

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DOS PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre a normatividade e o currículo em ação**

Imperatriz

2024

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DOS PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre a normatividade e o currículo em ação**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Imperatriz

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pereira, Maria Elinete Gonçalves.

Base Nacional Comum Curricular e A Prática dos Professores do Ensino Fundamental: Entre A Normatividade e O Currículo Em Ação / Maria Elinete Gonçalves Pereira. - 2024.

236f.

Orientador(a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís Maranhão, 2024.

1. Bncc e Dctma. 2. Currículo Escolar. 3. Prática Pedagógica. 4. Políticas Educacionais. 5. . I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título.

MARIA ELINETE GONÇALVES PEREIRA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA DOS PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL: entre a normatividade e o currículo em ação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação – Doutorado em Educação - da
Universidade Federal do Maranhão, como
exigência parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFMA

Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - UFMA

Prof^a. Dr^a.. Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPE

*Gabriel G. Duarte,
Maria Clara G. Duarte,*

*Meus queridos filhos, cuja presença ilumina cada passo do meu caminho. Que este estudo seja um legado de amor e dedicação, inspirando-os a perseguir seus próprios sonhos com paixão e determinação. Vocês são a minha maior motivação e orgulho e é para vocês que dedico cada descoberta e conquista nesta jornada acadêmica. Que o conhecimento aqui compartilhado contribua para um mundo melhor, onde vocês possam florescer e fazer a diferença. Com todo o meu amor e gratidão.
Aos participantes desta pesquisa, minha gratidão, por sua valiosa contribuição.*

AGRADECIMENTOS

Elevo meu coração em agradecimento a Deus pela orientação e força que me conduziram até a conclusão deste árduo e gratificante percurso acadêmico. Ao longo das muitas horas de estudo, desafios superados e descobertas feitas, reconheço Sua presença constante, iluminando meu caminho e fortalecendo minha determinação.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha estimada orientadora, Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes, pela sua orientação, paciência e apoio ao longo desses quatro anos. Sua sabedoria, dedicação e incentivo foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Sem a sua orientação meticulosa e encorajadora, esta conquista não seria possível.

À banca examinadora, gostaria de expressar minha sincera apreciação, pelos valiosos *insights*, questionamentos e sugestões que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para a qualidade e relevância desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, que compartilharam comigo não apenas o conhecimento, mas também os desafios e as alegrias deste percurso acadêmico. Agradeço pela parceria, amizade e apoio mútuo ao longo desses anos.

Não posso deixar de mencionar a importância dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, cuja dedicação ao ensino, à pesquisa e à formação de novos pesquisadores é verdadeiramente inspiradora. Suas aulas, seminários e orientações foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

Por último, mas não menos importante, gostaria de expressar minha eterna gratidão aos meus amados familiares, e, em especial ao meu esposo, Deurivan Maciel Duarte. O amor, o apoio e compreensão constante de todos foram a força motriz por trás de cada conquista ao longo deste percurso. Agradeço por estarem ao meu lado, mesmo nos momentos mais desafiadores e por serem a minha fonte de inspiração e motivação.

Este é um momento de celebração, reflexão e gratidão. Cada um de vocês desempenhou um papel importante em minha jornada de doutorado e, por isso, serei eternamente grata. Que este marco represente não apenas o fim de um capítulo, mas também o início de novas oportunidades e realizações.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire 1921-1997)

RESUMO

Este estudo, iniciado em 2020, foi impactado pela pandemia global de COVID-19, a qual exacerbou desigualdades sociais sob a influência da sociabilidade capitalista, marcando a conjuntura mundial contemporânea. Integra a Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo Formação e Trabalho Docente. O objetivo central é analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz – MA e na prática pedagógica dos professores, posto que a BNCC, aprovada em dezembro de 2017, normatiza a elaboração dos currículos da educação básica brasileira. Os participantes desta pesquisa foram trinta e cinco professores e quatro coordenadores pedagógicos de quatro escolas da respectiva rede de ensino. Com esse objetivo, o estudo parte da historicidade do currículo escolar, baseado em Goodson (1995), Apple (2001;2006), Saviani (2013^a, 2016) e Santomé (2013). As evidências dessa historicidade indicaram que o currículo escolar, desde sua origem, tencionou o controle social nas sociedades. E permanece na contemporaneidade, por meio de novas dinâmicas e estratégias que convergem para o tempo atual. Porém, a seleção e a distribuição do conhecimento escolar nessa perspectiva dificultam a emancipação dos sujeitos. Assim, transformar essa realidade exige uma abordagem crítica do conhecimento que se dará através da práxis pedagógica, que vai além de simplesmente ensinar conteúdos aos alunos. É um processo dinâmico e interativo, que envolve ação, reflexão e transformação, indo ao encontro do pensamento de Vázquez (2007), Young (2014; 2007), Sacristán (2000), Freire (2014) e Saviani (2013^a), que coadunam uma concepção de currículo crítico e transformador do sujeito, assumido neste estudo. O aporte teórico e metodológico adotado nessa pesquisa, abrangendo a conjuntura política, econômica e social, situa a BNCC como uma política curricular que prioriza as determinações neoliberais e secundariza a formação histórica e social dos sujeitos. A BNCC tem sido implementada por meio da elaboração de currículos regionais, estaduais e locais, como ocorrido no Estado do Maranhão, por meio da construção do DCTMA. Assim, esta tese argumenta que a implementação de uma política é influenciada pelo contexto social e pelas condições materiais presentes na instituição, ou seja, transcende o conhecimento e aplicação de normas, compreendendo concepções, valores, culturas, disponibilidade de recursos, identidades pessoais, profissionais e interesses dos sujeitos envolvidos. Consequentemente, o processo normativo estabelecido pela BNCC e pelo DCTMA não impedem que a escola crie e desenvolva seu próprio currículo. Esta pesquisa orientou-se pelo método do materialismo histórico-dialético imbricado pelas categorias da totalidade, historicidade, contradição e da mediação, movimentando-se no campo da pesquisa qualitativa. Foram realizados o estado da questão, que examinou o alcance do objeto nas pesquisas científicas; a pesquisa bibliográfica e documental; utilizando as técnicas de observação, do questionário e da entrevista semiestruturada para coletar dados do campo empírico. Além disso, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que designou as categorias específicas, analisadas pelo método mencionado. No universo pesquisado, que reflete apenas uma amostra dos profissionais da rede municipal de ensino, observam-se diversas perspectivas sobre a efetividade da BNCC. No entanto, há um consenso entre eles: a BNCC não é o único referencial utilizado, e quando aplicada, muitas vezes as diretrizes são organizadas de acordo com a realidade e as necessidades locais. Isso indica que há flexibilidade na implementação das normas estabelecidas pelo documento, a partir da elaboração de outras possibilidades curriculares condizentes com os contextos específicos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: BNCC e DCTMA; currículo escolar; prática pedagógica; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study, initiated in 2020, was impacted by the global COVID-19 pandemic, which exacerbated social inequalities under the influence of capitalist sociability, marking the contemporary global situation. It is part of the Research Line: Educational Institutions, Curriculum, Teacher Training, and Work. The main objective is to analyze the influence of the BNCC on the organization of the school curriculum for elementary education in the municipality of Imperatriz, MA, and on the pedagogical practices of teachers, given that the BNCC, approved in December 2017, regulates the preparation of curricula for Brazilian basic education. The participants of this research were thirty-five teachers and four pedagogical coordinators from four schools in the respective education network. With this objective, the study starts from the historicity of the school curriculum based on Goodson (1995), Apple (2001; 2006), Saviani (2013; 2016), and Santomé (2013). The evidence of this historicity indicated that the school curriculum, since its origin, has aimed at social control in societies. It remains contemporary through new dynamics and strategies that converge for the current time. However, the selection and distribution of school knowledge from this perspective hinder the emancipation of individuals. Thus, transforming this reality requires a critical approach to knowledge that will take place through pedagogical praxis, which goes beyond simply teaching content to students. It is a dynamic and interactive process that involves action, reflection, and transformation, aligning with the thoughts of Vázquez (2007), Young (2014; 2007), Sacristán (2000), Freire (2014), and Saviani (2013), who advocate a conception of a critical and transformative curriculum assumed in this study. The theoretical and methodological framework adopted in this research, encompassing the political, economic, and social context, positions the BNCC as a curricular policy that prioritizes neoliberal determinations and it also secondaryizes the historical and social formation of individuals. The BNCC has been implemented through the preparation of regional, state, and local curricula, as has occurred in the State of Maranhão through the construction of the DCTMA. Thus, this thesis argues that the implementation of a policy is influenced by the social context and material conditions present in the institution; that is, it transcends the knowledge and application of norms, encompassing conceptions, values, cultures, resource availability, personal and professional identities, and the interests of the subjects involved. Consequently, the normative process established by the BNCC and the DCTMA does not prevent the school from creating and developing its own curriculum. This research was guided by the method of historical-dialectical materialism, intertwined with the categories of totality, historicity, contradiction, and mediation, moving within the field of qualitative research. The state of the question was examined, addressing the scope of the object in scientific research; bibliographic and documentary research was conducted; using observation techniques, questionnaires, and semi-structured interviews to collect data from the empirical field. Additionally, Bardin's (2011) content analysis technique was applied, designating specific categories analyzed by the aforementioned method. In the researched universe, which reflects only a sample of the professionals from the municipal education network, various perspectives on the effectiveness of the BNCC are observed. However, there is a consensus among them: the BNCC is not the only reference used, and when applied, the guidelines are often organized/adapted according to local realities and needs. This indicates that there is flexibility in the implementation of the norms established by the document, seeking other curricular possibilities consistent with the specific contexts of teaching and learning.

Keywords: BNCC and DCTMA; school curriculum; pedagogical practice; educational policies.

RESUMEN DE TESIS

Este estudio iniciado en 2020 fue impactado por la pandemia global Covid19, la cual profundizó las desigualdades sociales ya imperantes bajo la influencia del sistema capitalista que marca la realidad contemporánea a nivel mundial. Esta investigación pone el foco en las instituciones educativas y la curricula de formación y trabajo docente. El objetivo central es analizar la influencia de la Base Nacional Curricular Común (BNCC) en la organización de la curricula de enseñanza primaria en la ciudad de Imperatriz-MA, y en la práctica pedagógica de los docentes, dado que el BNCC aprobado en diciembre 2017 regula la educación básica brasilera y los planes de estudio. Participaron de esta investigación, treinta y cinco docentes y cuatro coordinadores pedagógicos de cuatro escuelas de la red educativa antes mencionada. Como parte del objetivo de este estudio, se realiza un recorrido histórico de la curricula escolar, basándose en Goodson (1995), Apple (2001;2006), Saviani (2013^a, 2016) y Santomé (2013). Resultado de esta tarea, se evidencia que, desde sus orígenes, la curricula escolar funciona como un instrumento de control social, permaneciendo aun en la actualidad bajo nuevas dinámicas y estrategias. Desde esta perspectiva, la selección y organización del conocimiento dificulta la emancipación de los sujetos. Por lo tanto, transformar esta realidad requiere de un abordaje crítico del conocimiento que se dará a través de la praxis pedagógica, la cual va más allá de la simple enseñanza de contenidos a los estudiantes. Es un proceso dinámico e interactivo, que involucra acción, reflexión y transformación, de acuerdo con el pensamiento de Vázquez (2007), Young (2014; 2007), Sacristán (2000), Freire (2014) y Saviani (2013^a). que defienden una concepción curricular crítica y transformadora del objeto de estudio de esta investigación. El aporte teórico y metodológico adoptado en esta investigación, teniendo en cuenta la situación política, económica y social, ubica al BNCC como una política curricular que prioriza las determinaciones neoliberales y posterga la formación histórica y social de los sujetos. El BNCC ha sido implementado a través del desarrollo de currículas regionales, estaduais y locales, como ocurrió en el Estado de Maranhão, a través de la construcción del Documento curricular del territorio Maranhense (DCTMA). De esta manera, esta tesis sostiene que la implementación de una política pública de este tipo está influenciada por el contexto social, las condiciones materiales presentes en la institución, es decir, trasciende el conocimiento y aplicación de normas, y a su vez esta influenciado por concepciones, valores culturales, disponibilidad de recursos, identidades personales, , profesionales e intereses de los sujetos involucrados. Mas allá de esto, el proceso regulatorio establecido por BNCC y DCTMA no impide que las escuelas creen y desarrollen su propio plan de estudios. Esta investigación se enmarca en el método del materialismo histórico-dialéctico involucrando las categorías de totalidad, historicidad, contradicción y mediación, dentro del campo de la investigación cualitativa. Como estado de la cuestión se busco el objeto de estudio en investigaciones científicas, bibliográficas y documentaciones, se utilizaron técnicas de observación, cuestionario y entrevistas semiestructuradas para recolectar datos del campo empírico. Además, se aplicó la técnica de análisis de contenido de Bardin (2011), que designó las categorías específicas, analizadas mediante el método mencionado. En el universo investigado, que refleja apenas sólo una muestra de los profesionales de la red educativa municipal, se observaron diferentes perspectivas sobre la efectividad del BNCC. Sin embargo, hay consenso entre ellos: el BNCC no es la única referencia utilizada y, cuando se aplican, las directrices muchas veces se organizan según la realidad y las necesidades locales. Esto indica que existe flexibilidad en la implementación de los estándares establecidos por el documento, a partir de la elaboración de otras posibilidades curriculares consistentes con los contextos específicos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: BNCC y DCTMA; currículum escolar; práctica pedagógica; políticas educativas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola brasileira.....	111
Gráfico 2 - Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído.....	112
Gráfico 3 - Estado do Maranhão: matrícula no Ensino Fundamental na etapa de Anos Finais, por dependência administrativa 2000-2012.....	120
Gráfico 4 - Educação Básica no município de Imperatriz Maranhão – anos 1991, 2000, 2010.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de alunos frequentes no sistema municipal de ensino de Imperatriz – MA - 1º semestre letivo do ano de 2023.....	33
Quadro 2 -	Panorama das escolas a serem investigadas – ano 2023.....	34
Quadro 3 -	Matrículas no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - de 1991 a 1995, no Brasil.....	99
Quadro 4 -	Desempenho dos alunos no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - 1991 a 1994, no Brasil.....	100
Quadro 5 -	Desenvolvimento humano no estado do Maranhão nos anos de 1991, 2000 e 2010.....	118
Quadro 6 -	Ensino Fundamental no Maranhão: frequência bruta e conclusão do curso nos anos de 1991, 2000 e 2010.....	120
Quadro 7 -	Categorias temáticas.....	161
Quadro 8 -	Referenciais e operacionalização do currículo escolar desenvolvido pelos professores investigados, antes e depois da BNCC.....	184

LISTA DE TABELA

Tabela 1 -	Percentual da população de 6 a 14 anos de idade que frequentava ou já havia concluído o ensino fundamental de nove anos – por região e unidade de Federação – 2013-2022.....	131
Tabela 2 -	Matrícula do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA.....	156
Tabela 3 -	Matrículas por dependência administrativa dos anos 2013 e 2023 no município de Imperatriz – MA.....	157
Tabela 4 -	Distorção idade série do Ensino Fundamental no município de Imperatriz Maranhão dos anos 2013 e 2023.....	158
Tabela 5 -	Ideb total do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA, 2005 a 2021 – Anos Iniciais.....	159
Tabela 6 -	Ideb total do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA, 2005 a 2021 – Anos Finais.....	159

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Perfil dos profissionais investigados.....	163
Fluxograma 2 - Perfil dos Profissionais investigados da Escola A.....	166
Fluxograma 3 - Perfil dos Profissionais investigados da escola B.....	169
Fluxograma 4 - Perfil dos Profissionais investigados da Escola C.....	171
Fluxograma 5 - Perfil dos Profissionais investigados da Escola D.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. - artigo

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação de professores

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara da Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEP - Código de Endereçamento Postal

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP - Código Penal

CPF - Cadastro de Pessoa Física

DCNE - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense

DF - Distrito Federal

Dra. - Doutora

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GDH - Gerência de Desenvolvimento Humano

GT - Grupos de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB5 - Índice de Desarrollo de la Educación Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INL - Instituto Nacional do Livro

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

N. - número

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAEMA - Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão

PAR - Plano de Ações Articuladas

Parfor - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBF - Programa Bolsa Família

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDC - Partido Democrata Cristão

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEE/MA - Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão

PFL - Partido da Frente Liberal

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da BNCC

Promedlac - Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEAMA - Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SIEPE - Sistema Integrado de Educação Pública no estado do Maranhão

SUDEMA - Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: MINHAS MOTIVAÇÕES	18
1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: problemática e objetivos	20
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
1.5 O UNIVERSO E SUJEITOS INVESTIGADOS	32
1.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	34
2 NEOLIBERALISMO E TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: BUSCANDO POSSÍVEIS RESPOSTAS	42
2.1 O ESTADO NA SOCIEDADE NEOLIBERAL E O SEU PROJETO EDUCATIVO	44
2.1.1 Formação Omnilateral: contrapondo-se à Hegemonia do Capital	54
3 SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	63
3.1 CURRÍCULO E PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS	63
3.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: pressupostos teóricos orientadores	67
3.2.1 Práticas Pedagógicas: da autonomia docente às normativas educacionais	74
3.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL	80
4 ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: DA NACIONALIDADE À TERRITORIALIDADE MARANHENSE	93
4.1 CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990	94
4.2 DIRETRIZES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LDB 9394/96	98
4.2.1 Configurações Curriculares no Ensino Fundamental	104
4.3 O ESTADO DO MARANHÃO E O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA LDB 9394/96	115
5 BNCC: DIMENSÃO NORMATIVA E O ANÚNCIO DE “NOVOS HORIZONTES” PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	133
5.1 BNCC: sob a óptica de pesquisas científicas entre os anos 2018 a 2020	133
5.1.1 Bases Conceituais e Proposições da BNCC	138
5.2 BNCC E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: aproximações e distanciamentos acerca do currículo	145
5.3 CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MA	154

6 BNCC E DCTMA: CONTRAPONTO NO CURRÍCULO ESCOLAR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	161
6.1 PERFIL E CONTEXTO ESCOLAR DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS	162
6.2 BNCC: conceitos e perspectivas dos participantes da pesquisa	176
6.3 A BNCC EM AÇÃO: desafios, dificuldades e críticas	179
6.4 EXPERIÊNCIAS CURRICULARES PÓS BNCC	183
6.5 BNCC E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PESQUISADOS	187
6.6 DCTMA: encontros e desencontros	192
6.7 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA BNCC	196
7 CONCLUSÃO.....	202
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES	223
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS	226
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	229
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	231
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....	232
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....	234
APÊNDICE G - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS ...	235

1 INTRODUÇÃO

1.1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: minhas motivações

O interesse pela pesquisa *Base Nacional Comum Curricular e a prática dos professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação* emergiu durante o processo de elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), no ano de 2018, ao compor a equipe de articuladores municipais e regionais, constituída pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A relação escola, currículo e sociedade tem permeado o campo de estudo ao qual tenho me dedicado na trajetória acadêmica. A última investigação, intitulada *O curso de licenciatura em Pedagogia/PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, no Polo de Imperatriz – MA*, foi uma dissertação que teve como um dos eixos de discussão o currículo na formação dos professores.

