer, então é tudo isso, é isso que dá raiva” (E4PMH). “Aí, eu acho que o*

professor pra ele poder oferecer isso precisava também ser muito bem trabalhado o professor também tá sofrendo né [...] sofrendo bastante” (E1PPA). “É igual quando do ano passado foi positivo para gente trabalhava o ‘setembro Amarelo’, a gente tem que levar em conta que muito o professor passa por esses problemas, como você vai trabalhar uma coisa que você sofre?” (E4PMH).

A partir do exposto, podemos inferir que a política oficial e o quadro dela decorrente produzem alienação do trabalho docente e sofrimento do profissional que, no caso desta pesquisa, ficou claro isso a partir da falta de conhecimento, autonomia e contextualização da unidade escolar referente ao processo de implementação da BNCC. Além disso, o controle realizado por avaliações de grande escala colocou professores e gestores numa encruzilhada entre aceitar de forma acrítica essa linha pedagógica oficial de forma vertical ou resistir e ser acusado de tradicional e fechado às novas propostas educacionais.

As orientações pedagógicas hegemônicas contribuem para a alienação do trabalho docente na medida em que exaltam o conhecimento cotidiano e objetivam a adequação dos alunos à realidade e às exigências do mercado de trabalho. Deste modo descaracterizam o trabalho docente e, conseqüentemente, a própria escola. Sob a obrigação de aplicar tais orientações, o professor deixa de reconhecer-se na atividade que realiza porque esta se torna adversa e pesadosa, repercutindo no plano psicológico de modo a contribuir para o aumento de doenças laborais tais como a depressão, a síndrome do pânico e a chamada síndrome de Burnout. (DERISSO, 2013, p. 54).

Compreendemos que as conseqüências psicológicas acima descritas por conta da alienação do trabalho docente deve ser objeto de estudo posterior, o que foge dos limites desta pesquisa, mas, no entanto, destacamos a necessidade de futuras pesquisas que apontam o sofrimento docente no processo de implementação de políticas educacionais que, ao que parece, contribuem para a descaracterização do trabalho educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas da Rede Estadual Paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio a partir das considerações de seus gestores da secretaria, gestores escolares e professores. Para tanto, foram analisados os seguintes aspectos: a) o processo de formação de gestores e professores referente à implementação da BNCC; b) Participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC; c) Percepções de gestores e professores sobre o processo de implementação da BNCC quanto aos impactos na qualidade da educação e; d) o processo de implementação da BNCC e seus impactos no trabalho educativo.

A pesquisa mostrou que gestores e professores apresentam falta de conhecimento sobre o processo de implementação da BNCC devido à precariedade das informações que receberam por meio de vídeos disponibilizados, bem como algumas rodas de conversas realizadas em reuniões de ATPC. Verificou-se que os gestores tiveram maior acesso a esse material e que os professores, por meio de seus relatos, não receberam formação adequada para o processo de implementação. Com isso, os trabalhos desses profissionais ficaram reduzidos à superficialidade de informações o que possibilitou apenas ações fragmentadas, espontâneas e pragmáticas. No entanto, ao confrontarmos tais ações com as propostas educativas contidas na BNCC, esse pragmatismo é justificado, uma vez que essa política se embasa em concepções que defendem o aprender a aprender tanto dos alunos quanto dos professores. Dessa forma, quando o professor necessitar de um apoio, de uma orientação, este *“tem que correr pro pessoal da diretoria de ensino” (E3GTC3)*, e reproduzir uma postura emergencial e utilitarista.

A participação de gestores e professores no processo de implementação da BNCC foi pequena e, de acordo depoimentos, tal processo foi imposto de forma vertical e acompanhado por aparelhos de controle, o que intensificou o sofrimento dos trabalhadores. Neste cenário de descaracterização do trabalho dos participantes da pesquisa, observou-se que os gestores atribuíram a culpa aos professores diante das dificuldades encontradas no processo de implementação sem, no entanto, reconhecerem que os professores não foram preparados para este trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não

apresentaram conhecimentos sobre as múltiplas determinações que envolvem os pressupostos do documento que, ao que parece, corrobora o sucateamento da educação pública e atende aos interesses privados.

Não obstante ao que acima foi exposto, os participantes da pesquisa apresentaram uma concepção positiva quanto à relação entre o processo de implementação da BNCC e a qualidade da educação. A falta de autonomia dos gestores e professores quanto à implementação em suas unidades escolares foi ofuscada pelo discurso enraizado na Base de que a educação tem, agora, o foco no desenvolvimento da autonomia do aluno. A posição acrítica dos professores e gestores quanto ao esvaziamento dos conteúdos escolares proposto pela BNCC, bem como a descaracterização do trabalho docente e a suposta protagonização do aluno contribuiu para um sofrimento latente que merece outras pesquisas para trabalhar esses aspectos mais de perto, como uma intervenção formativa e a criação de grupos focais com professores e gestores, por exemplo. Pesquisas como essas possibilitariam (mas não garantiriam) o desenvolvimento de uma concepção de mundo crítica e uma valorização do trabalho docente, como podemos observar na frase de uma participante: “[...] *nossos alunos, eles não são autônomos, eles precisam de mediadores, eles precisam de um professor para ajudar ele pensar para ele sair do conhecimento real, para ele chegar no conhecimento potencial*” (GTPC1).