No entanto, as inquietações surgidas no papel de articuladora do processo de elaboração do DCTMA despertaram meu interesse de pesquisa para uma outra área do currículo: a análise da concepção e prática dos professores do Ensino Fundamental nesse novo cenário de implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas inquietações transitaram por questões como: que princípios e métodos refletem a prática curricular desses professores? Eles estão em consonância com a BNCC ou existem disparidades? Essas interrogações, posteriormente, resultaram no problema que move esta investigação, qual seja: *considerando a normatividade da BNCC e o currículo que é desenvolvido na escola, qual a influência desse documento na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental em Imperatriz – MA e na prática pedagógica dos professores?*

A decisão em relação ao objeto de estudo mencionado, além da experiência como articuladora, também foi influenciada pela função de coordenadora exercida no setor de Anos Finais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Imperatriz – MA. Embora de maneira restrita, essa experiência proporcionou-me uma compreensão dos acordos, dos consensos e das resistências expressas pelos professores durante o processo de elaboração do DCTMA.

Ao lado dessas influências, um aspecto bastante intrigante está relacionado ao formato da proposta de elaboração do DCTMA, que foi realizado de acordo com as diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), estabelecido pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. Isso ocorreu devido à simplificação dessa construção, feita com

orientações tendenciosas, uma vez que propunha um modelo com a mesma lógica e estrutura da BNCC.

Além disso, o processo de elaboração do DCTMA resultou oficialmente na adesão dos 217 municípios do território maranhense a uma diretriz para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diante do mencionado e dessa importante pactuação, as dúvidas sobre a concretização desse currículo me incentivaram a investigar 4 (quatro) escolas públicas municipais do segundo maior município maranhense em termos de população, Imperatriz. Meu objetivo é analisar a influência da BNCC e, consequentemente, do DCTMA na organização do currículo escolar e na prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Desse modo, ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública federal é um desafio que demanda não apenas preparo acadêmico, mas também resiliência e determinação. O processo seletivo para o doutorado nesse contexto é uma jornada repleta de etapas criteriosas e exigentes. Cada uma delas representando uma barreira a ser superada rumo à realização do sonho de se tornar uma pesquisadora na área da Educação.

O processo de seleção para ingressar no Programa realizou-se por meio da prova escrita, avaliação do projeto, defesa oral do projeto e análise do Currículo, testando não só o domínio teórico do candidato sobre os temas pertinentes à Educação, mas também sua capacidade de análise crítica e argumentação consistente, comunicação, dentre outras habilidades. Isto demandou meses de estudo e preparação intensa, além do mergulho em uma maratona de leituras, reflexões e produção textual.

O desafio da elaboração do projeto de pesquisa envolveu articulação de ideias de forma clara e coerente, não apenas acerca da relevância e originalidade do tema, mas também a viabilidade metodológica e contribuição para o avanço do conhecimento na área. Foi um momento de grande pressão, para conciliar a criatividade com as exigências das normas acadêmicas e as expectativas dos avaliadores.

Portanto, ser aprovada na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Educação é uma conquista que vai muito além do simples resultado de um processo seletivo. É o reconhecimento do esforço e dedicação de anos de estudo e pesquisa, além de representar uma porta de entrada para uma comunidade acadêmica, onde o diálogo e o intercâmbio de ideias são valorizados e incentivados.

A presença de uma orientadora que acolhe as inquietações do doutorando é um elemento fundamental nesse percurso. Contar com alguém que não apenas orienta, mas

também compreende e fomenta o crescimento intelectual e pessoal do doutorando faz toda a diferença, enriquecendo e dando significado à jornada acadêmica. Nesse aspecto, considero-me extremamente privilegiada. O que antes eram meras inquietações individuais se transformaram em uma investigação conjunta, discutida, direcionada, ponderada e, por fim, materializada em uma construção compartilhada de ideias e disseminação do conhecimento.

Por tudo isso, superar as exigentes etapas do processo seletivo, ser aprovada na primeira turma do Doutorado em Educação e finalizar este estudo representa não apenas um marco na carreira acadêmica, mas também o início de uma trajetória de aprendizado e descobertas na minha jornada de pesquisadora.

1.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA: problemática e objetivos

A BNCC, conforme definição dada no próprio documento, tem “[...]caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), e “[...] aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)” (Brasil, 2017, p. 7).

A legitimidade para a elaboração da BNCC no Brasil, afirmada pelo Ministério da Educação (MEC) no próprio documento, teve amparo na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). A intenção de ter uma base curricular nacional já tinha sido expressa nos anos 1990, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) que, embora não fossem obrigatórios, recomendavam os conteúdos mínimos da Educação Básica a serem abordados em todo o país. Nesse âmbito de licitude, também foram apontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNE (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2015), este último com 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Desses documentos, consideramos importante explicitar, logo nesta introdução, o contexto de elaboração do PNE (2014), tendo em vista que, apesar das tensões e disputas manifestadas, decorrentes de perspectivas divergentes sobre projetos de sociedade e de educação, esse documento impulsionou fortemente a construção da BNCC. Conforme Aguiar (2018), o documento utiliza ambiguidade de expressões nos seguintes termos: *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, formação básica comum e base nacional comum curricular*. Para a autora, houve uma transmutação do princípio “direitos e objetivos

da aprendizagem e desenvolvimento” da LDB 9394/96 ao apresentar sentidos diferentes no texto do PNE.

De fato, na meta 2 do documento, tanto a estratégia 2.1 como a 2.2 fazem referência a uma proposta nacional *de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para o Ensino Fundamental; contudo, observa-se que a estratégia 2.2 utiliza a expressão *base nacional comum curricular*, deixando, portanto, uma imprecisão acerca da consistência dessa relação. Isso também ocorre na meta 3, referente ao Ensino Médio, quando utiliza a expressão *básica comum* na estratégia 3.2 e, em seguida, na estratégia 3.3, o documento utiliza a expressão *base nacional comum curricular*.

Observa-se, portanto, que essas inconsistências aprovadas no PNE (2014) salientaram anseios que já estavam presentes nas frestas das leis e políticas educacionais brasileiras desde os anos 1990, como a prescrição normativa de um currículo nacional. Como bem assinala Alves (2014, p. 1475), “[...] de tantas ideias e medidas interessantes, inovadoras e importantes que o PNE contém, a questão se fixou em torno desta medida de se fazer uma BNC, para a Educação Básica”. Mas, de fato, a quem interessa uma BNCC?

Além desse ponto de vista, outras críticas discordantes da elaboração da BNCC foram impressas. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (Anfope, 2017, p. 2) aponta que o documento se inclina à homogeneização do ensino, o que “[...] impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições educacionais, de professores e da aprendizagem”.

Do mesmo modo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio de um manifesto elaborado na 38ª Reunião Nacional, em outubro de 2017, declarou que a BNCC

[...] fere a LDB nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afronta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente (Anped, 2017).

O referido manifesto enfatiza que a BNCC se apresenta no formato de um manual curricular com compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo. Isso porque “[...] os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao tratar

igualmente os desiguais a base produzirá o aprofundamento das desigualdades” (Anped, 2017)

Nesse contexto de embates, Macedo (2016) faz contribuições interessantes, ao discutir as noções de conhecimento em si e conhecimento para fazer algo, vistos, frequentemente, de forma antagônica no formato do currículo. Conforme a autora,

[...] de um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fontes de conteúdo, tratados como conhecimento em si. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atingimento o conhecimento é meio (Macedo, 2016, p. 54).

A autora sugere uma divisão de concepção do conhecimento que permeou as discussões do processo de elaboração da BNCC. O conhecimento em si, tendo a comunidade acadêmica como seus defensores, e considerado por eles como imprescindível à formação humana; e o conhecimento para fazer algo, pautado nos anseios neoliberais da sociedade pós-moderna, tendo em sua defesa o setor privado educacional, sustentado pelas diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros.

Também nesse campo de críticas sobre a construção da BNCC, Saviani (2016, p. 75) pressupõe que “[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Isso porque, segundo o autor, a aprovação das DCN já define orientações para a elaboração dos currículos da educação escolar brasileira, o que tornaria desnecessário um novo documento com essa mesma finalidade.

Tais fatos evidenciam que as manifestações acerca dos efeitos educacionais e sociais da BNCC compreendem pontos de vista contraditórios. De um lado, há o posicionamento de que o documento transforma a escola em reprodutora da dominação de determinados grupos sociais sobre outros, argumentando que a padronização imposta contribui para ampliar as desigualdades educacionais. Por outro lado, os contrários a essa concepção e defensores do documento declaram que o acesso de todos a conhecimentos universais é um meio de enfrentar as desigualdades e que a padronização curricular possibilita a organização da formação de professores e o desenvolvimento do trabalho desses profissionais.

No grupo dos defensores da BNCC, destaca-se o Movimento Todos pela Base, autodefinido como “[...] uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo

Ensino Médio” (Movimento Todos pela Base, 2022), constituído, dentre outras instituições, pela Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA. Esses são empresários da educação que, segundo Freitas (2018, p. 55) intencionam destruir o sistema público de ensino “paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições”.

Desse modo, entre consensos e dissensos, em dezembro de 2017, foi aprovada e homologada a BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, em 2018, a complementação do Ensino Médio, constituindo-se, portanto, numa política educacional obrigatória na elaboração dos currículos dos sistemas de ensino e das instituições escolares da Educação Básica em todo território nacional.

É, portanto, nesse cenário normativo da BNCC, que a presente investigação procurou desvendar os seguintes questionamentos: qual foi o contexto da elaboração desse documento? Quais argumentos são expressos? De que forma a BNCC está interferindo na reformulação dos currículos dos sistemas de ensino e das instituições escolares e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores? Além dessas questões, elencamos o seguinte problema que será central nessa investigação: considerando a normatividade da BNCC e o currículo que é desenvolvido na escola, qual a influência desse documento na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental em Imperatriz – MA e na prática pedagógica dos professores?

Destacamos, assim, que nossa tese central é de que a implementação de uma política é influenciada pelo contexto social e pelas condições materiais presentes na instituição, ou seja, transcende o conhecimento e aplicação de normas, compreendendo concepções, valores, culturas, disponibilidade de recursos, identidades pessoais, profissionais e interesses dos sujeitos envolvidos. Isso nos leva a crer que o processo normativo estabelecido pela BNCC e pelo DCTMA não impedem que a escola crie e desenvolva seu próprio currículo.

Como forma de desvelar essa problemática, o locus de investigação é formado por quatro escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental que compõem o sistema público municipal de educação. Para tanto, definimos como objetivo geral analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e na prática pedagógica dos professores dessas escolas.

Para a operacionalização da investigação, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir o contexto sócio-histórico de construção da reforma expressa na BNCC, destacando as influências, as críticas e as bases teóricas de sustentação produzidas no bojo da política neoliberal.;
- b) identificar os fundamentos do processo de construção do DCTMA e a inserção/incorporação dos fundamentos e determinações da BNCC, especialmente das proposições/experiências da escola no Ensino Fundamental;
- c) compreender os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores da construção do currículo escolar e das práticas dos professores do Ensino Fundamental do município de Imperatriz – MA;
- d) desvendar as articulações entre as normativas postas pela BNCC e pelo DCTMA, examinando como estas se manifestam na construção do currículo escolar e na prática pedagógica dos professores da etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas do município de Imperatriz – MA.

1.3 REFERENCIAL TEÓRICO

Em face da problemática apresentada, tomamos como ponto de partida o pensamento de Young, ao discutir o papel crítico e o papel normativo da teoria do currículo. Para o autor, “[...] a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu papel crítico” (Young, 2014, p. 194). Da mesma forma, será difícil ver o propósito do papel da crítica se ela estiver separada do papel normativo.

Ainda, segundo Young (2014, p. 195),

[...] nenhum professor quer soluções da teoria do currículo - no sentido de ser instruído sobre o que ensinar. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional.

Nessa compreensão, os objetivos normativos e críticos do currículo precisam caminhar articulados na elaboração das políticas educacionais e dos currículos escolares. Porém, esse é um campo de embates, confrontos e grandes disputas, situação pela qual tem separado os prescritores dos que examinam criticamente e executam os modelos.

Dessa forma, situar as disputas em torno do currículo requer uma proposta de mergulho na historicidade do objeto, pois, conforme Kosik (2011, p. 28), “[...] não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou

a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade”. Logo, a historicidade do objeto configura-se como uma das atividades essenciais para o efetivo conhecimento acerca da temática investigada.

Sendo assim, começemos pelo sentido etimológico do termo currículo, derivado da palavra latina *scurrere*, que significa correr, curso ou carro de corrida (Ferreira, 2010) e, desse entendimento, originou-se a definição de currículo como um curso a ser seguido. Segundo Goodson (1995, p. 31), tal significado não trouxe implicações desfavoráveis às concepções e à organização de currículo escolar que foram se constituindo ao longo da história. A problemática com a qual nos deparamos reside em pensar quem são os detentores do poder de definição do curso e quais suas estratégias e argumentos, por interposto das influências sociopolíticas e econômicas vigentes.

Nesse direcionamento, Apple (2006, p. 103) afirma que

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e de desvio, de bem e de mal, e da ‘forma como as boas pessoas devem agir’.

Isso revela que, historicamente, a seleção e a organização do currículo se deram em torno de interesses sociais hegemônicos, tendo em vista o controle social. Para repercutir essa assertiva, tomamos o questionamento posto por Apple (2006, p. 120): “[...] para quem as escolas funcionam?”. Do ponto de vista ideológico do capital, a escola tem sido para todos, e a explicação para a situação daqueles que não conseguem êxito seria devido à própria falta de inteligência. Tal visão demonstra que as relações de poder não se dão apenas no campo econômico, mas também no campo cultural, que é reproduzido pela escola, sendo que “[...] as escolas preservam e distribuem” (Apple, 2006, p. 37) o conhecimento cultural.

Dessa forma, as escolas são parte de um conjunto de relações de outras instituições, políticas, econômicas e culturais, também geradoras de desigualdades, e podem ser consideradas como

[...] instituições que não são necessariamente forças progressistas, nem que sempre o tenham sido. Elas podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservam quanto ampliam um conjunto existentes de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos a servir como barreiras a outros (Apple, 2006, p. 104).

A escola, que teve sua origem sob as exigências do capital, foi se perpetuando nessa perspectiva e transformou-se em um modelo gerador de grandes desigualdades sociais. Uma análise feita por Young (2007, p. 1292) sobre a luta histórica por uma definição da finalidade

da escolaridade particulariza duas tensões: a primeira é entre “[...] os objetivos da emancipação e da dominação”, que, segundo o autor, afirma-se hegemonicamente na dominação, em virtude de que essa finalidade privilegia o interesse do capital econômico e, conseqüentemente, do capital cultural de seus respectivos detentores. Já a segunda tensão é entre as questões: “quem recebe a escolaridade?” e “o que o indivíduo recebe?”.

A respeito da segunda tensão, o questionamento “quem recebe a escolaridade?” tem como alvo as políticas de acesso à escolaridade, tema que tem ecoado, com bastante frequência, em pautas educacionais das últimas décadas, principalmente aquelas direcionadas aos países em desenvolvimento. Young (2007) ressalta que, por detrás da determinação da obrigatoriedade do acesso escolar a todas as crianças e adolescentes evidenciado nessas políticas, são dissimulados interesses neoliberais. Um exemplo disso tem sido o deslocamento da centralidade do ensino para o eixo de resultados e, conseqüentemente, para um modelo de currículo com esse objetivo.

Essa perspectiva do currículo tem provocado reflexões acerca do conhecimento que é ofertado aos alunos pela escola. A esse respeito, Young nos apresenta dois tipos de conhecimento: o “conhecimento dos poderosos”, definido por quem detém o conhecimento, e o “conhecimento poderoso”. Este último “[...] não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima [...], mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

Consideramos essa discussão pertinente aos propósitos desta investigação, pois a pretensão de análise da política educacional que estabelece uma base nacional curricular é permeada por algumas inquietações que necessitam de esclarecimentos, a saber: que critérios foram estabelecidos para sua definição? Estamos diante de um conhecimento dos poderosos? Ou de um conhecimento poderoso?

A partir dos estudos de Apple (2001) sobre o currículo nacional nos Estados Unidos é possível refletir sobre o contexto no qual se efetiva a maioria das políticas com esse fim. Para o autor, o currículo é sempre “[...] uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2001, p. 71), ou seja, um campo cercado de tensões políticas, econômicas e culturais.

Nessa linha de discussão, Saviani (2013b, p. 86) reitera que, na modernidade, a seleção dos conteúdos escolares e a organização do processo de ensino estiveram predominantemente voltadas para atender aos interesses do capital. Esse fenômeno ocorreu em meio às contradições do processo revolucionário burguês e, embora a burguesia tenha

defendido interesses antagônicos ao regime feudal durante a revolução, ao se tornar a classe dominante, ela adotou uma postura conservadora e encontrou dificuldades em abordar o desafio da educação. Essa postura conservadora refletiu-se na seleção dos conteúdos escolares, que passaram a atender principalmente às demandas do capital e a reproduzir as relações de dominação presentes na sociedade.

Tais contradições atravessam o processo educacional na sociedade contemporânea, colocando, portanto, a imprescindibilidade de uma pedagogia crítica, que permite o desvendamento dessas contradições com vistas ao desenvolvimento de uma educação emancipadora dos sujeitos. Para tanto, segundo Saviani (2013b, p. 88), a escola deve ser “[...] compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente”, ou seja, a sociedade capitalista.

Contudo, esse é um terreno de grandes embates e, conforme Duarte (2016, p. 95),

[...] o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.

Por tudo isso, construir um sistema educacional comprometido com a qualidade social da educação exige uma concepção crítica, histórica e social desse processo “[...] para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior” (Santomé, 2013, p. 227). O teórico reconhece que as escolas produzem e reproduzem desigualdades, mas “[...] podem e devem desempenhar um papel muito mais ativo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e das práticas que continuam a legitimar a marginalização no mundo de hoje, e, em particular, dentro de seus muros”.

Essas discussões referenciadas acima denunciam que, nas sociedades capitalistas, a seleção dos conteúdos escolares tem privilegiado os interesses do capital. Do nosso ponto de vista, as críticas apontadas por teóricos e pesquisadores nessa introdução coadunam com essa premissa de que a BNCC instituída no Brasil assume caráter de um currículo nacional, o qual favorece aos propósitos neoliberais. Esse pressuposto é um indicador importante da vigilância criteriosa do presente processo investigatório, pois além da imparcialidade do pesquisador, exige habilidade para interpretar as informações contidas na BNCC, uma vez que, segundo

Apple (2001, p. 74), “[...] por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica”.

Diante do exposto, nossa jornada de estudos, pesquisa e análises, nesse processo investigatório, permeou-se entre a totalidade dos fatos, numa conjuntura política, econômica e social, em um contexto articulado pelo real ao global e o global ao real, no qual, dialeticamente, procurou desvendar a essência do fenômeno e, assim, compreender a realidade – que não é estática, pois desenvolve-se em um contexto histórico que está em constante movimento.

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A análise aqui proposta nos exige, na condição de pesquisadores, uma perspectiva crítica do objeto de investigação, tendo em vista que ele se situa em um contexto histórico, político e socioeconômico, e sem o desvelamento desses fatores torna-se difícil a percepção da realidade posta na sua totalidade. Conforme Kosik (2011, p. 41), “[...] do ponto de vista da totalidade compreende-se a dialética da lei e da casualidade dos fenômenos, da essência interna e dos aspectos fenomênicos da realidade, das partes e do todo, do produto e da produção e assim, por diante”. Tendo em vista tal compreensão, de um olhar crítico acerca dos fenômenos subjacentes à realidade, intencionamos o desenvolvimento desta pesquisa, pois é necessário desvelar a essência da realidade, visto que a sociedade pode ser concebida como um fenômeno material, histórico e contraditório.

Partindo desse princípio, o aporte metodológico desta investigação orienta-se pelo método do materialismo histórico-dialético, o qual, conforme Kosik (2011, p. 50), “[...] parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral” e não de forma linear e somatória. Dessa maneira, concebemos a realidade como um todo dialético e estruturado, que delineia um processo

[...] de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 2011, p. 50).

Ao concebermos o conhecimento nessa perspectiva, nomeamos, nesta investigação, algumas categorias que terão um caráter geral, devido ao seu movimento transversal ao longo do processo investigativo. A primeira categoria é a totalidade, justificando-se, segundo Kosik (2011, p. 44), na “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um

fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Essa compreensão a ser desvelada vincula-se à segunda categoria: a historicidade, fundamental ao processo de pesquisa, porque “[...] o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (Kosik, 2011, p. 54).

Entrelaçado a essas duas categorias, o fenômeno a ser desvelado situa-se em um contexto social imbricado pelas categorias da contradição e da mediação, uma vez que “[...] a totalidade sem contradição é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias” (Kosik, 2011, p. 60). Ao mesmo tempo, a mediação articula o particular e o geral, o todo e as partes. Além dessas categorias gerais, interpeladas pelos objetivos propostos nesta investigação e mediadas pelas análises das pesquisas bibliográfica, documental e da pesquisa de campo, foram delineadas as categorias específicas, resultante da aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), abordada no item 1.6 desta introdução.

Como via do efetivo conhecimento sobre a temática investigada, no sentido de perceber as aproximações e os distanciamentos do objeto de estudo, a preocupação investigativa inicial deste trabalho parte da historicidade por meio de uma revisão bibliográfica sobre o currículo, o contexto de construção e a homologação da BNCC, incluindo também a análise de documentos que legitimam a construção dessa política educacional no Brasil.

Nessa perspectiva, conhecer os avanços e as lacunas existentes acerca do objeto de investigação é primordial. Desse modo, esse processo teve como ponto de partida a realização do estado da questão, o qual, segundo Therrien e Therrien (2010, p. 35), possibilita “[...] uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicos acerca da temática”. Com esta finalidade, foi realizado um estudo das dissertações e teses que versam acerca da BNCC, disponíveis no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dos anos de 2018, 2019 e 2020, utilizando o filtro/indutor: *Base Nacional Comum Curricular*. A decisão pelos respectivos anos considerou o primeiro ano de vigência da BNCC, 2018, bem como o ano em que teve início a escrita da presente tese, 2020.

Conforme este estudo, no ano de 2018, foram identificadas cinco teses e 14 (quatorze) dissertações, as quais, apesar de utilizarem abordagens teórico-metodológicas distintas, apresentam um interesse em comum que as aproximam: analisar o que determina a BNCC.

Nesse sentido, elas relacionam e enfatizam consensos, disputas e implicações político-pedagógicas no contexto de elaboração da BNCC e como estes foram expressos no documento aprovado, levando em consideração as especificidades de cada etapa da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Referente ao ano de 2019, observamos no total 24 (vinte e quatro) resultados, sendo seis teses e 18 (dezoito) dissertações, cujos interesses sinalizavam para os efeitos da BNCC na educação brasileira, tendo em vista a demarcação de limites e possibilidades a partir da implementação do documento. Dentre as preocupações apontadas, destacaram-se a desigualdade, a formação docente, a avaliação e a diversidade. Os temas mais abordados transitaram entre Ensino Médio, ensino da Língua Portuguesa, ensino da Educação Física, ensino da Geografia, Educação Ambiental e competências.

No ano de 2020 foi registrado um crescimento das pesquisas científicas sobre a BNCC, com um total de 42 resultados, sendo seis teses e 36 (trinta e seis) dissertações. Nesse terceiro ano de vigência da BNCC, cuja aprovação ocorreu em dezembro de 2017, para as duas primeiras etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no ano de 2018, para a última etapa, Ensino Médio, as produções científicas estão imbuídas de críticas ao documento escrito, bem como ao seu processo de implementação, sem, contudo, desconsiderar o teor normativo das determinações postas ao processo educacional brasileiro.

Por conseguinte, as discussões feitas no ano de 2020, em sua maioria, expressaram o processo de implementação da BNCC, tendo como foco as novas configurações curriculares estabelecidas nos estados e municípios brasileiros. A problemática levantada sob esse processo buscou compreender como se efetivou a construção do currículo escolar nas três etapas da Educação Básica. Nessa perspectiva, diversas temáticas foram discutidas, das quais destacamos: análise do processo de implementação da BNCC em estados e municípios brasileiros; tecnologias digitais no contexto da BNCC; letramentos na BNCC; o novo Ensino Médio; gêneros textuais e leitura crítica; BNCC e formação docente; política curricular na BNCC; BNCC e influências neoliberais.

Para esse contexto, não objetivamos registrar as abordagens teórico-metodológicas empregadas nas dissertações e teses estudadas, uma vez que o interesse nuclear é demarcar o campo atual de alcance das investigações acerca da BNCC, realizadas nos períodos sinalizados. Os “achados científicos”, posteriormente ao processo de qualificação realizado, foram importantíssimos na definição da pesquisa bibliográfica, pois trouxeram contribuições relevantes ao processo de investigação em curso, tendo sua forma mais precisa na discussão da quinta seção deste estudo.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses etc.” Corroborando essa compreensão, Gil (2002, p. 45) afirma que a pesquisa bibliográfica é “[...] indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Tais fatos justificam a relevância desse tipo de pesquisa na presente investigação.

Além da pesquisa bibliográfica, associaremos a este texto também a pesquisa documental, por depreender a relevância dos marcos legais na explicação dos fenômenos e, especificamente, pela pretensão da análise de uma política educacional, dado os amparos que a sustentam como tal. Nesse sentido, como ratifica Gil (2002, p. 47), “[...] algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”. A pesquisa documental assemelha-se bastante a uma pesquisa bibliográfica, pois os documentos são fontes bibliográficas impressas para determinado público (Gil, 2002).

Na intenção de desvelar essa realidade, o nosso percurso se insere no campo da pesquisa qualitativa, pois tem como propósito explorar as relações escolares, envolvendo concepções, valores, entendimentos, significados, interpretações e atitudes dos professores, situando-os em um processo histórico e social, passível de transformações diante da realidade. Segundo Chizzotti (2000, p. 9),

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Nesse contexto, as relações dinâmicas e contraditórias entre o sujeito e o objeto são valorizadas no processo do conhecimento, o que irá exigir da nossa condição de pesquisadora uma postura ativa para a descoberta do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. Para tanto, a coleta dos dados da pesquisa implica escolhas de critérios e de instrumentos que busquem ultrapassar a aparência imediata do fenômeno e sejam capazes de retratar a realidade de forma mais próxima possível.

Nessa perspectiva, utilizamos para a coleta de dados as técnicas da observação, do questionário e da entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2008, p.101), “[...] a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos

meios utilizados e do grau de participação do pesquisador”. Nesta pesquisa, adotamos a observação estruturada, sistemática, orientada pelos objetivos propostos da presente investigação. Foi uma técnica importante, pois possibilitou interagir com as condições estruturais, materiais e pedagógicas do espaço escolar, as quais contribuíram com novos elementos e informações do contexto acrescidos às falas dos sujeitos investigados.

Por sua vez, o questionário, com o objetivo de traçar um perfil dos sujeitos investigados, foi elaborado com questões abertas e fechadas, tendo como base o pensamento de Gil (2002, p.121), “[...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada”.

Já a entrevista semiestruturada aporta-se no conceito de Poupart (2010, p. 216), “[...] foi e ainda é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”. Ratificado por Gil (2002, p. 109), “[...] sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação”. O processo de elaboração e aplicação dessas técnicas está melhor detalhado no item *procedimentos de coleta e análise dos dados*.

Dado o exposto, o percurso metodológico foi um processo cuidadoso, desenvolvido com rigor ético e científico, pautado no respeito, no reconhecimento, na autonomia e na proteção dos sujeitos envolvidos, bem como prezou pela honestidade, transparência e responsabilidade social. A confirmação desses preceitos se deu pela aprovação da presente pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa–CEP-HUUFMA, Parecer:5.354.258, do dia 18 de abril de 2022.

1.5 O UNIVERSO E SUJEITOS INVESTIGADOS

Esta pesquisa tem como sujeitos 35 (trinta e cinco) professores (as) e quatro coordenadores (as) pedagógicos(as) da etapa de Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Imperatriz – MA. O critério para essa definição deu-se em função de constatar, a partir de um levantamento bibliográfico, que essa etapa de ensino ainda é pouco pesquisada e possui carência de políticas públicas específicas.

Imperatriz é um município brasileiro do estado do Maranhão, situado na região Nordeste do país. Está localizado na região metropolitana do sudoeste maranhense, às margens do Rio Tocantins e distante 629,5 (seiscentos e vinte e nove vírgula cinco)

quilômetros da capital: São Luís. Segundo o Censo Demográfico do ano de 2022, o município de Imperatriz conta com uma população de 273.110 (duzentos e setenta e três mil, cento e dez) habitantes.

A oferta do ensino na rede municipal de Imperatriz atende às duas primeiras etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo as modalidades: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no 1º semestre letivo do ano de 2023, 43.372 (quarenta e três mil trezentos e setenta e dois) alunos efetivaram sua matrícula na rede. Desse total, houve 42 (quarenta e dois) abandonos e 728 (setecentos e vinte e oito) transferências. Em decorrência dessas circunstâncias, o total de alunos frequentes no final do 1º semestre letivo do ano de 2023 foi de 42.602 (quarenta e dois mil seiscentos e dois) alunos, distribuídos, conforme apresenta o quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de alunos frequentes no sistema municipal de ensino de Imperatriz – MA - 1º semestre letivo do ano de 2023

TOTAL DE ALUNOS					
Ed. Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	EJA	Correção de fluxo	Total geral de alunos
11.805	15.892	13.391	1.233	281	42.602

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2023).

Desse universo, a investigação foi realizada em quatro escolas, todas situadas na zona urbana do município. Essa seleção deu-se a partir de dois critérios principais: ter o seu funcionamento com turmas de 6º ao 9º ano da etapa de Anos Finais do Ensino Fundamental e situar-se em bairros distintos, que sejam centrais e periféricos¹. Esses bairros, com exceção do bairro central, encontram-se geograficamente situados em pontos distantes do centro da cidade, bem como da própria SEMED, o que nos possibilitou analisar as diferenças e semelhanças dessas instituições, o perfil do público atendido, as condições estruturais e pedagógicas, entre outros aspectos relevantes, abordados na sexta seção desta tese. Nessas condições, as escolas selecionadas foram as seguintes:

¹ Periféricos: geograficamente, carentes de serviços públicos e sociais, população de baixa renda

Quadro 2 - Panorama das escolas investigadas – ano 2023

Escola	Bairro	Etapas de ensino	Total de turmas	Total de alunos	Total de professores
Escola A	Periférico	Anos Iniciais	não tem	-	-
		Anos Finais	12	464	17
Escola B	Periférico	Anos Iniciais	21	606	21
		Anos Finais	22	687	34
Escola C	Periférico	Anos Iniciais	14	473	14
		Anos Finais	20	726	37
Escola D	Central	Anos Iniciais	08	284	12
		Anos Finais	08	280	16
Total geral			105	3.520	151

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2023).

Assim, alusivo ao ano de 2023, período de realização da presente pesquisa, o cenário das quatro escolas investigadas compõe-se de 105 (cento e cinco) turmas, sendo 43 (quarenta e três) de Anos Iniciais e 62 (sessenta e duas) de Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse quantitativo de turmas, estudam 3.520 (três mil quinhentos e vinte) alunos, dos quais 1.363 (mil trezentos e sessenta e três) são alunos dos Anos Iniciais e 2.157 (dois mil cento e cinquenta e sete) alunos dos Anos Finais. Em relação ao total de professores das quatro escolas investigadas, somam-se 151 (cento e cinquenta e um). Destes, 47 (quarenta e sete) atuam em turmas de Anos Iniciais e 104 (cento e quatro) em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em observância aos limites e objetivos postos para esta investigação, 35 (trinta e cinco) professores, sendo nove de cada escola, com exceção da escola A, que teve a participação de apenas oito professores, porque um professor leciona dois componentes curriculares distintos.

O critério dessa definição se deu com base na organização curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que é composta por nove componentes curriculares. Desse modo, possibilitou conhecer a totalidade e as especificidades do currículo de todos os componentes curriculares na vez e voz de seus respectivos professores nas quatro escolas investigadas.

1.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já estabelecido no percurso metodológico, o método pretendido para essa investigação se sustenta no materialismo histórico-dialético, indo ao encontro do pensamento de Moraes (2006, p. 22) no sentido de “[...] desenvolver uma leitura dialética da realidade”, a qual exige do pesquisador “uma reflexão sobre o objeto, indo às suas raízes, um movimento

que ultrapasse a visão superficial, aparente, imediata e isolada dos fatos”, ou seja, atingir a sua essência. Esta somente será possível mediante procedimentos de coleta e análise de dados, pautados e refletidos a partir de sua totalidade, historicidade, contradição e mediação.

Nessa lógica, as técnicas definidas para a coleta de dados, mencionadas anteriormente – a observação, o questionário e a entrevista semiestruturada –, foram elaboradas com base nos objetivos desta pesquisa, mas compreendidos em um processo passível de intervenção durante o seu percurso.

Quanto às técnicas empregadas na coleta de dados, delineamos da seguinte forma: a observação possibilitou um contato mais direto com a realidade, dentro do teor científico a que nos propomos, foi realizada de forma sistemática, ou seja, planejada e registrada em um caderno de bordo, como registro para posteriores análises. Para esse momento, nossa postura de pesquisadora não intencionou contrapor fatos observados e percepções dos sujeitos, mas conseguir o maior número possível de elementos e articulá-los para clarificar o objeto de estudo.

Ao elencar a escola como lócus da investigação, ela foi o principal ambiente de observação. Assim, além da estrutura física, incluindo o prédio, os móveis, os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das aulas, integrou-se a esse roteiro a observação das reuniões pedagógicas, planejamentos, formações continuadas, orientações pedagógicas cotidianas, conversas informais e projetos executados pela escola. Ressaltamos que todas as visitas foram programadas e agendadas com a equipe técnica da escola.

Outrossim, o questionário utilizado com a finalidade de traçar um perfil dos sujeitos investigados foi elaborado respeitando os seguintes critérios: as questões estão conectadas com os objetivos propostos para a investigação; compreendeu questões abertas e fechadas; e contemplou um quantitativo de questões mínimas ao proposto, atendendo ao quesito da objetividade e clareza.

Além desses critérios, foi realizado o pré-teste do questionário, pois, segundo Gil (2008, p. 134), isso possibilita “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” A aplicação do questionário referente ao pré-teste e aos demais sujeitos envolvidos na pesquisa foi presencial, no ambiente de trabalho dos investigados e com material impresso. Esse formato facilitou o acesso e a devolutiva do questionário pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Em relação à entrevista semiestruturada, favoreceu um diálogo com foco nos objetivos da investigação, todavia, ela não se encerrou no roteiro previamente estabelecido, devido a

outras possibilidades de aprofundamento do diálogo desenvolvido. Desse modo, as questões básicas iniciais instigaram novos campos de interrogativas, transformando as respostas em novos questionamentos, à medida que o investigado apontava novas lacunas para o aprofundamento do tema em questão.

Assim, a entrevista foi realizada com 35 professores da etapa de Anos Finais do Ensino Fundamental, das quatro escolas elencadas no Quadro 2, estendendo-se aos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas e etapa de ensino, pois diante da função exercida por eles poderiam apresentar elementos acerca da atuação da escola em relação à BNCC e, conseqüentemente, do currículo desenvolvido na escola.

A aplicação dessas técnicas de coleta de dados teve respaldo legal no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que resguarda a segurança e a confiabilidade dos sujeitos investigados, uma vez que consta os objetivos e todos os requisitos éticos e científicos a respeito da pesquisa.

Quanto à análise dos dados da pesquisa de campo, ela foi norteadada pelo método do materialismo histórico-dialético, ao portar categorias investigativas que possibilitam o conhecimento da realidade em sua essência. Aliado a isso, associamos a técnica de análise de conteúdo: um recurso que auxilia na compreensão dos indicadores dos documentos e na análise das falas dos sujeitos deste estudo, pois, segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permita a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Dentre o campo vasto de possibilidades da análise de conteúdo, neste trabalho, optamos pela categoria temática, pois, de acordo com Bardin (2011, p. 135), “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Logo, o tema pode ser recortado para indicar os núcleos de sentido das falas dos sujeitos investigados sem alterar a essência da mensagem. Além disso, ele também é uma categoria que atende aos requisitos dessa investigação, pois “[...] é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (Bardin, 2011, p. 135).

Desse modo, a análise dos dados da pesquisa de campo, com base em Bardin (2011), foi desenvolvida em três fases. A primeira fase, denominada de pré-análise, teve como finalidade a organização do material. Ela teve início por uma leitura flutuante das entrevistas,

na qual ocorreu o primeiro contato com o material, permitindo uma visão da totalidade dos fatos e dos fenômenos relacionados ao objeto de estudo, para posteriormente realizarmos a definição do *corpus* analisado. Essa definição foi norteadada pelo objetivo da presente investigação, pois, conforme afirma Bardin (2011, p. 126), quando existe um objetivo determinado “[...] convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado”.

Em seguida, realizamos o processo de escolha do *corpus*, o qual foi orientado pelas seguintes regras: a exaustividade, que significa ouvir as gravações das entrevistas e, posteriormente, ler as transcrições destas quantas vezes for necessário para não deixar nenhum elemento significativo fora desse *corpus*; a representatividade, no sentido de ter uma amostra significativa, porém consciente de que “[...] nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem” (Bardin, 2011, p. 127), sendo possível reduzir o universo para o alcance do objetivo proposto. Por último, a regra de pertinência, segundo a qual os documentos selecionados devem corresponder ao objetivo que fomenta a respectiva análise.

Esse processo de seleção do material incluiu, simultaneamente, sua organização. Desse modo, as entrevistas gravadas foram transcritas e impressas sem alterações das falas dos sujeitos investigados. Também foram registrados os códigos e outras informações importantes que poderiam contribuir nas inferências (deduções lógicas a serem feitas pelo pesquisador). Esse mesmo tratamento foi dado aos questionários, que foram impressos com as devidas sinalizações de contrastes detectados.

A segunda fase da análise foi a exploração desse material, isto é, o *corpus* constituído na pré-análise passou pelo processo de codificação e decomposição, processo em que não se pode perder de vista o aporte teórico da pesquisa. A codificação significa transformar os dados brutos da investigação e, para isso, é preciso definir regras que permitirão uma análise criteriosa e válida. Assim, foram utilizados os passos recomendados pela técnica em questão, no recorte do texto e na seleção das unidades de significado. Essas unidades foram classificadas por agregação e serviram como base para formar as categorias específicas deste estudo, analisadas na sexta seção desta tese.

O recorte de escolha das unidades de registro, conforme mencionado anteriormente, depreendeu sua significação mediante a unidade de contexto. Conforme explica Bardin (2011, p.134), a unidade de registro é a “[...] significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização”. Já a unidade de contexto “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao

segmento da mensagem, cuja dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2011, p.137). Também utilizamos a medida de presença e de ausência, uma vez que a ausência de elementos em um processo de investigação pode veicular um sentido que necessita ser explicado.

Por isso, é importante conhecer “[...] quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (Bardin, 2011, p. 145-146). Ademais, “[...] a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos” (Bardin, 2011, p. 145-146).

A classificação e a agregação para escolha das categorias específicas foram realizadas pelo agrupamento dos elementos, considerando a parte comum existente entre eles. Essa classificação foi feita por acervo, quando “o sistema de categoria não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos”. Isso significa que “[...] o título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (Bardin, 2011, p. 149).