A pesquisa demonstrou que o processo de implementação da BNCC impactou negativamente os participantes da pesquisa, primeiro por não possibilitar uma formação adequada e, conseqüentemente, a formação de um pensamento crítico quanto às bases políticas e epistemológicas que estão ocultas no documento, gerando, assim, uma alienação do trabalhador.

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é produzir, em cada indivíduo, as formas de agir, sentir e pensar que foram desenvolvidas ao longo da história dos seres humanos. Daí a defesa de que a educação escolar contribui, ou deveria contribuir, para a humanização dos indivíduos. Para alcançar tal objetivo, a educação escolar deve, na concepção de Saviani (2011), identificar os conteúdos culturais que possibilitem essa humanização e, para essa teoria, tais conteúdos seriam aqueles inseridos numa esfera não cotidiana de produções humanas como a ciência, a arte e a filosofia. Além desse cuidado em identificar os conteúdos sistematizados, essa teoria pedagógica afirma que a educação escolar deve, também, identificar as formas mais adequadas para a transmissão de tais saberes,

condicionadas a fatores como o tempo, a formação do professor, as condições concretas de cada escola etc. Assim, trata-se de uma pedagogia que tem como objetivo socializar os conteúdos sistematizados à classe trabalhadora a fim de que o dominado domine o que os dominantes dominam para que sejam livres (SAVIANI, 2018).

Mas essa não é uma proposta das políticas educacionais hegemônicas, daí a dificuldade que há na formação de gestores e professores para que estes participem ativamente, com reflexão crítica, no processo de implementação. A BNCC está, portanto, a serviço da classe dominante, dos grupos empresariais que elaboram leis e políticas educacionais no objetivo de perpetuar a divisão de classes.

[...] numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 2018, p. 70).

Assim, o presente trabalho não tem como objetivo fechar o assunto, mas, pelo contrário, explicita a necessidade de novas pesquisas com o objetivo de formar profissionais da educação que possam desenvolver sua práxis educativa de forma crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- 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.
- AGUIAR, M. Â. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. P 8-22.
- AGUIAR, M. A. S.; TUTTMAN, M. V. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.
- BALL, S. J. **Educação Global S. A**: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal.: UEPG, 2014. p.270. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 850-854, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Texto Preliminar do documento BNCC**. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, que institui a Base Nacional Comum Curricular, Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas se mobilizam para Dia D da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas->

[noticias/211-218175739/66921-escolas-se-mobilizam-para-o-dia-d-da-base-nacional-comum-curricular](#). Brasília: MEC, 2018b. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular: educação é a Base – ensino médio**. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação, 2018c.

BRASIL. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo **"Em defesa da educação pública com qualidade social"**. São Paulo: UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/dia-d-mobilizacao-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-sera-realizado-no-dia-06-de-marco-em-todo-pais/>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CAETANO, M. "A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira." **Revista Contrapontos [Online]**, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673>. Acesso em: 01 out. 2021.

CÁSSIO, F. "Existe Vida Fora Da BNCC?" *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JUNIOR, R. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13–39.

CORREA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. 3., 2018, Portugal. **Anais [...]**. Portugal, 2018. p.1-12.

CRAIDE, S.; BRANDÃO, M. **Base Comum Curricular é homologada; MEC garante recursos para implementação**. Brasília, 2017.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERISSO, J. L. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, dez. 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR,

M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

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. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional curricular**. Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LÊNIN, V.L. (1917). **Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 01 out. 2021.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109 - 118, ago., 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quatro de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. *et. al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes. Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

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, set. 2018.

MORIN, E. (org.). **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, R.; PICCININI, C. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: marxismo e educação**, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio, 2018.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico Crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364, maio, 2020.

ROSA, L. O.; FERREIRA, V.S. A Rede do Movimento Pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, maio/ago. 2018.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional curricular**. Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio**, 2019a. Disponível em: <https://desantoanastacio.educacao.sp.gov.br/videoconferencias/>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Inova Educação**. São Paulo, SP: EFAPE, 2019b. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretoria de Ensino** da Região de Santo Anastácio. Planejamento - 2020. EE. “Antônio Marinho de Carvalho Filho”. Presidente Venceslau, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. São Paulo: SEE, 2018a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp). **Principal indicador de qualidade da educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano**. São Paulo: SEE, 2018b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp>. Acesso em: 2 nov. 2019.

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

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. São Paulo, Autores Associados, 2019.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista [online]**. v. 34. out. 2018. 2018

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação Em Debate**, v. 11, n. 1, p. 103–115, 2019. DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.32000>.

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

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris, Bureau Internacional de Educação da

UNESCO, 2016. Disponível em:

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-glossary-curriculum_por.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2013. Tomo I.

WEINBERG, M. Premiar o mérito: entrevista com Maria Helena Guimarães de Castro. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2047, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

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. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional curricular**. Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.