Assim sendo, esse procedimento atentou para os seguintes critérios da técnica: um elemento não poderá ser classificado em duas ou mais categorias, para que não sobrevenha duplicidade no processo de cálculos; o sistema de categorias deve considerar os objetivos da investigação; a objetividade e a fidelidade do processo de codificação devem ser as mesmas em todas as etapas de análise da investigação, ou seja, a subjetividade do investigador não poderá alterar o sentido da comunicação.

A terceira fase da análise tratou dos resultados obtidos, ou seja, realizar síntese dos resultados e inferir e interpretar os dados para a elaboração teórica. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que

[...] se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2011, p. 45).

Essa fase implicou a retomada de uma visão geral dos resultados da pesquisa de campo, auxiliada pelo aporte teórico de sustentação da investigação, do método adotado e de suas respectivas categorias, visando à elaboração do relatório do alcance da pesquisa. Tal

momento é ímpar de nossa condição de pesquisadora, pois nos permite realizar proposições plausíveis entre arcabouço teórico assumido e o resultado alcançado na investigação.

Dentro do universo estudado, que representa apenas uma amostra dos profissionais da rede municipal, foi possível identificar diferentes pontos de vista em relação à efetividade da BNCC. Ainda assim, há um consenso entre eles: a BNCC não é o único ponto de referência considerado e, muitas vezes, quando utilizada, suas diretrizes são reelaboradas, de acordo com a realidade e as necessidades locais. Isso sugere a existência de oportunidades a serem exploradas e desenvolvidas durante a implementação das normas descritas no documento, com o objetivo de encontrar maneiras de atender às circunstâncias individuais de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva enfatiza a argumentação presente nesta pesquisa, a qual aponta que as diretrizes educacionais são comumente aplicadas levando em consideração as particularidades de cada instituição de ensino. Isso significa, no contexto da BNCC, as escolas terem a possibilidade de desenvolver seus currículos de forma autônoma, com base no conhecimento dos seus docentes.

Desse modo, a análise da influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental e na prática pedagógica dos professores do município de Imperatriz – MA é composta por um estudo estruturado em seis seções.

A primeira seção, constituída pela introdução da tese, apresenta as motivações que levaram ao desenvolvimento da presente investigação, o problema e a problemática que o envolve, bem como, os objetivos norteadores, as bases teóricas e os procedimentos metodológicos que sustentam esse processo investigatório. Desse modo, as subseções estão organizadas da seguinte forma: *1.1 O encontro com o objeto de investigação – minhas motivações; 1.2 Delineamento da pesquisa: problemática e objetivos; 1.3 Referencial teórico; 1.4 Percurso metodológico da pesquisa; 1.5 O universo e sujeitos investigados; 1.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados.*

A segunda seção, intitulada *Neoliberalismo e Tendências Ideológicas na Educação: buscando possíveis respostas* situa o contexto político, econômico e social de sustentação do projeto neoliberal na sociedade contemporânea e implicações deste no campo educacional. Ela está constituída de uma introdução, que demarca a conjuntura mundial, na qual teve início este estudo, com a deflagração da pandemia do Novo Coronavírus, circunstância de consequências drásticas nos diversos setores da sociedade mundial, levando a um aprofundamento das desigualdades sociais, oriundas da sociabilidade capitalista. Em seguida, apresenta as bases de sustentação do neoliberalismo e as reformas empreendidas no âmbito

educacional a partir dessa ideologia, identificando algumas implicações nesse processo. Por fim, ressalta a relevância da formação omnilateral do homem com vista ao seu processo de humanização. Nela discutimos as subseções *2.1 O Estado na sociedade neoliberal e o seu projeto educativo* e *2.1.1 Formação omnilateral: contrapondo-se à hegemonia do capital*.

A terceira seção, nomeada *Seleção e Distribuição Social do Conhecimento e Práticas Pedagógicas na Sociedade Contemporânea*, tem como finalidade identificar as bases do conhecimento educacional e também práticas desenvolvidas na sociedade contemporânea. Com esse intuito, foram destacados teorias e interesses em conflito que sustentam esse processo, bem como concepções de currículo e práticas pedagógicas que têm predominado na seleção e organização das políticas curriculares no Brasil. Assim, as subseções deste texto estão organizadas com as seguintes abordagens: *3.1 Currículo e Paradigmas Contemporâneos*, *3.2 Currículo e Práticas Pedagógicas: Pressupostos Teóricos Orientadores*; *3.2.1 Práticas Pedagógicas: da Autonomia Docente às Normativas Educacionais*; *3.3 Currículo Escolar e Práticas Pedagógicas no Brasil*.

A quarta seção, denominada *Ensino Fundamental no Brasil: da nacionalidade à territorialidade maranhense*, examinou as reformas políticas ocorridas no Ensino Fundamental desde 1990 até os dias atuais, identificando a concepção de educação que embasou as leis, as políticas curriculares e as práticas adotadas nesse período. As análises tiveram suas lentes voltadas para a universalidade nacional, delineando o contexto de atuação no território maranhense. Discutiram-se as subseções: *3.1 Cenário das políticas educacionais na década de 1990*; *3.2 Diretrizes para o Ensino Fundamental a partir da LDB 9394/96*; *3.2.1 Configurações curriculares no Ensino Fundamental*; *3.3 O Estado do Maranhão e o Ensino Fundamental no contexto da LDB 9394/96*. Diversos documentos foram analisados, entre eles, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A quinta seção, intitulada *BNCC: Dimensão normativa e o anúncio de “novos horizontes” para o Currículo da Educação Básica Brasileira*, tem como propósito analisar a BNCC em relação ao DCTMA, visando identificar tanto semelhanças quanto diferenças nas diretrizes curriculares entre o nível nacional e o estadual. Além disso, visa destacar algumas descobertas feitas durante o estado da questão sobre a BNCC, realizado no início deste estudo, bem como apresentar um panorama do Ensino Fundamental no município investigado. Para isso, as subseções são dedicadas à discussão dos seguintes tópicos: *5.1 BNCC: Sob a Óptica de Pesquisas Científicas Entre os Anos 2018 a 2020*; *5.1.1 Bases Conceituais e Proposições da BNCC*; *5.2 BNCC e o Documento Curricular do Território*

Maranhense: Aproximações e Distanciamentos Acerca do Currículo; 5.3 Contexto do Ensino Fundamental no Município de Imperatriz – MA.

A sexta seção, designada *BNCC E DCTMA: Contrapontos no Currículo Escolar e na Prática Pedagógica na Percepção dos Participantes da Pesquisa*, examinou como as normas estabelecidas pela BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense influenciaram o currículo escolar no Ensino Fundamental e na prática dos professores no município de Imperatriz - MA. As subseções exploram as categorias específicas deste estudo, resultante da escuta aos participantes da pesquisa, sistematizada por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que incluem: *6.1 Perfil e Contexto Escolar dos Profissionais Investigados*; *6.2 BNCC: Conceitos e Perspectivas dos Participantes da Pesquisa*; *6.3 A BNCC em Ação: Desafios, Dificuldades e Críticas*; *6.4 Experiências Curriculares Pós BNCC*; *6.5 BNCC e Práticas Pedagógicas dos Pesquisados*; *6.6 BNCC e DCTMA: Encontros e Desencontros*; *6.7 Desafios e Limitações dos Livros Didáticos no Contexto da BNCC*.

Ainda, por fim, temos a conclusão, momento em que a partir de uma retomada da totalidade do estudo, sob a orientação dos procedimentos teórico-metodológicos adotados, problema levantado, objetivos propostos e análises realizadas, apresentamos o alcance da investigação realizada, se de fato a tese defendida se confirma ou é refutada e, consequentemente, suas explicações. Nesse processo, diante dos resultados obtidos, destacamos sua relevância para o avanço do conhecimento na área pesquisada, suas implicações teóricas e práticas, bem como as recomendações para as futuras pesquisas.

2 NEOLIBERALISMO E TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO: buscando possíveis respostas

Ser pesquisador é, antes de tudo, ter a sagacidade para perceber o mundo de forma crítica. Assim, compreender o objeto de estudo em questão, requer um olhar crítico que articule uma conexão do tempo presente ancorado ao processo histórico da humanidade. Nessa perspectiva, e nos limites desta investigação, esta seção tem como objetivo situar o contexto político, econômico e social de sustentação do projeto neoliberal na sociedade contemporânea e as implicações deste no campo educacional.

Portanto, situar o lugar do presente nos exige demarcar a conjuntura mundial na qual teve início este estudo, suscitado por um projeto elaborado no ano de 2019 com aprovação no doutorado em janeiro de 2020. Logo, os passos iniciais deste estudo depararam-se com a deflagração de um fenômeno em escala global – a pandemia do Novo Coronavírus –, circunstância de consequências drásticas nos diversos setores da sociedade mundial, levando a um aprofundamento das desigualdades sociais, oriundas da sociabilidade capitalista.

A imposição de medidas emergenciais determinadas pela pandemia da Covid 19 alterou bruscamente a vida das pessoas, sobretudo nos países menos desenvolvidos, em razão da sua fragilidade política, econômica e social, que teve impacto nas medidas de enfrentamento, em função do viés político-ideológico de seus respectivos governos. As direitas políticas, conforme Feldfeber (2021, p. 70), “[...] desafiaron las cuarentenas y medidas de cuidado, convocaron a marchas y movilizaciones, se opusieron a las medidas sanitarias y a los planes de vacunación”, fatos observados no Brasil, pelo negacionismo do governo Bolsonaro, no Peru, diante do controle militar, e no México, pela ambiguidade das ações desenvolvidas.

Muitos estudos repercutiram sobre os danos causados pela pandemia: a pesquisa intitulada *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*, realizada no ano de 2020, abrangendo 13 países latinoamericanos, revelou que a pandemia transformou a vida das pessoas. Isso porque impulsionou profissionais, pais, estudantes e famílias a reinventarem-se para a convivência em um mundo digital, situação que contribuiu para acirrar as desigualdades existentes nesses países, causadas, dentre outros fatores, pela falta do acesso e também pela dificuldade no uso dessas ferramentas.

Mundialmente, presenciamos o fechamento das escolas, levando os sistemas educacionais a criarem novas estratégias de ensino para adequarem-se às aulas não presenciais. Por tudo isso, ratifica Oliveira, Pereira Junior e Clementino (2021, p. 22), “[...] en la tentativa de cumplir el programa curricular previsto para el año lectivo, se transfirió el

trabajo presencial al entorno virtual sin el soporte adecuado ni las mediaciones y adaptaciones necesarias”, fatos que desencadearam muitas improvisações do processo de ensino. E, apesar de todos os esforços para o desenvolvimento das aulas não presenciais, eles ainda não foram suficientes para garantir o direito de aprendizagem dos alunos.

Frente a essa problemática no contexto pandêmico, o currículo escolar reverberou nas discussões educacionais, o estudo *Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente* (Hypolito; Martinez; Cunha, 2021) apresentou críticas consistentes ao projeto neoliberal de educação orientado pelos organismos multilaterais, como UNESCO, BM, FMI, BID etc. Para os autores, a reforma global de standardização curricular e a implementação de sistemas de avaliação, defendido por esses organismos, já demonstrava o empobrecimento do currículo da Educação Básica mesmo antes da pandemia e teve o seu aprofundamento durante a pandemia.

A reforma global, defendida por esses organismos, fomenta a competitividade entre as instituições escolares, conferindo prestígio e meritocracia às instituições que atingem as metas estipuladas pelos sistemas de avaliações nacionais e deslegitimam aquelas que não alcançaram essas metas. Segundo Hypolito, Martinez e Cunha (2021, p. 179), no Brasil, “[...] la creación del IDEB5 - Índice de Desarrollo de la Educación Básica - y el BNCC - Base Curricular Nacional Común. Aunque creado en distintas épocas, el IBEB se creó en 2007, el BNCC en 2017, son políticas muy articuladas” e integram as políticas educacionais determinadas por esses organismos. Ainda, conforme os autores supracitados, essas políticas têm dificultado o acesso e a permanência dos alunos aos sistemas educacionais e concorrido para ampliar as desigualdades no alcance do conhecimento sistematizado.

Tais fatos demonstraram que a pandemia fortaleceu os propósitos educativos neoliberais, haja vista maior influência dos interesses mercantis na definição das políticas educacionais. Esse respaldo favorável deu-se, principalmente, em função do uso das ferramentas tecnológicas no ensino não presencial, terreno que abriu possibilidades de ampliação do ensino a distância, da legitimação do *homeschooling* e a intensificação do uso das plataformas digitais pelas instituições de ensino, dentre outras ações. Não está em questão o valor das tecnologias como recurso pedagógico no processo de ensino, mas a condição social e econômica de acessibilidade dos alunos a esses mecanismos, os quais têm sido privilégio de uma elite, deixando à margem grande parte dos alunos das classes menos favorecidas.

Assim, o movimento dessa discussão procura respostas para compreender as implicações geradas entre a relação ideológica instituída pelo neoliberalismo e o modo de vida real das pessoas nesse processo social. A propagação de que todos os seres humanos são

iguais e têm os mesmos direitos não seria contraditório quando se observa cada vez mais a expansão das desigualdades econômicas e sociais no mundo?

2.1 O ESTADO NA SOCIEDADE NEOLIBERAL E O SEU PROJETO EDUCATIVO

Para compreender o Estado neoliberal, consideramos indispensável a apropriação de alguns elementos acerca da constituição do Estado moderno e, nessa direção, partimos do estudo de Gruppi (1985), intitulado: *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. O teórico nos apresenta alguns pensadores políticos que tiveram forte influência na concepção do Estado moderno, dentre eles: Maquiavel (1469-1527) que, no contexto histórico e político dos séculos XV e XVI, com a obra *O príncipe*, revolucionou o pensamento acerca da formação dos Estados. Maquiavel projetou um Estado unitário e de poder absoluto organizado com características e leis próprias, e tendo como base a natureza do homem e sua realidade. Esse ponto de vista refutava o pensamento medieval voltado para a “preparação dos homens ao Reino de Deus” (Gruppi, 1985, p. 10) e contribuiu para formar as bases iniciais do pensamento moderno.

Sobre as leis e a liberdade dos Estados, Maquiavel ressaltou o seguinte:

[...] quando os Estados conquistados, como dissemos, estão habituados a viver sobre suas próprias leis e em liberdade, existem três maneiras de conservá-los: a primeira é destruí-los, a outra é ir pessoalmente residir neles e a terceira é deixá-los viver sobre as suas próprias leis, impondo lhes um tributo e criando dentro deles um governo de poucos, que se conserve teu amigo (Maquiavel, 1527/1996, p. 21).

Outros pensamentos repercutiram a concepção do Estado moderno: Jean Bodin (1530-1596) teorizou sobre a autonomia e soberania do Estado moderno; Thomas Hobbes (1588-1679) elaborou os primeiros fundamentos da teoria moderna do Estado, ressaltando o poder absoluto e a necessidade do contrato para firmar os acordos; John Locke (1632-1704) foi um teórico da revolução liberal e fundador do empirismo filosófico moderno; Emmanuel Kant (1724-1804) discutiu a relevância da soberania do povo na constituição do Estado, ideia que depois se consolidou na concepção liberal de Estado e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) teórico da concepção democrático-burguesa.

Não intencionamos detalhar essas teorias, uma vez que extrapolam os objetivos deste texto, mas sim, situá-las no contexto de construção teórica da concepção do Estado moderno. Ainda que existam pensamentos divergentes entre os teóricos mencionados acima, segundo Tonet (2002, p. 17), todos eles buscaram explicar o surgimento da sociedade moderna na oposição “estado de natureza x estado de sociedade”, que se explica pela passagem dos homens de uma situação primitiva, regida pelas leis naturais de satisfação de suas

necessidades a uma condição de Estado jurídico, político e administrativo, com a criação do Estado moderno.

Essa perspectiva, impressa no pensamento dos teóricos, convergiu para uma concepção de Estado na forma do consenso e do contrato, condição que implicou a diferenciação entre o conceito de Estado e de sociedade civil que, respectivamente, caracterizavam-se pela plena soberania e as liberdades individuais. Contudo, a relação Estado e sociedade civil ganhou uma nova conotação a partir do pensamento de Hegel (1770-1831), pois, segundo o teórico, “[...] não há sociedade civil se não existir um Estado que a construa, que a componha e que integre suas partes; não existe povo se não existir o Estado, pois é o Estado que funda o povo e não ao contrário” (Gruppi, 1985, p. 24).

Tomando como base essas discussões, e especificamente o pensamento de Hegel, Marx e Engels, na obra *Ideologia Alemã*, escrita entre 1843 e 1846 e publicada somente em 1933, cabe salientar que os autores chegaram à conclusão de que não é o Estado que cria a sociedade civil, conforme Hegel havia pensado. Pelo contrário, é a sociedade civil que cria o Estado. E, nesta compreensão, a sociedade civil é

[...] a verdadeira sede, o verdadeiro palco de toda a história e vemos a que ponto a concepção passada da história era um absurdo que omitia as relações reais e se limitava aos grandes e retumbantes acontecimentos históricos e políticos. A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas (Marx; Engels, 1998, p. 33).

Na compreensão de Marx e Engels, o Estado é a expressão da sociedade civil e ambos estão conectados, não sendo possível entendê-los separadamente. Desse modo, a constituição do Estado moderno e seus aparatos legais surgiram para regulamentar as classes sociais e as lutas de classes e, ao mesmo tempo que funcionavam como mediação do equilíbrio jurídico, exercia o seu poder de dominação.

Nesse sentido, Marx e Engels reconheceram o lado progressista do campo jurídico instituído pelo Estado Moderno, mas criticaram a democracia burguesa de igualdade, visto que figurou-se apenas formalmente, pois

[...] a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se a lei (Marx; Engels, 1998, p.74).

Disso, depreendemos que a emancipação política como conquista do Estado moderno resultou numa contradição da relação teoria e prática no alcance da liberdade para todos, uma

vez que promoveu uma liberdade aparente, válida só para os proprietários. Essa contradição observada por Marx e Engels (2005, p. 42) levou-os a afirmarem, no Manifesto Comunista, “[...] o executivo no estado Moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

Foi, portanto, o antagonismo exacerbado de classe, instituído pelo Estado moderno, que resultou na exploração da classe trabalhadora/operária, o alicerce da elaboração teórica de Marx e Engels com vistas à superação do capital, a ser substituído por uma nova forma de sociabilidade: o comunismo. No Manifesto Comunista, publicado pela primeira vez em 1848 e reeditado em diversos idiomas – alemão (1872; 1890), russo (1882), inglês (1888), polonês (1892), italiano (1893) –, a centralidade desse antagonismo é afirmado pelos teóricos quando defendem que “[...] a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado” (Marx; Engels, 2005, p. 40).

Para os teóricos, “[...] o comunismo só é empiricamente possível como o ato "súbito" e simultâneo dos povos dominantes, o que supõe, por sua vez, o desenvolvimento universal da força produtiva e os intercâmbios mundiais estreitamente ligados a este desenvolvimento” (Marx; Engels, 1998, p. 31). Isto por entenderem que a força produtiva na sociedade moderna capitalista, a qual favoreceu o desenvolvimento do trabalho, era para os sujeitos “[...] uma força estranha, situada fora deles, que não sabem de onde ela vem nem para onde vai” (Marx; Engels, 1998, p. 30), gerando a alienação do processo social. Portanto, visando desvendar esse processo de alienação, é preciso entender que

[...] só desta maneira que cada individuo em particular sera libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus dominios (criação dos homens) (Marx; Engels, 1998, p. 34-35).

Nesse sentido, o processo revolucionário, com vistas à superação da exploração da força produtiva, e em direção a essa sociabilidade comunista, demanda do indivíduo o domínio consciente do processo social (objetivação). Será, portanto, essa objetivação que possibilitará a produção histórica universal dos homens e, sem esse desvelamento, a força do capital se constituirá no pensamento dominante de teorização da história, enaltecendo o protagonismo da sociabilidade capitalista.

A relação de poder entre dominantes e dominados remonta às civilizações antigas e aos grandes impérios, advindo das disputas pela força física. Na Idade Média, o pensamento

teológico de existência garantiu esse poder à Igreja que, hegemonicamente, passou a controlar todos os aspectos da vida social. Porém, a partir do século XV, essa concepção de mundo começou a ser questionada em prol das ideias racionalistas, originando outras disputas de poder. Destas, a disputa entre as monarquias e a nova classe mercantilista emergente burguesa, dos séculos XVII ao XIX, demandaram novas relações políticas, econômicas e sociais importantes na constituição do Estado moderno. Essas disputas, inicialmente movidas pelo interesse de manutenção dos impérios e expansão de seus territórios teve, no Estado moderno, a centralidade do capital.

A apropriação da materialidade histórica, política e econômica acerca da constituição do Estado moderno explicita as formas de consolidação do capitalismo burguês liberal, base do neoliberalismo estruturado na sociedade atual. Isso se confirma no próprio sentido do termo neoliberalismo, pois, conforme o dicionário Aurélio (Ferreira, 2010, p. 529), esse termo quer dizer “[...] doutrina, em voga a partir das últimas décadas do século XX, que favorece uma redução do papel Estado na esfera econômica”, presume a liberdade econômica defendida pelo liberalismo e minimiza o papel do Estado, devendo este garantir a liberdade e os direitos individuais.

Assim, como doutrina econômica e política hegemônica da segunda metade do século XX, o neoliberalismo figura entre os temas bastante discutidos pelos teóricos e estudiosos. Para Harvey (2008, p. 12) o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Essa teoria ganhou maior visibilidade acadêmica a partir dos teóricos Hayek (1899-1992), em 1974, e Milton Friedman (1912-2006), em 1976, ao ganharem o prêmio Nobel de economia. O primeiro, inglês e autor da obra *O caminho da servidão*, escrita durante a Segunda Guerra Mundial, em um cenário político e econômico marcado por disputas ideológicas decorrentes da crise do capital, resgata os princípios de liberdade do liberalismo sob fortes críticas ao regime socialista que, naquele período, lograva ascensão em países importantes da Europa, como Alemanha, Itália, Rússia e Inglaterra.

Para Hayek (1990, p. 53), a promessa de liberdade propagada pelo socialismo era falsa, o que “[...] prometiam como o Caminho da Liberdade era na realidade o Caminho da Servidão”, e a sociedade deveria permitir ao indivíduo liberdade para conduzir a própria vida,

conforme as suas ideias, sem jamais se sujeitar aos ditames alheios. Pensamento que mais tarde se consolidou com o neoliberalismo.

O segundo, Milton Friedman, publicou várias obras sobre política e história econômica, dentre elas, *Capitalismo e Liberdade*, publicada pela primeira vez em 1962, nos Estados Unidos. Ela versa sobre a relação de liberdade econômica e liberdade política ancorada no pensamento liberal de liberdade e nos pressupostos neoliberais. Segundo o teórico, “[...] o tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política, porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro” (Friedman, 1984, p. 17).

No campo educacional, Milton Friedman (1984) é um defensor da desresponsabilização do Estado para com o ensino público, alegando a falta de qualidade e altos custos aplicados. Em vista disso, e com base nesse pressuposto de desqualificação do público em prol do privado, propõe a conversão dos custos desse investimento em *vouchers*, pois além de elevar a qualidade do ensino, concede liberdade aos pais na escolha das melhores escolas para seus filhos.

As teses dos teóricos Hayek e Friedman a favor da intervenção mínima do Estado e da centralidade do mercado na organização das sociedades concorreram para consolidar os ideais neoliberais no mundo, repercutidos com maior intensidade a partir da década 1970. Para Gentili (1995, p. 192), essa forma de sociabilidade que leva à mercadificação das coisas e das relações sociais legitimadas, por meio de um contrato e naturalizadas como mercadorias “[...] se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas”, ou seja, o que se caracteriza como novo são “as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura”.

Bresser-Pereira (2009), um defensor da social democracia e partidário do capitalismo, durante muito tempo definiu o neoliberalismo como um “liberalismo econômico radical”, mas reformulou esse entendimento, considerando que o liberalismo (século XVIII) se deu de forma revolucionária, resultante da luta da burguesia contra um Estado autocrático, formado por uma oligarquia de proprietários de terra. Em contrapartida, isso ocorreu de maneira contrária ao neoliberalismo, que se instituiu por uma “ideologia que os ricos usaram no final do século XX contra os pobres ou os trabalhadores e contra um Estado democrático social” (Bresser-Pereira, 2009, p. 10).

Os ideais neoliberais começaram a ter maior visibilidade a partir da década de 1980, impulsionadas pela hegemonia dos governos de Margaret Thatcher na Grã-Bretanha e Ronald

Reagan nos Estados Unidos. Posteriormente, eles desencadearam um processo de transformação global, provocando danos irreparáveis nas sociedades.

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita 'destruição criativa', não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas [...]. Na medida em que julga a troca de mercado "uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas (Harvey, 2008, p. 6).

Nesse emaranhado de transformações, a educação se tornou um dos principais alvos mercadológicos do projeto neoliberal. Conforme Santomé (2003, p. 39), "[...] o sistema escolar está sendo transformado em um mercado. A partir das opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defende-se e tenta-se impor um modelo de sociedade em que a educação acabe reduzida a mais um bem de consumo". Para atingir esse alvo, as políticas implementadas através dos processos de desregulação, privatização e retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social amparam-se em princípios ideológicos falseados de democráticos, quando, na verdade, buscam inserir o mercado como principal regulador desses processos. Um exemplo tem sido a política de descentralização do ensino, que ocorre pela transferência da responsabilização do Estado para a escola e comunidade. Para Santomé (2003, p. 44), com a descentralização,

[...] aumentaram as medidas que tende (*sic*) a uma maior descentralização administrativa, mas ao mesmo tempo são dissimuladas medidas de maior centralização curricular, de controle dos conteúdos, procedimentos e valores que devem ser promovidos pelos professores e professoras nas salas de aula.

Essa lente mercantilista, que direciona os conteúdos e atividades escolares para o âmbito de competências e habilidades, com vistas à empregabilidade, vem se consolidando de forma avassaladora pela imposição de políticas determinadas por organismos internacionais², como a OCDE, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, dentre outros. Os relatórios dos diagnósticos educacionais realizados por esses organismos intencionam

[...] convencer as classes dirigentes, e o que também é muito grave, uma grande parte dos cidadãos, de que as instituições escolares devem ter como principal e, aliás única meta, formar e conscientizar o corpo discente para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista (Santomé, 2013, p. 73).

² Entidades criadas por acordos entre Estados soberanos para cooperar em questões de interesse mútuo, como segurança, comércio, saúde, direitos humanos e desenvolvimento. Dentre outras funções, estabelece normas internacionais, promove o desenvolvimento sustentável e resolve conflitos diplomáticos, desempenhando um papel de governança global na promoção da paz e da estabilidade mundial.

Vemos, pois, uma visão análoga à teoria do capital humano das décadas de 1950 e 1960, pelo teor ideológico de investimento e expansão educacional com fins na potencialização do mercado e, conseqüentemente, no crescimento econômico. Portanto, nos deparamos com novas ideias baseadas em velhas concepções mercantilistas.

Santomé (2013), Freitas (2018), Apple (2001), Pereira e Silva (2018) salientam que as ações educacionais neoliberais caminham na direção da privatização do ensino. Com esta finalidade, utilizam-se dos argumentos da eficiência do setor privado, ocultando as reduções orçamentárias públicas de investimentos em políticas sociais, dissociando-as da qualidade referenciada no social. Isso porque, conforme Santomé (2013, p. 86), não são mencionadas as “[...] condições sócio-históricas daquilo a que se aplicam; não são levadas em conta, mas sim esquecidas as desigualdades e as injustiças às quais determinados grupos humanos e instituições estão submetidas”.

Portanto, a privativação do ensino, seja pela terceirização das instituições escolares, na atuação de empresas contratadas para trabalhar dentro do espaço público ou pela utilização de vouchers na perspectiva da liberdade de escolha da escola, proposta por Friedman (1984), ambas estão imbuídas do mesmo propósito, que é “a retirada da educação do âmbito do “[...] direito social” e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018, p. 42).

Tais reformas, lideradas inicialmente pelos países europeus e Estados Unidos, têm recebido a adesão de vários outros países que, desde 1990, adotam medidas constitucionais, jurídicas e normativas, intencionando a expansão da lógica mercantilista na Educação. Segundo Pereira e Silva (2018):

[...] na Educação Superior, governos, empresários e partidos políticos buscaram alterar a legislação para diversificar as características destas instituições, e permitiram a criação de fundações privadas, alteraram as relações públicas por meio de contrato de gestão, parcerias público-privadas, contratação em tempo parcial, terceirização de serviços de alimentação, limpeza e de segurança, todos são os sinais de mudanças! Ainda que o modelo burocrático tenha emperrado muito as atividades de ensino, pesquisa científica e tecnológica nas universidades, o que se deseja é romper com o princípio constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão para ampliar os nichos de investimentos privados dentro dos espaços públicos. Também na Educação Básica pública vimos investidas comerciais, quando estimularam e induziram processos de privatização dentro dos sistemas públicos de ensino, por meio da criação de unidades executoras, atuação das empresas sem fins lucrativos para firmar contratos de parcerias privadas, empresas que vendem materiais de apostila de conteúdos, terceirizações de trabalhadores, permissão de contratos via notório saber para atividades-fins, privatização de serviços de segurança escolar, limpeza, alimentação, reprografia e outros (Pereira; Silva, 2018, p. 531).

Desse ponto de vista, estamos diante de uma invasão empresarial absurda e autoritária dos sistemas educacionais, apoiada “[...] em uma manipulação de palavras elegantes como ‘eficácia’, ‘excelência’, ‘qualidade’, ‘competência’...” (Santomé, 2013, p.73) – as chamadas invertidas ideológicas (Apple, 2001) de camuflagem do interesse neoliberal, com vistas à seleção e ao controle dos conteúdos curriculares, e das avaliações nacionais. Com tal finalidade, o currículo educacional converte-se no principal alvo dos reformadores, sobre as bases da ineficiência do Estado, em contrapartida da qualidade ofertada pelo ensino privado.

1) programas de ‘opções’, como, por exemplo, planos de vale-educação e créditos fiscais para tornar as escolas parecidas com a idealizadíssima economia de livre mercado; 2) o movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para ‘elevar o nível’ e para regulamentar, tanto para professores quanto para alunos, ‘competências’, metas e conteúdos curriculares básicos, sobretudo agora, através da implementação dos sistemas de avaliação estaduais e nacionais; 3) os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas ‘tendências’ antifamília e antilivre-empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da ‘tradição ocidental’ e ao ‘verdadeiro conhecimento’; e 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser as metas primordiais da escola’ (Apple, 2001, p. 81).

No Brasil, esse movimento teve início na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), de centro-direita, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e continuou nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), ambos da esquerda política, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Esses últimos assumiram um campo de reformas pelo pacto social de trabalho e do capital, apoiados na combinação do crescimento econômico e de conquistas sociais numa linha mais desenvolvimentista (Freitas, 2018). Ainda assim, esses períodos foram marcados por reformas mercantilistas que ocorreram

[...] por meio de pacotes de apostilas de conteúdos curriculares, parcerias com empresas do comércio na venda de vestuários e suas marcas, nas ações de conveniências com as fundações privadas sem fins lucrativos para atuar dentro das escolas, na terceirização dos serviços de alimentação, reprografia, segurança, limpeza e equipamentos de tecnologia, entre outros (Pereira; Silva, 2018, p. 532).

No governo FHC, por intermédio dessas reformas, foram implementados os PCNs (Brasil, 1997) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), objetivando orientar a elaboração dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no território nacional, discussão contemplada na quarta seção deste estudo. Embora não tivessem caráter obrigatório, esses documentos passaram a nortear o currículo de muitas instituições escolares no país. Paralelamente a essas medidas de padronização curricular, também foram implantadas as avaliações de larga escala no mesmo padrão dos

países europeus (Goodson, 1995) e dos Estados Unidos (Apple, 2001), fazendo uso dos desempenhos insatisfatórios para responsabilizar as escolas.

Esse aparato ideológico neoliberal disseminado no governo FHC teve um novo cenário nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff em razão do movimento das políticas tomarem uma posição de ambiguidades e paradoxos no atendimento do setor privado e das reivindicações dos setores populares e científicos. Segundo Pereira e Silva (2018, p. 532), esse posicionamento originou-se “[...] do confronto entre as forças econômicas, jurídicas e políticas em torno do projeto hegemônico conservador e heterogêneas forças sociais, populares e associações científicas”.

Essa correlação de forças, presente nos governos de Lula e Dilma, deu-se em um cenário político e econômico orientado por uma gestão pública centrada na eficiência e na regulação mercantil. Isso produziu contradições que, segundo Oliveira (2015, p. 627), reverberaram também no âmbito educacional a partir da política de implementação da eficácia na gestão escolar, formulada pelo MEC e “[...] dirigida a um contexto extremamente desigual e diversificado, do ponto de vista econômico, social e cultural”. Ainda, conforme a autora, esse processo contraditório no governo de Lula se efetivou porque,

[...] ao mesmo tempo em que se desenvolveram importantes programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação, que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional, observou-se o aprofundamento do sistema de avaliação iniciado no governo anterior tanto para a Educação Básica quanto superior (Oliveira, 2015, p. 636).

Contudo, esse movimento político de abertura às causas sociais nos governos da esquerda política retrocederam após o golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e na posse de seu sucessor, Michel Temer (2016-2018). Conforme Freitas (2018, p. 10), “[...] representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira”. Em vista disso, a coalizão de centro-direita composta pelos idealizadores das políticas e reformas da década de 1990 retomaram a direção das políticas educacionais

[...] aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de ‘bases nacionais comuns curriculares’, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização testes e responsabilização (accountability) na educação (Freitas, 2018, p. 12).

Nessa linha, o governo de Michel Temer (2016-2018) restabeleceu os espaços do setor privado, institutos e fundações de base neoliberais, mediante maior influência nas definições das políticas educacionais. Nessa esteira de efetivação dos propósitos neoliberais, Temer

aprovou a Emenda Constitucional 95/2016, limitando o teto de gastos públicos por vinte anos; a contrarreforma trabalhista, sob a Lei nº 13.467/2017, extinguindo direitos conquistados pela classe trabalhadora; a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; e validou a contrarreforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta última, conforme Frigotto (2021, p. 126) “[...] liquida o sentido e o direito da Educação Básica, mediante os itinerários formativos onde, na prática, a maioria será encurralada para a educação técnica e profissional descaracterizadas (itinerário 5)”.

Tais fatos foram agravados no governo Bolsonaro (2018-2022) diante de uma agenda política firmada na “[...] tríade da estupidez, da insensatez e da insanidade humana” imposta por uma direita política neoliberal radical e conservadora. Para Frigotto, (2021, p. 120) “[...] não mais a sociedade, com suas instituições públicas, regula o mercado, mas este, agora, é que regula a sociedade e as suas instituições”.

Nessa lógica, a política do governo Bolsonaro foi marcada por ataques às instituições públicas, no âmbito da educação, da saúde, da ciência, da tecnologia, da cultura. Eles efetivaram-se de diversas formas: cortes e bloqueios dos recursos destinados às universidades federais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Educação Básica; militarização das escolas; bloqueio de bolsas do mestrado e doutorado da Capes; intervenção na autonomia universitária; controle da “[...] política do livro didático oficial orientado pelo moralismo e pelo fundamentalismo político e religioso” (Frigotto, 2021, p. 127), dentre outros. No âmbito das políticas educacionais, esse governo aprovou a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio através da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e a Base Nacional Comum para a Formação de professores (BNC-Formação), sob a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, de caráter obrigatório em todo o país. Daremos maior ênfase a essa discussão na quarta e quinta seções desta tese.

Por tudo isso, podemos inferir que as reformas empreendidas pelo projeto educativo neoliberal caminham na direção da desumanização do indivíduo, na medida em que praticam um capitalismo selvagem e não permitem a existência histórica do homem. O pressuposto marxista de existência humana “[...] de que todos os homens devem ter condições de viver para poder "fazer a história” (Marx; Engels, 1998, p. 21) e o acesso aos meios de produção da vida material de satisfação das necessidades da vida humana são imprescindíveis a essa constituição.

São, portanto, as relações naturais e sociais do homem, resultantes do trabalho desenvolvido na sociedade, que produzem e dão origem a novos fatos históricos e

continuamente vão reproduzindo a vida humana. Desse modo, “[...] a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social” (Marx; Engels, 1998, p. 24). Disso, depreende-se que a forma de sociabilidade capitalista de domínio e exploração da classe trabalhadora impossibilita ao homem tornar-se homem, membro do gênero humano, capaz de construir sua história com consciência do processo social em que vive.

Essa condição do homem reafirma o nosso entendimento da imprescindibilidade de superação do capital para que, de fato, se possa alcançar a humanidade emancipada. Para isso, torna-se fundamental ao processo de formação dos sujeitos atividades com este fim, pois a objetivação do processo social respalda o homem do poder consciente da luta pela emancipação de si e dos outros. Nesse direcionamento, urge repensar o processo de ensino vigente em nosso país, de maneira que se possa avançar no descortinamento do processo social, com vistas a uma práxis transformadora do ser. Assim, no âmbito de possibilidades do desenvolvimento dessa perspectiva de educação, discutiremos a seguir a formação omnilateral humana, por considerar este um importante alicerce na construção do processo de formação aqui detalhado.

2.1.1 Formação Omnilateral: contrapondo-se à Hegemonia do Capital

A Revolução Industrial, constituída no Estado moderno, desencadeou um movimento de profundas transformações nas sociedades: a consolidação do capitalismo, desenvolvimento das indústrias, avanço da medicina, do transporte e das telecomunicações, expansão comercial, urbanização, dentre outras, exigindo a reestruturação política e administrativa dos Estados. Esses acontecimentos demandaram a formação da classe trabalhadora e a reorganização do processo de instrução escolar.

Dado o contexto da dominação do capital, essa instrução estabeleceu-se no mesmo patamar de diferenciação das classes sociais, instrução intelectual voltada aos filhos dos proprietários e instrução manual e técnica profissional destinada aos filhos das classes trabalhadoras. Conforme Frigotto (1995, p. 136), o processo da formação humana tem sido um campo controverso, pois

[...] tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato de que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que torna o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta hegemônica.

Esse dilema tem acompanhado o processo de ensino na contemporaneidade, uma vez que a hegemonia lograda pelo capital determina e regula as políticas educacionais no atendimento de seus interesses. Desse modo, reafirma-se o poder do capital constatado por Marx e Engels (1998, p. 48) na segunda metade do século XVIII, uma vez que “[...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante”.

Embora Marx não tenha desenvolvido uma teoria específica da educação, seus escritos buscaram associar a relação de ensino e trabalho no contexto moderno industrial capitalista, dada a precariedade da instrução escolar dos trabalhadores da fábrica. Conforme Marx (2013), as cláusulas educacionais das leis fabris de conjugação do Ensino Fundamental com o trabalho fabril, na prática, funcionavam como forma de legalizar a exploração da força de trabalho da criança e do jovem, sem, de fato, instituir um projeto educacional voltado à formação humana.

O desenvolvimento industrial moderno intermediado pela contradição capitalista do desenvolvimento da ciência e da inovação tecnológica transformou o modo de vida das pessoas na sociedade e acúmulo do capital pelos proprietários pela exploração da classe trabalhadora, empreendendo discussões teóricas importantes. Segundo Gramsci (2022, p. 33):

[...] na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo a vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas, e conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas.

Nessa perspectiva, ao lado da escola humanista tradicional, sustentada na cultura geral de orientação para a vida, foram se formando sistemas de escolas com diversos níveis de especialização, as escolas técnicas e profissionais designadas aos trabalhadores e a escola clássica com base na cultura geral, destinada às classes dominantes e aos intelectuais dirigentes, processo que contribuiu para legitimar o ensino dualista de perpetuação das divisões das classes sociais.

Foi, portanto, nesse cenário característico do ensino que Gramsci (2022) propôs a escola unitária, intencionando abolir as divisões de grupos ou castas no processo de formação escolar dos sujeitos, e, conseqüentemente, permitir o ingresso democrático e igualitário desses indivíduos, independentemente de sua classe social. Para alcançar essa finalidade, Gramsci estabeleceu

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na atividade. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública. [...] Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. (Gramsci, 2022, p. 37).

Além de discutir elementos essenciais, como a gratuidade do ensino; a inclusão dos trabalhadores; a reorganização curricular, associando o conhecimento intelectual e prático; a aplicação de métodos investigativos do conhecimento em substituição ao ensino dogmático e mecânico, utilizados pelos sistemas escolares daquele período, Gramsci descreveu sobre como deveriam ser organizados os graus da carreira escolar.

O nível da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres” atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (Gramsci, 2018, p. 38).

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) (Gramsci, 2018, p. 39-40).

A escola unitária, na perspectiva gramsciana, toma o trabalho como princípio educativo da formação humana, pautado na integralidade do sujeito, preparando-o para a vida e para o trabalho. Assim, distinguem-se dos pressupostos liberais burgueses, legitimados e regulados hegemonicamente na lógica do capital pelos sistemas educacionais.

Contrapor-se a esse ensino legitimado pelo capital não é uma tarefa fácil na sociedade atual, porém não é impossível se canalizarmos os propósitos educacionais para este fim. Nesse campo de possibilidades de formação humana na perspectiva gramsciana, sinalizamos o estudo *Educação, cidadania e emancipação humana* (Tonet, 2002), por refletir sobre requisitos importantes na elaboração de atividades educativas emancipadoras. Antes, porém, da discussão específica desses requisitos, é importante explicitar o sentido de emancipação humana tomado como referência neste estudo, que vai ao encontro do pensamento de Tonet, (2002, p. 113), que defende que “a essência da emancipação humana está no domínio

consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. Isto é, será a partir dessa apropriação que o indivíduo poderá superar o processo de alienação social das relações de exploração e dominação do homem. Assim, compartilhamos do entendimento de que a emancipação humana.

[...] é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade – mas, apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens (Tonet, 2002, p. 125-126).

Isto porque a sociabilidade capitalista, na qual estamos inseridos, complexifica o desenvolvimento de ações com esse fim, uma vez que a ordem mercantilista incorporada nas perspectivas educacionais institucionalizadas dissimula esse objetivo, restringindo e orientando os conteúdos educacionais aos interesses do mercado. Diante desse controle hegemônico do processo educacional pelo capital, “[...] uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada à prática como um conjunto sistematizado” (Tonet, 2002, p. 143).

Em vista disso, uma formação emancipadora dos sujeitos será possível no processo contraditório da atividade educativa, universo em que a prática do professor terá papel essencial. Para isso, uma condição indispensável ao enfrentamento das adversidades impostas pelas normativas curriculares é o conhecimento crítico do professor, sem o qual este dificilmente poderá intervir no currículo, na escolha do método, dos recursos didáticos e pedagógicos a serem utilizados, bem como nos tipos de relações que almeja ter no ambiente educativo.

Portanto, segundo Tonet (2002), exercer uma prática emancipadora demanda do professor uma apropriação crítica do conhecimento historicamente construído, levando em conta que este é produzido numa sociedade capitalista e, geralmente, institucionalizado de forma fragmentada, tendenciosa e pensada para atender o capital. Além desse conhecimento, é imprescindível a clareza do conhecimento sobre a natureza e a função social da educação, o domínio do conhecimento específico da área de atuação e articulação destes com as lutas sociais subalternas. Isso porque

[...] a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 1998, p. 11).

Ainda nesse campo de possibilidades do desenvolvimento de uma ação educativa emancipadora, que compreende o trabalho como base da existência humana, destaca-se a pedagogia histórico-crítica, elaborada por Saviani (2003) na década de 1980. Sob a premissa de que “[...] o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano” (Saviani, 2003, p. 133), sua teoria demanda conhecimento da natureza, para que possa se adaptar a ela, e conhecimento construído historicamente pela humanidade, a fim de aprender a conviver socialmente. Será, portanto, este conhecimento inerente ao próprio trabalho que deve formar as bases do currículo escolar a serem estabelecidas a partir de métodos científicos. Nesse entendimento, a pedagogia histórico-crítica:

[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão de pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2013a, p. 76).

Fundamentada nos princípios da escola unitária, pensada por Gramsci, a pedagogia histórico-crítica toma o trabalho como princípio educativo, que deverá apresentar-se no currículo do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) de forma implícita pela incorporação de conhecimentos que favoreçam a convivência na sociedade, o que se dá “pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais”. Nesse nexos, é necessário

[...] aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais, constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (Saviani, 2003, p. 136).

Além disso, de forma explícita, na última etapa da Educação Básica – Ensino Médio, no Brasil –, essa incorporação do conhecimento é norteada pela forma como o trabalho se desenvolve e se organiza na sociedade. Nessa perspectiva, Saviani (2003) se apropria dos fundamentos da escola politécnica, que pressupõe superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, decorrentes da própria forma de sociabilidade capitalista.

O ensino politécnico instituído na Rússia pós-revolucionária, entre os anos de 1918 e 1933, ancorado no pensamento marxista do trabalho, funciona como base da vida das pessoas. Ele foi pensado para uma Rússia atrasada industrialmente e arrasada por uma guerra, tendo

como grande influenciadora a pedagoga socialista Krupskaya, esposa de Lenin³, integrante da Seção Pedagógica da Comissão Científica e responsável pela formulação das políticas educacionais do país naquele período. Esse tipo de estudo foi visto como

[...] um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas medições. Isso inclui o estudo das “tecnologias naturais”, como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (Krupskaya, 2017, p. 151).

Como se vê, diferentemente da escola profissional, voltada ao conhecimento específico da técnica, o ensino politécnico compreende a formação integral do sujeito, associando teoria e prática no conhecimento dos fenômenos, contrapondo-se, portanto, ao ensino dualista burguês, de diferenciação entre ensino intelectual e ensino técnico, criticado por Gramsci. Além de defensora da escola única, Krupskaya já refletia sobre a necessidade da universalização do ensino público obrigatório, que necessitava ir além de uma simples alfabetização, devendo “[...] aspirar à organização de uma escola absolutamente laica, única para todos os cidadãos, em todos os níveis” (Krupskaya, 2017, p. 268).

Convém, porém, observar que os fundamentos da proposta do ensino politécnico implementado na Rússia nas primeiras décadas do século XX, apesar da distância histórica e temporal, coadunam com os fins pretendidos para se pensar as bases do ensino na atualidade. Basta que analisemos o avanço tecnológico e científico contemporâneo, sem precedentes, impactados pelo conhecimento que, por sua vez, aprimora o trabalho, lamentavelmente, de modo que se tem os resultados ajustados na lógica capitalista.

Isso se dá em função do aumento demasiado do capital pelos proprietários e a consequente assolação da massa trabalhadora, haja vista possuírem apenas a sua força de trabalho, e “[...] o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento” (Saviani, 2003, p. 137).

Posto isso, depreendemos desse nexo a relevância do ensino politécnico, dada a abrangência da totalidade teórica e prática do conhecimento sobre o processo do trabalho. Corroborando o pensamento de Saviani acerca da organização do ensino politécnico para o Ensino Médio, faz-se necessário clarificar o sentido da forma explícita do trabalho, nessa etapa de ensino.

³ Lenin (1870-1924) foi um político revolucionário russo, principal líder da Revolução Russa de 1917 e primeiro Presidente da Rússia socialista. (<https://www.ebiografia.com/lenin/>)

Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 2003, p. 140).

Nesse sentido, a explicitação do trabalho significa oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento dos princípios e fundamentos científicos do trabalho moderno e ser capaz de aplicá-los. Para isso, torna-se indispensável “[...] que a articulação com o objetivo da escola esteja presente em todos os componentes do currículo e cada um dos profissionais do Politécnico deve ter uma visão sintética desse processo e não apenas uma visão analítica” (Saviani, 2003, p. 143). Dito de outra forma, não basta que se tenha o domínio analítico do conteúdo de ensino, é preciso também a consciência das partes que o compõem, entendendo como estas se articulam e se conectam na formação da totalidade orgânica.

A apropriação do conhecimento, nessa perspectiva, eleva a condição humana, uma vez que viabiliza o desenvolvimento unilateral da formação do sujeito, preparando-o para a vida produtiva e para a vida em sociedade. Além disso, ela amplia a visibilidade do sujeito acerca do mundo, permitindo a sua intervenção no processo social alienante, oriundo das relações de trabalho impostas pelo capital e, conseqüentemente, sua superação. Nesse sentido,

[...] a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (Frigotto, 1985, p. 31-32).

Contudo, alcançar esse processo de formação somente será possível mediante a explicitação da realidade objetiva “[...] (a realidade social como resultado objetivado da práxis humana)” (Frigotto, 2003, p. 112) pelo sujeito, ou seja, vai além do acesso ao conhecimento sistematizado, requer domínio competente e consciente do processo social, para que possa sentir-se parte do gênero humano e agente de reprodução deste. Porém, essa condição crítica do sujeito, necessária ao processo de transformação social, tem implicado no principal enfrentamento do projeto educativo neoliberal vigente, a considerar que ele determina e controla os conteúdos escolares, que são cada vez mais fragmentados e acríticos, favorecendo a alienação dos sujeitos, que são submetidos a um discurso falacioso de dignificação do homem pelo trabalho, quando, na verdade, tornam-se subordinados a ele.

São explícitas as limitações provenientes da regulação do capital, dado esse controle e seleção dos conteúdos que compõem o currículo escolar, exemplificado pela recente aprovação de bases nacionais comuns curriculares destinadas à orientação dos currículos da

Educação Básica no Brasil. Porém, entendemos que o currículo escolar não se define apenas pelos conteúdos, já que envolve metodologias, atividades, recursos pedagógicos, assim, desde que orientado por uma concepção e prática pedagógica emancipadoras, será passível de enfrentamento das contradições históricas e sociais da humanidade.

Dado o exposto, evidenciamos que o neoliberalismo – modelo econômico consolidado em diversos países a partir da década de 1990 –, tem suas bases no pensamento liberal da liberdade econômica. Ele defende um Estado mínimo e a regulação da economia pelo mercado, favorecendo a privatização do público e o aniquilamento das políticas sociais. Portanto, uma perspectiva de organização política e econômica da sociedade que elege o mercado como guia das ações humanas, surge como a condição provocadora de um descompasso na disparidade das economias entre países ricos e países em desenvolvimento, resultando na ampliação das desigualdades no mundo.

No âmbito educacional, observamos que o pensamento neoliberal fomentou um processo de reformas, em nível mundial, das quais o currículo escolar tem sido o alvo central, com vistas a imprimir concepções pedagógicas e conteúdos voltados aos interesses mercantis de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, secundarizando o processo de humanização do sujeito. Desse modo, impossibilita-se o desenvolvimento de um processo educativo emancipatório, uma vez que o capital assume centralidade nessa forma de sociabilidade. Contudo, as reflexões nos levaram ao campo de possibilidades de atividades educativas emancipadoras, a serem efetivadas através da potencialização do conhecimento escolar com esse fim.

Contudo, potencializar esse conhecimento numa sociedade de determinantes neoliberais não tem sido algo fácil. Essa constatação nos leva ao campo das possibilidades em Freire (2014, p. 74), ao entender que esse processo demanda do professor enxergar o “[...] saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” Contudo, o alcance dessa percepção crítica do mundo não acontece de forma espontânea, pois perpassa, em primeiro plano, uma revisão dos currículos e metodologias empregadas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores. Mesmo com as imposições atuais colocadas ao campo acadêmico por meio de definições de bases curriculares para essa formação, este ainda se constitui um espaço de autonomia, criticidade e pesquisa, suscetível a provocar essa transformação.

É de suma importância destacar também o papel crítico dos professores que atuam na Educação Básica, especialmente diante da implementação da BNCC. Apesar do avanço das ideias neoliberais no currículo, que enfatizam o desenvolvimento de habilidades e

competências úteis para o mundo do trabalho em uma perspectiva capitalista, negligenciando a importância da formação histórica do indivíduo em seu processo de humanização, os professores podem desempenhar um papel fundamental. Munidos de uma postura crítica e um entendimento do contexto histórico e social, eles têm o poder de direcionar esses processos em prol de uma formação que emancipe o aluno.

3 SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Essa seção tem como objetivo identificar as bases do conhecimento educacional na sociedade contemporânea, dando destaque às correntes teóricas mais importantes e também às práticas pedagógicas implementadas, com o intuito de refletir sobre as principais influências de currículo, práticas pedagógicas e definições das políticas educacionais brasileiras até os anos 1980, deixando para as seções seguintes a discussão dos períodos posteriores. Além disso, pretende abordar alguns princípios subjacentes ao currículo e às práticas pedagógicas que visam humanizar o indivíduo.

3. 1 CURRÍCULO E PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS

Do ponto de vista do desenvolvimento histórico da humanidade, a educação nasceu junto com o homem histórico, pois, conforme ratifica Saviani (2016, p. 59), “[...] a humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si”. Foi, portanto, a realização do homem, em criar a sua própria existência, que suscitou a necessidade do conhecimento.

Os fatos históricos revelam que, na sociedade primitiva, o conhecimento era adquirido por meio da experiência, ou seja, as descobertas surgiam a partir do manejo dos recursos naturais e eram transmitidas às gerações seguintes de forma espontânea, sem a intervenção da escola formal. Esta teve sua origem somente nas sociedades antigas e medievais, quando a produção da existência humana, devido à apropriação privada de terra, instituiu uma classe social que vivia do “trabalho alheio” (idem), logo, tinham tempo livre, ocioso. Em vista disso, a escola foi criada para ocupar o tempo ocioso dessa classe.

A instituição escolar teve sua origem, portanto, para servir a um grupo privilegiado, composto pelos proprietários de terras e seus herdeiros, ou seja, a nobreza. Por conseguinte, os trabalhadores que desempenhavam um papel fundamental na produção tanto de seu próprio sustento quanto do de seus senhores continuaram a adquirir conhecimento de maneira não sistemática, através da experiência de trabalho que realizavam.

Entretanto, com o advento da modernidade, a escola deixou de atender os interesses específicos dos senhores feudais e privilegiados da Idade Média para atender também os ideais burgueses, uma classe de poder econômico que emergiu a partir do desenvolvimento do trabalho mercantil e das revoluções industriais daquele período. Esse desenvolvimento estabelecido se deu com o domínio dos meios de produção pelos burgueses, os quais

aspiravam cada vez mais aumentar seu capital. Para isso, era necessário a preparação da mão de obra da classe trabalhadora, a fim de que acompanhassem todo esse processo, motivo pelo qual, conforme Saviani (2016, p.60), “[...] a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória”, designando à escola o papel de transmissão do conhecimento.

De posse dessa compreensão acerca da origem da escola, interessa-nos saber de que forma a escolarização passou a selecionar e organizar o conhecimento transmitido pela escola, ou seja, o campo específico do currículo escolar. Assim, a interlocução inicial sobre a historicidade do currículo está vinculada com alguns fatos descritos na obra *Currículo: teoria e História* (1995), de Goodson.

O primeiro fato remonta ao surgimento do currículo como uma forma emergente de organização e controle social nos séculos XVI e XVII, na Inglaterra. Nesse período, já é possível identificar duas características de poder que se mantiveram como elementos cruciais na elaboração dos currículos escolares. A primeira dessas características era o poder de determinar o conteúdo a ser ensinado nas salas de aula, enquanto a segunda era o poder de diferenciação. Ou seja, para as elites, era oferecida uma escolarização avançada, enquanto para as camadas mais pobres da população, era disponibilizado um currículo conservador, com ênfase no conhecimento religioso.

O segundo fato está relacionado à crescente influência da escolarização estatal no final do século XVIII e início do século XIX na Inglaterra, impulsionado pelas demandas decorrentes da Revolução Industrial. Durante esse período, o controle do conhecimento educacional estatal baseava-se nos pressupostos da pedagogia, currículo e avaliação. Contudo, a abordagem educacional adotada acabou por formalizar uma disparidade curricular, uma vez que as definições dos currículos escolares passaram a depender de uma escala social.

Conforme Goodson (1995), essa escala social classificava os currículos em três categorias: o currículo clássico, destinado aos filhos de profissionais de negócios; o currículo mais prático, voltado para as classes mercantis; e a escola elementar, destinada aos filhos de pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos, com foco no ensino de leitura, escrita e aritmética. Assim, “[...] até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso a 'mundos' diferentes por meio dos currículos designados para elas” (idem, p. 33).

Essa concepção de educação permeou o século XX como epistemologia dominante da escolarização estatal na Inglaterra, mas gerou preocupações sobre as definições de conteúdos e disciplinas ensinadas. Diante dessa tensão, a responsabilidade de tais definições foi atribuída

às universidades, o que resultou na institucionalização de um currículo voltado para o ensino acadêmico. Goodson (2001, p. 73), em sua obra “Currículo em mudança”, afirma “[...] a assunção de que o currículo deveria ser primordialmente acadêmico e estar associado às disciplinas universitárias foi, abnegadamente, trabalhada e financiada” e desta forma “a retórica da ‘disciplina’ e de sua versão acadêmica pode, portanto, ser vista como característica de um modo particular de relações sociais”

Essa perspectiva do currículo como controle social, tem repercutido também nas discussões feitas por Apple (2006) acerca do currículo norte-americano. De acordo com o teórico:

[...] as escolas não apenas controlam as pessoas: elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

Esse controle não é algo estabelecido apenas na contemporaneidade, tem seus determinantes nos fatos históricos. As motivações que levaram o surgimento da escola e, posteriormente, o dualismo no qual foi se estruturando a oferta do ensino, que resultou na diferenciação de escolas para as camadas populares e camadas dominantes da sociedade, revela que o conhecimento educacional legitimado tem privilegiado os interesses de grupos que detêm na sociedade poder econômico e político. Desse modo, para compreender as questões curriculares contemporâneas acerca do currículo norte-americano é preciso conhecer suas raízes, pois a história comprova por que “[...] muitas comunidades de operários, de negros, de latinos, e outras, encontram pouco de sua própria cultura e de sua língua nas escolas” (APPLE, 2006, p. 106).

Ainda, de acordo com o teórico, quando o ensino público começou a se consolidar nos Estados Unidos, principalmente no leste do país (Nova York) intencionava “[...] preservar a hegemonia cultural de uma população nativa” (Idem, p. 106), ou seja, tinha uma missão moral com vistas à manutenção dos valores dessa comunidade. Isso porque os imigrantes e negros eram considerados uma raça inferior e, portanto, deviam adequar-se aos respectivos costumes e valores da população local através do processo de aculturação.

Todavia, com o desenvolvimento dos centros urbanos e a expansão industrial nos Estados Unidos, além desses valores morais foram sendo incorporados aos propósitos educacionais, às ideologias e objetivos econômicos, condição que favoreceu a instituição de um processo de escolarização fundado numa ideologia conservadora. Essa concepção resultou

na formulação de “um modelo curricular econômico e culturalmente conservador”, que ainda predomina no país na atualidade (Apple, 2006, p. 108).

Foi, portanto, o pensamento conservador que exerceu uma influência significativa nos primeiros teóricos do currículo escolar nos Estados Unidos. Entre eles, destacam-se Bobbit (1876-1956) e Charters (1875-1952), cujas construções teóricas foram fundamentadas em ideias da administração científica, ao associarem as metodologias do sistema produtivo aos processos educacionais. Além dessa perspectiva, Apple (2006) argumenta que os currículos foram amplamente influenciados pela psicologia comportamental ou behaviorista, sendo o psicólogo Edward L. Thorndike um dos principais mentores, especialmente com sua criação dos testes de inteligência.

Desse modo, a influência do pensamento behaviorista impôs uma nova organização dos currículos escolares, que se voltou para o campo da inteligência, uma vez que os cientistas sociais passaram a considerar que a baixa inteligência dos indivíduos poderia ameaçar o desenvolvimento da sociedade. E, ao contrário, os indivíduos que possuíam alta inteligência poderiam ter maior dedicação ao trabalho, uma vez que possuíam disposição favoráveis ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao progresso do país.

Contudo, esses testes aprofundaram a divisão social norte-americana, pois a “alta inteligência” restringia-se aos homens de negócio, cientistas e advogados, profissões que naquele período eram ocupadas pela classe média local. Por outro lado, os indivíduos considerados com baixa inteligência eram pertencentes à classe baixa, formada pelos imigrantes do leste e do sul da Europa e a população negra. Segundo Apple (2006, p. 115), “[...] o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus “devidos” lugares em uma sociedade industrializada interdependente”.

O contexto apresentado demonstra que, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, a escola foi instituída a partir de um processo de diferenciação social. De um lado, a conformidade cultural com vistas à formação da classe dirigente do país e do outro a preparação da mão de obra trabalhadora industrial. Porém, essa condição característica não se restringe apenas aos países supracitados, visto que a revolução industrial, ainda que ocorrida em períodos distintos nos diversos países do mundo, demandou a institucionalização da escola, que, por sua vez, teve suas determinações hegemonicamente instituídas a favor dos detentores do poder econômico, político e cultural das sociedades.

A partir desse ponto de vista, podemos inferir que os paradigmas educacionais atuais se construíram com base nessas premissas, mesmo diante da oposição ideológica das classes

sociais menos favorecidas. O processo histórico revela que o poder político e econômico da sociedade predominou nas definições curriculares. Portanto, ao considerarmos essas disparidades na formulação curricular em diversos países ao redor do mundo, é imprescindível aos propósitos dessa investigação identificarmos os pressupostos teóricos que têm sustentado a organização do currículo escolar e das práticas pedagógicas materializadas.

3.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: pressupostos teóricos orientadores

Esta abordagem se baseia na reiteração de alguns fundamentos teórico-metodológicos e concepções de ensino que contribuíram na formulação dos currículos escolares e na orientação das práticas pedagógicas dos professores, tratados em um estudo anterior, intitulado “O curso de licenciatura em Pedagogia/Parfor - Plano Nacional de formação de professores para a educação básica: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA (Pereira, 2016)”. Buscamos aqui expandir o debate para reconhecer os princípios que têm influenciado predominantemente a orientação curricular e as práticas pedagógicas refletidas nas leis e políticas educacionais nas últimas décadas. Além disso, almejamos discutir os pressupostos relacionados ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sob a óptica da práxis.

A organização do fazer pedagógico teve sua origem por volta do século XVII, quando surgiu a Pedagogia. No entanto, antes desse período, o ensino ocorria por meio de diversas práticas transmitidas de geração em geração. Isso era resultado do fato de que o acesso à educação era um privilégio de poucas crianças, as quais recebiam instruções personalizadas preparadas e aplicadas por seus mestres, de acordo com suas necessidades. Assim, as questões pedagógicas só começaram a ser discutidas diante da demanda por escolas, o que levou à criação de métodos voltados ao ensino coletivo. Nessa perspectiva, Gauthier (2013, p. 123), afirma que

[...] os pedagogos do século XVII procuraram, antes, organizar a prática escolar. Assim, os protestantes, sob o estímulo de Ratichius (RIOUX, 1963), produzem uma Introdução geral à didática ou arte de ensinar. Mais tarde, Comenius (1952) escreve A grande didática – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos; segundo o seu autor, essa obra será ‘uma das primeiras senão a primeira tentativa de sistematização da pedagogia e da didática’ (COMENIUS, 1952: 18). Os católicos também se manifestam. Jacques de Batencour (1669) redige A escola paroquial ou a maneira de ensinar bem nas escolinhas; João Batista de La Salle (1951) publica a Conduta das escolas cristãs; e os jesuítas marcam a época com a sua Ratio studiorum (Programa e regulamento dos estudos da Companhia de Jesus).

De acordo com o próprio teórico, esses princípios contribuíram para a construção de uma "tradição pedagógica" do ensino, ou seja, “[...] uma espécie de dispositivo de repetição

da maneira de fazer a escola que se perpetua, sem muitas modificações, até o início do século XX” (Gauthier, 2013, p. 157), que teve origem na Europa e se disseminou por todo o mundo. Essa tradição estabeleceu um conjunto de ideias, incluindo a capacitação dos professores, a criação de métodos precisos e estratégias específicas de ensino.

Todo esse conjunto de elementos representam as bases do ensino tradicional, estabelecido inicialmente pelas escolas cristãs, fundamentado em valores religiosos e rigorosas regras disciplinares que os alunos deveriam seguir, assim como ocorria no ensino jesuíta. Mais tarde, devido à crescente demanda educacional na Europa, durante os séculos XVIII e XIX, surgiram as escolas estatais, com o intuito de moldar o indivíduo de acordo com os valores da sociedade, geralmente seguindo essa tradição pedagógica. Os métodos de ensino utilizados caracterizavam-se por serem mecânicos, dogmáticos, enciclopédicos e autoritários. Entre esses métodos, destaca-se o método mútuo⁴, originado na Inglaterra e amplamente difundido naquela época.

É importante lembrar que todo esse contexto foi impulsionado pelas ideias modernas, discussão abordada na segunda seção desta tese. Portanto, a supremacia da igreja no âmbito educacional começou a ser questionada, alcançando seu ponto máximo no século XVIII, influenciada pelas ideias iluministas, que geraram transformações nos campos político, social, cultural, econômico e educacional. Como resultado desse processo, a secularização do ensino foi institucionalizada e os ideais do Estado liberal foram difundidos nos projetos educacionais europeus. Apesar dessas mudanças, os métodos tradicionais de ensino foram mantidos.

Dentre os pensadores que contribuíram para essas transformações, destaca-se Immanuel Kant (1724 - 1804). Sua obra intitulada "Sobre a Pedagogia" (1996) reflete a educação de sua época, apresentando também princípios fundamentais a serem empregados na formação do homem humano. Segundo o teórico, o homem nasce selvagem, sendo a educação o que o torna humano. Portanto, o projeto educativo abrange o cuidado com a infância para controlar as forças animais inerentes ao indivíduo, a disciplina para transformar a animalidade em humanidade e a instrução que deverá tratar da civilidade humana (intelectualidade) através da assimilação do conhecimento e informações. Esses três aspectos constituem o processo da formação humana. No entanto, Kant define a educação como um processo contínuo.

[...] uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor

⁴ Desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII, na Europa. Denominado também de método monitoral ou Lancaster. Utilizava alunos de destaque como alunos monitores para o ensino do restante do grupo.

aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (Kant, 1996, p. 446).

Outro pensamento amplamente conhecido foi transmitido por Rousseau (1712-1778) em suas obras "Emílio ou Da Educação" escrita em 1762 e "Projeto para a Educação" em 1740, as quais refletiram a sua concepção sobre a educação. De acordo com o teórico, a educação provém da natureza, dos indivíduos e das experiências com o mundo ao nosso redor. Por meio da educação da própria natureza, desenvolvemos nossas habilidades e órgãos internos. A educação dos indivíduos determina a maneira como utilizamos esse desenvolvimento. E, por fim, aprendemos por meio da educação das coisas, a partir da nossa relação com os objetos.

Conforme o teórico, esse processo ocorre na contraditória condição do ser humano entre "[...] necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência" (Soëtard, 2010, p.16). Dessa forma, o papel da educação será administrar os opostos, visando ao progresso da liberdade autônoma do indivíduo, que deverá ser alcançada diante da realidade do mundo, do relacionamento com o outro e das normas estabelecidas pela sociedade.

Rousseau (1999) revolucionou o pensamento acerca da educação infantil, sendo precursor na construção de uma concepção da infância. Com tal propósito, sugeriu que o trabalho pedagógico do mestre (professor) deveria ter a criança como protagonista do processo educativo, fazendo-se necessário o conhecimento prévio dela antes de qualquer proposta de trabalho ser elaborada. Ademais, é imprescindível que o mestre estabeleça boas relações com a família da criança e acompanhe seu desenvolvimento ao longo do percurso, demonstrando autoridade, mas acima de tudo precisa conquistar o afeto e a confiança da criança. Também se opôs à punição física, pois acreditava que havia métodos mais eficazes, como a indiferença ou a privação de algo, os quais poderiam ter efeitos mais duradouros.

Rousseau se mostrou uma grande influência nas correntes teóricas dos séculos XVIII e XIX, sobressaindo-se nomes como Pestalozzi (1746-1827), adepto da pedagogia intuitiva, que compreende o conhecimento resultante das percepções sensoriais na relação homem-natureza. Pressupôs que o método de ensino deveria nortear uma prática examinadora da natureza da criança, a fim de identificar as suas próprias leis de desenvolvimento e criar condições propícias para esse processo. Assim, o método intencionado tinha como princípios: partir de algo conhecido para o desconhecido, efetivar-se do concreto ao abstrato, ou de questões específicas para a generalidade, do conhecimento intuitivo ao entendimento geral.

Dois sucessores de Pestalozzi também repercutiram ideais de métodos educativos, o primeiro, Herbart (1776-1841), desenvolveu a teoria da “instrução educativa”, diferenciando educação de instrução. A primeira relacionou a formação do caráter humano e a segunda propaga uma interpretação do mundo, por intervenção do conhecimento e o aprimoramento das aptidões e capacidades do indivíduo. Propôs uma pedagogia fundamentada na ciência, tendo definido um método com etapas sequenciais: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação, processo que deveria provocar no aluno interesse, de modo que a aprendizagem fosse prazerosa. Apesar de considerar importante a prática da experiência, adquirida pelo professor, refletiu a necessidade de toda prática pedagógica ser guiada por uma teoria.

O segundo, Friedrich Fröbel (1782-1852), cujas ideias deram origem aos jardins de infância, projetou um método baseado em três eixos de atividades, os jogos com os “dons” e “ocupações”, os “jogos de movimento” e o cultivo de plantas em jardins. Defendeu a autoaprendizagem das crianças a partir dos jogos e brincadeiras e da própria experiência de vida.

O pensamento positivista de Comte (1798-1857), fundado nos ideais iluministas do século XVIII e reconhecido como precursor do positivismo, também ganhou notoriedade. Os conflitos resultantes das revoluções daquela época impulsionaram o desenvolvimento de sua teoria. Acreditava que o alcance do progresso na sociedade moderna industrializada dependia do estabelecimento da ordem, que só poderia ser alcançada através de uma sociedade harmoniosa e com consenso social. No entanto, sua visão do consenso pressupunha a manutenção do Estado burguês, excluindo assim o proletariado do poder político.

A partir dessa visão, Comte defendeu uma educação universal harmonizadora da sociedade, transmitida por meio da moral (Religião) e dos conhecimentos essenciais ao progresso da sociedade. Enveredou sob o pressuposto do conhecimento positivo, que “[...] instaura as ciências como investigação do real, do certo e indubitável, do precisamente determinado e do útil” (Comte, 1978, p.21).

Ainda, nesse contexto de contribuições teóricas, o psicólogo e pedagogo liberal norte-americano da primeira metade do século XX, John Dewey (1859-1952), projetou um ensino baseado nas experiências práticas da vida e nas relações sociais. Para o teórico, a construção do conhecimento tem seu fundamento na ação, é a partir dela que se desenvolve o ato de pensar, e, conseqüentemente, as descobertas sobre o objeto ou fenômeno experienciado, que resultará no saber intelectual.

Dewey apresentou ao mundo práticas pedagógicas inovadoras que continuam a ser utilizadas atualmente, o ensino colaborativo e comunitário, a aprendizagem por meio de projetos, uma perspectiva democrática do funcionamento da instituição, assim como a valorização do papel dos educadores e sua profissionalização.

As construções teóricas de Montessori (1870-1952) também influenciaram o campo educativo no século XX e continuam orientando diversas instituições de ensino na atualidade. Partiu do princípio de que para a criança aprender é necessário um ambiente apropriado, com condições de viver e aprender, designando uma prática pedagógica estimuladora do potencial da criança a partir da observação.

No decorrer da primeira metade do século XX, várias teorias ecoaram nas discussões educacionais. Além dos teóricos mencionados, outras personalidades deixaram suas marcas. Alexander S. Neill (1883-1973) defendeu a pedagogia libertária, na qual a criança deveria aprender de maneira livre, seguindo seus próprios desejos e interesses, sem imposições por parte da instituição escolar. Célestin Freinet (1896-1966), por sua vez, promovia ideias de uma escola popular, explorando a escola cotidiana através da cooperação e autogestão, fundamentado nos ideais de emancipação política do indivíduo e Carl Rogers (1902-1987), discutiu uma abordagem não-diretiva na prática escolar.

O contexto também deu origem a debates teóricos acerca da psicologia do comportamento humano, notadamente o behaviorismo, que procurou estabelecer uma abordagem psicológica objetiva fundamentada nos princípios das ciências naturais. Essa corrente uniu elementos empíricos e mecanismos de condicionamento para examinar o comportamento humano. Figuras proeminentes nesse movimento foram Whatson (1878-1958), Pavlov (1849-1936), Thorndike (1874-1969) e Skinner (1904-1990), sendo este último de maior influência no domínio educacional. Nessa perspectiva educacional, o professor é concebido como um especialista capaz de moldar o comportamento do aluno.

Ainda no âmbito da psicologia, os pressupostos teóricos de Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) tiveram notória expressividade na formulação dos processos educacionais e na constituição das práticas pedagógicas dos professores. Piaget representa uma contribuição significativa para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, ao explicar a construção e evolução do conhecimento individual, priorizando os processos biológicos. Sua abordagem enfoca o desenvolvimento cognitivo, descrevendo como as crianças pensam, raciocinam e compreendem o mundo ao seu redor em quatro estágios.

No primeiro estágio, o sensório-motor (0-2 anos), as crianças exploram o ambiente por meio dos sentidos e ações motoras, alcançando a compreensão da permanência do objeto. O

estágio pré-operacional (2-7 anos) destaca o desenvolvimento da capacidade de representação mental, mas o pensamento ainda é egocêntrico. No terceiro estágio, operações concretas (7-11 anos), o pensamento lógico e sistemático emerge, porém, ainda restrito a situações concretas. Por fim, no estágio das operações formais (11 anos em diante), as crianças adquirem habilidades de pensamento abstrato e hipotético.

Piaget argumenta que a progressão por esses estágios é universal, embora a idade específica de cada estágio possa variar. Contudo, a teoria de Piaget recebeu críticas ao longo do tempo, questionando a rigidez dos estágios e destacando influências culturais nas diferenças no desenvolvimento cognitivo. Apesar das críticas, seu trabalho continua a ser uma base importante para entender como as crianças constroem conhecimento e desenvolvem habilidades cognitivas durante seu desenvolvimento. Suas ideias formularam as bases da Escola Nova e do construtivismo, amplamente disseminado no século XX.

Lev Vygotsky (1896-1934) psicólogo e teórico do desenvolvimento humano cujas contribuições fundamentais para a psicologia se concentraram na chamada abordagem histórico-cultural. Vygotsky destaca a importância do ambiente social e cultural na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo das pessoas. Ele acredita que as interações sociais e as práticas culturais desempenham um papel central na formação da mente humana, indo além das perspectivas individualistas tradicionais da psicologia.

Um dos conceitos fundamentais de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato, que se refere à distância entre o nível real de desenvolvimento de uma criança e seu potencial de desenvolvimento sob orientação de um adulto ou colega mais capaz. Argumenta que a aprendizagem eficaz ocorre quando os indivíduos estão engajados em atividades que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal, facilitando assim a aquisição de novas habilidades com o suporte de outros.

As ideias de Vygotsky continuam a influenciar diversas áreas, incluindo a educação, psicologia educacional e psicologia do desenvolvimento. Sua abordagem histórico-cultural trouxe uma perspectiva inovadora, desafiando concepções tradicionais da mente e da aprendizagem e destacando a interconexão entre o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural.

Enfim, essas abordagens teóricas mencionadas, em seu contexto histórico, impactaram o pensamento educacional com o objetivo de substituir a tradição pedagógica utilizada nos séculos precedentes, por métodos de ensino embasados nos princípios científicos e em consonância com os valores políticos, culturais e econômicos da sociedade da época. Além

disso, muitas dessas perspectivas continuam presentes nas discussões educacionais atuais, assim como nos fundamentos de vários projetos educacionais.

Apesar do caráter inovador dessas teorias, o cenário educacional, de maneira ampla, permaneceu permeado tanto por elementos da tradição pedagógica quanto pelos progressistas. Assim, manifestaram-se currículos e práticas pedagógicas tradicionais, em que o professor desempenha o papel de detentor do conhecimento, disciplinador autoritário e transmissor de um ensino mecânico e enciclopédico. Por outro lado, a influência das concepções psicológicas moldou currículos e práticas pedagógicas tradicionais progressistas, introduzindo uma abordagem renovadora, que reconfigurou a forma de conceber e desenvolver o ensino. Essa renovação pedagógica deslocou a centralidade do ensino do professor para o aluno, atribuindo ao educador o papel de estimular e orientar o interesse da criança na construção do seu aprendizado.

No entanto, os princípios behavioristas e positivistas encontraram maior aceitação na consolidação dos projetos educacionais oficiais, uma vez que se alinham aos interesses da sociedade capitalista. Sejam reinterpretados ou não, esses ideais permanecem como fundamentos norteadores das políticas educacionais e práticas pedagógicas, exercendo influência até os dias atuais.

Neste contexto de influências teóricas, é relevante destacar o movimento surgido nos anos 1920, originado na Escola de Frankfurt, sediada em Frankfurt, Alemanha, e posteriormente expandindo-se para os Estados Unidos, onde exerceu uma influência marcante no pensamento social e político daquele país. Este movimento teve um papel significativo no desenvolvimento do pensamento crítico ao longo do século XX, especialmente nas disciplinas da filosofia, sociologia, psicologia social e teoria crítica. Seus principais expoentes incluem figuras proeminentes como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm e Jürgen Habermas, entre outros.

Uma das principais contribuições da Escola de Frankfurt foi a crítica à razão instrumental e à sociedade de consumo, destacando como a cultura de massa e a indústria cultural alienavam os indivíduos e reforçavam estruturas de dominação. Eles analisaram como a racionalidade técnica e econômica dominava todos os aspectos da vida humana, resultando em uma sociedade cada vez mais padronizada e desumanizada.

Hoje, as ideias da Escola de Frankfurt continuam a ser estudadas e debatidas em todo o mundo, especialmente em contextos relacionados à crítica cultural, teoria social e política e filosofia contemporânea. Sua análise profunda das estruturas de poder e alienação ainda ressoa em muitos debates contemporâneos sobre a sociedade e a cultura. No Brasil, essas

ideias reacenderam as críticas ao sistema político, econômico, social e educacional dos anos 1970 e 1980.

Diante dessas estruturas teóricas, a indagação que direciona a continuidade dessa discussão é: quais fundamentos têm respaldado as práticas pedagógicas na atualidade e de que maneira essas influências têm se evidenciado?

3.2.1 Práticas Pedagógicas: da autonomia docente às normativas educacionais

Para iniciar esta discussão, é essencial fazer uma distinção entre práticas educativas, práticas pedagógicas e práticas docentes. Embora estejam interligadas no contexto educacional, esses conceitos possuem características distintas. As práticas educativas englobam todas as ações que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Estas práticas têm sua base em teorias pedagógicas, filosofias educacionais e modelos de desenvolvimento cognitivo e social, podendo ser influenciadas por fatores culturais e sociais.

As práticas pedagógicas, por sua vez, referem-se às estratégias e métodos utilizados pelos professores para ensinar e facilitar a aprendizagem. São embasadas em teorias educacionais, psicológicas e sociológicas e podem variar de acordo com os modelos pedagógicos adotados. Por fim, as práticas docentes referem-se às ações e decisões específicas tomadas pelos professores em sua prática profissional. São delineadas pela formação acadêmica, experiências pessoais, crenças sobre educação e ensino, bem como pelo contexto em que atuam.

Compreendendo essa distinção e a reciprocidade entre as práticas mencionadas, podemos agora adentrar na análise da interligação entre práticas pedagógicas, autonomia docente e legislações educacionais, as quais se revelam como um cenário complexo e multifacetado. A autonomia docente denota a habilidade dos professores em tomar decisões e exercer controle sobre o processo de ensino e aprendizagem, englobando a escolha de métodos de ensino, a criação de materiais educativos e a avaliação do progresso dos alunos.

Por outro lado, as legislações educacionais são conjuntos de leis, regulamentos e políticas governamentais que estabelecem diretrizes e padrões para o sistema educacional, incluindo currículos, objetivos de aprendizagem, procedimentos de avaliação e requisitos para certificação de professores.

A relação entre autonomia docente e legislações educacionais pode variar de acordo com o contexto político, cultural e legal de cada país ou região. Em muitos casos, as legislações educacionais fornecem espaço para a autonomia docente dentro das diretrizes

estabelecidas. Por exemplo, as leis podem definir objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas, mas deixar a escolha de métodos de ensino e materiais didáticos para a decisão dos professores.

Os professores muitas vezes têm a responsabilidade de implementar as políticas e diretrizes estabelecidas pelas legislações educacionais em suas práticas pedagógicas diárias. Isso pode envolver a adaptação de métodos de ensino, materiais educacionais e estratégias de avaliação para garantir que atendam aos requisitos legais e aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

No entanto, em alguns casos, as legislações educacionais podem restringir a autonomia docente, impondo requisitos rigorosos e padronizados, que limitam a flexibilidade e a criatividade dos professores. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando há um foco excessivo em testes padronizados e avaliações externas que ditam as práticas pedagógicas.

Encontrar um equilíbrio adequado entre autonomia docente e conformidade com as legislações educacionais é essencial para promover um sistema educacional que atenda às necessidades dos alunos e promova o desenvolvimento integral e equitativo. Professores e suas associações desempenham um papel importante na formulação e revisão das legislações educacionais, defendendo a perspectiva dos profissionais da educação e garantindo que as políticas promovam condições adequadas para a prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse contexto, a formação inicial e contínua dos professores e sua atuação desempenham papéis fundamentais na orientação e construção das práticas pedagógicas. A formação inicial reflete o processo de desenvolvimento profissional, que pode tender para práticas tradicionais ou progressistas, dependendo dos princípios teóricos e metodológicos adotados nessa formação. Por outro lado, a atuação dos professores, além da formação, é influenciada pelas condições de trabalho e pelas leis e políticas educacionais oficiais, as quais, de certa forma, estabelecem parâmetros a serem seguidos. Assim, é no contexto da prática que se evidencia o processo contraditório da construção das práticas pedagógicas.

No entanto, entender esse processo contraditório requer do educador uma postura política, a qual pode ser alcançada através da práxis pedagógica. Logo, é preciso deixar explícito o que entendemos por práxis pedagógica, começando pela compreensão do conceito de práxis. O termo "práxis" deriva do grego antigo e se refere à atividade humana consciente e intencional, em contraste com a mera ação mecânica ou instintiva. Na filosofia de Hegel, a práxis é vista como a unidade dialética entre teoria e prática, entre pensamento e ação. Essa

ideia foi posteriormente desenvolvida e transformada por Marx em sua análise da sociedade capitalista.

Para Marx (2013), a práxis é o processo pelo qual os seres humanos transformam ativamente o mundo ao seu redor, tanto material quanto socialmente. É através da práxis que os seres humanos produzem sua existência social e histórica. No entanto, essa transformação não ocorre de maneira arbitrária ou aleatória; ela é delineada pelas condições materiais e pelas relações de produção específicas de uma determinada formação social. Um estudo de Monasta (2010) revela que Gramsci (1891-1937) considera a “filosofia da práxis” uma característica central do legado de Marx, pois

Segundo Gramsci, a originalidade da “filosofia da práxis” se assenta no fato de que é a única “ideologia” que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes “materiais” (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (Monasta, 2010, p. 31).

Assim, a práxis é inseparável da história e da luta de classes. Os seres humanos não apenas agem sobre o mundo, mas também são moldados por ele, através das relações sociais e econômicas em que estão inseridos. Portanto, envolve tanto a transformação do mundo quanto a autotransformação dos sujeitos envolvidos nesse processo, conforme afirma Kosik (2011, p.222)

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade.

Nessa perspectiva, Vázquez (2007) argumenta que a práxis como atividade humana não é apenas uma resposta passiva às condições materiais, mas também uma forma de mediação ativa e criativa dessas condições. Ele enfatiza a importância da consciência humana na práxis, argumentando que os seres humanos não são simplesmente produtos de suas circunstâncias, mas também agentes ativos na formação e transformação dessas circunstâncias.

Portanto, nessa compreensão a práxis implica uma constante interação entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Os seres humanos não apenas agem sobre o mundo com base em sua compreensão dele, mas também transformam essa compreensão por meio de sua prática. Assim, a práxis é um processo dialético, no qual teoria e prática se retroalimentam e se transformam mutuamente.

Para o teórico, a práxis é definida como uma força criativa, transforma tanto o mundo quanto o próprio sujeito. Contudo, essa práxis humanizante pode ocasionalmente degenerar em uma mera repetição ou imitação, onde “[...] não cria; não faz emergir uma nova realidade humana” (Vázquez, 2007, p. 275), resultando em limitações e inferioridade quando comparada à práxis criadora.

Portanto, nesta análise, a compreensão da práxis coaduna esse processo dialético, em que teoria e prática se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Assim, a práxis é entendida como a ação consciente e transformadora que os indivíduos exercem sobre a realidade social. Por outro lado, a práxis pedagógica diz respeito à interação entre teoria e prática no contexto educacional, onde os educadores reconhecem as relações sociais e históricas que moldam o processo de ensino e, com base nesse discernimento, atuam para transformar a realidade em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa visão, merece destaque a pedagogia histórico-crítica formulada por Saviani, cujo conceito central é a práxis pedagógica. Segundo essa abordagem, a práxis pedagógica vai além da simples aplicação de métodos ou técnicas de ensino; ela requer uma reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas que influenciam a educação. Saviani (2013b) ressalta a importância da mediação entre teoria e prática, argumentando que os educadores devem entender as bases teóricas que fundamentam suas práticas educativas, enquanto simultaneamente buscam transformar a realidade por meio da ação educacional.

Para Saviani, a práxis pedagógica também está relacionada à concepção de educação como um processo dialético, em que há uma constante interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e o contexto histórico-social em que estão inseridos. Assim, a práxis pedagógica não é apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas também um instrumento de transformação social e emancipação humana.

O pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (2014) também reflete a práxis pedagógica. Sua discussão acerca da curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica, ambas desempenhando um papel importante no processo de reflexão crítica da prática, indica que a curiosidade ingênua deve ser superada em favor da rigorosidade epistemológica, pois a ingenuidade não permite uma reflexão crítica da prática pedagógica. Isto porque, segundo Freire (2014, p. 39), “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, pensar sobre o fazer exige embasamento científico.

Para Freire (2014), a práxis pedagógica é muito mais do que simplesmente ensinar conteúdos aos alunos; é um processo dinâmico e interativo que envolve ação, reflexão e

transformação. Assim, é um processo dialógico, crítico e transformador, no qual educadores e alunos colaboram para criar conhecimento significativo e promover mudança social. Ele enfatiza a importância da conscientização, da contextualização, da ação e reflexão e do empoderamento dos alunos como agentes de transformação em suas comunidades.

Desse modo, a prática docente se converte em prática pedagógica quando há uma reflexão crítica dessa prática, com uma compreensão clara das intenções que a orientam, ou seja, através da práxis pedagógica. No entanto, esse caminho requer uma formação emancipadora e crítica dos educadores, a fim de que possam desenvolver práticas educativas mais abrangentes e menos excludentes no ensino. Segundo Franco (2017, p. 975),

[...] o processo de inclusão começa na boa formação docente, para que este, de posse de práticas e teorias pedagógicas adequadas possa reivindicar espaços e tempos necessários ao processo de inclusão. Nenhum professor trabalha bem, pedagogicamente falando, sem as condições institucionais e políticas adequadas.

Esse processo de formação tem um impacto significativo nas escolhas pedagógicas a serem feitas dentro do contexto institucional em que o docente desenvolverá seu trabalho. Desse modo, concordamos com Franco (2016, p. 537), quando enfatiza que “diferentes abordagens da pedagogia resultam em diferentes práticas pedagógicas”. A abordagem rigorosamente científica da pedagogia, concebida pelas correntes de pensamento modernas, impôs limitações epistemológicas que transformaram o seu foco de educação para a instrução. Nessa ótica, o ensino é principalmente relacionado à transmissão de informações e conteúdos instrucionais.

Conforme ressaltado na segunda seção deste estudo, os princípios políticos e econômicos da era moderna, como a hegemonia da classe burguesa, na configuração dos Estados e das iniciativas educacionais daquela época, foram adaptados aos interesses contemporâneos e seguem mantendo essa dominação de poder na estruturação das sociedades. Assim, essa supremacia do capital tem impossibilitado a construção de projetos educacionais e práticas pedagógicas emancipatórias.

Tais privilégios são refletidos em leis e políticas educacionais dos sistemas de ensino, deixando em segundo plano a formação humana emancipadora do sujeito. Essa evidência coaduna os pressupostos teóricos orientadores do ensino e, conseqüentemente, das práticas educativas e pedagógicas, apontados no item 3.2 desta seção, uma vez que os paradigmas educacionais priorizaram, ao longo do processo histórico, o ensino de tradição humanista e o ensino de racionalidade técnico científico, apesar de outras perspectivas teóricas.

Assim, as práticas pedagógicas são mediadas por uma racionalidade pedagógica técnico-científica e têm sua fundamentação no racionalismo empirista, em suas várias

vertentes, positivismo, evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo e behaviorismo. Portanto, distanciam-se de perspectivas emancipadoras e prezam por definições educacionais que limitam os espaços da autonomia docente. Nessa ótica, os processos educativos privilegiam a padronização do ensino, determinando competências, habilidades e os conteúdos a serem desenvolvidos, materiais didáticos e pedagógicos, matriz de referência para avaliações externas, dentre outros, bem como projetam formação continuada visando à aplicabilidade dessas normas estabelecidas.

Segundo Franco (2016, p. 538), isso demonstra que estamos diante de uma educação, a qual, “[...] rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas”. Assim sendo, a busca por uma abordagem emancipadora nas práticas pedagógicas perpassa a prioridade da crítica em vez da imposição de normas, valorização da práxis em vez de apenas capacitação instrumental, a dialética em vez da linearidade.

Nesse direcionamento, as abordagens críticas, a exemplo da perspectiva gramsciana e da pedagogia histórico-crítica, visam à formação integral do indivíduo, como detalhado na seção 2, item 2.1.1 deste estudo. O trabalho é reconhecido como o fator primordial no desenvolvimento humano, promovendo a plenitude do ser e preparando-o tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho. Dessa forma, tal concepção se opõe diretamente aos preceitos liberais, amplamente difundidos e pautados na lógica do capital que predomina nos sistemas educacionais.

Também integra essa perspectiva a concepção freiriana de ensino, vista como um ato político e social, que enfatiza a importância da conscientização e da participação ativa dos estudantes. Propõe a pedagogia como diálogo, uma prática que envolve a problematização da realidade e a busca conjunta por soluções, promovendo a emancipação dos sujeitos.

Sacristán (2000), ao conceber a prática pedagógica como um conjunto complexo de ações, decisões e interações que ocorrem no contexto escolar, destaca a importância de compreender a prática pedagógica não apenas como um ato isolado, mas como parte de um sistema mais amplo. Assim, é fundamental analisar o currículo real, as relações de poder na escola e a influência das políticas educacionais na prática docente. Isto porque

[...] o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (Sacristán, 2000, p. 21).

Portanto, reafirma a imprescindibilidade da práxis pedagógica nas definições do ensino escolar, a qual se processa pela interrelação da formação docente, tradições pedagógicas e metodológicas, definições curriculares oficiais, valores, crenças, dentre outros determinantes. Desse modo, concordamos com Sacristán (2000) ao definir que o valor de um currículo e de qualquer proposta de transformação na prática educativa se confirma no contexto em que é implementado, na maneira como se materializa em situações reais. O currículo em ação é a última forma de demonstrar sua relevância, uma vez que é na prática que qualquer projeto, ideia ou intenção se torna realidade de alguma maneira; revela-se, adquire significado e importância, à parte de declarações e objetivos iniciais. Por vezes, até mesmo à revelia das intenções, a prática reflete premissas e valores muito distintos.

Dessa forma, a compreensão da questão nos possibilita inferir que a diversidade de elementos que englobam as definições do currículo escolar e das práticas pedagógicas pode tender a uma prescrição regulada desse processo. No entanto, a autonomia docente prevalecerá no contexto prático da ação, diante da visão acerca da educação e do desenvolvimento humano e social que se deseja alcançar, fruto de sua formação, experiências profissionais e do contexto social em que está inserido.

A partir dessa premissa, vamos examinar adiante quais abordagens teóricas foram privilegiadas na formulação do currículo, métodos de ensino e diretrizes das políticas educacionais brasileiras até os anos 1980. Dentro desse contexto, buscaremos identificar como esses procedimentos foram estruturados, ressaltando as restrições e avanços em direção a uma educação democrática e acessível para todos os cidadãos brasileiros. Nas seções 4, 5 e 6 continuaremos este debate, destacando o período de 1990 até os dias atuais.

3.3 O CURRÍCULO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

No Brasil, podemos ponderar que a pedagogia jesuítica, ou o Ratio Studiorum, configurou-se como o primeiro plano curricular do país, tendo, de forma hegemônica, norteado o ensino de 1599 até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas do território nacional. O referido plano baseava-se na concepção essencialista do homem, que entende o sujeito formado por uma essência universal e imutável, condição em que a educação assume o papel de moldá-lo, uma vez que a essência humana é criação divina e deve se empenhar para atingir a perfeição. Esse ideário tem seus fundamentos no tomismo, corrente concebida pelo teólogo medieval Tomás de Aquino, influenciador das ideias pedagógicas do ensino jesuítico.

Contudo, esse modelo de ensino destinou-se aos filhos dos colonos, excluindo indígenas e negros escravizados, um processo semelhante ao ocorrido na Inglaterra e nos

Estados Unidos, uma vez que a escola foi constituída para atender uma classe privilegiada. Portanto, põe em evidência um processo de institucionalização escolar sob as bases da diferenciação.

Após 1759, com a expulsão dos jesuítas e o advento do capitalismo, redesenhou-se um novo cenário político, econômico e cultural no Brasil, fortemente influenciado pelas ideias iluministas, de base empirista e utilitarista. Conforme Saviani (2013a), tais ideias foram impulsionadoras de reformas no ensino, entre as quais as reformas pombalinas, durante os anos de 1759 a 1834, que contestaram o pensamento pedagógico jesuítico em prol dos métodos da ciência moderna.

Em linhas gerais, os fatos históricos acerca da organização escolar no Brasil, no período colonial e no império, identificam que o primeiro foi marcado por um ensino elitista e de cunho religioso, enquanto o segundo, além do elitismo e da religiosidade, passou também a ser influenciado pelas ideias modernas, sustentadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Essas ideias tinham em vista o ajuste do modo de produção capitalista que começava a se formar no país, mas ambas as proposições de instrução escolar não contribuíram para abrandar a diferenciação e a/ou exclusão da população escravizada, dos setores livres e pobres do país.

Em meio às definições acerca da instrução escolar no Brasil, emergiu a problemática de demanda por professores, desencadeando uma necessidade urgente de formação desses profissionais. De acordo com Tanuri (2000, p. 62), as primeiras iniciativas de formação estavam associadas “[...] à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população”.

Nesse sentido, a primeira regulamentação da formação de professores no Brasil foi dada pela Lei de 15 de outubro de 1827, assinada por D. Pedro I, que estabeleceu a criação das escolas de primeiras letras e a preparação dos professores para atuarem nessas respectivas escolas. Essa formação teve como base os conteúdos que seriam ministrados aos alunos, basicamente: leitura, escrita, contação e os princípios da moral da religião católica, os quais deveriam ser ministrados através do método mútuo, de modo essencialmente prático e sem qualquer base teórica (Brasil, 1827). Segundo Saviani (2005, p. 8), “[...] o método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo”.

Desta forma, ressalta Tanuri (2000, p. 63), “[...] as primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma

constitucional de 12/8/1834”. Ademais, passaram por um processo contínuo de criação e extinção, tendo melhor êxito a partir de 1870, por intermédio do movimento liberal de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, tendo de fato sua consolidação somente a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal dada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (Brasil, 1946).

É importante destacar que por determinação do ato adicional de 1834, ficou a cargo das Províncias o ensino das escolas primárias e secundárias, as quais mantiveram o processo de organização curricular do ensino primário sob a normativa de 1827, enquanto o currículo do ensino secundário, grande parte das escolas, passaram a ter como referência o Colégio Pedro II, a partir de sua criação em 1837.

Ainda, dentre as reformas realizadas no período Imperial, tendo em vista a normatização da organização do ensino no país, destaca-se a Couto Ferraz, através do Decreto n. 1331-A, de 1854, que traz nos arts. 47, 79 e 80, definição de conteúdo escolares para o ensino primário e secundário. E, no art. 47 determina que o ensino primário nas escolas públicas deveria abranger, dentre outros conteúdos:

A instrução moral e religiosa,
A leitura e escripta,
As noções essenciaes da grammatica,
Os principios elementares da arithmetica,
O systema de pesos e medidas do municipio.
Póde comprehender tambe
O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,
A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,
Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,
Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida. (Brasil, 1854).

Ainda no art. 79, especifica os conteúdos que deveriam ser ofertados no ensino secundário, através das seguintes cadeiras:

2 de latim,
1 de grego,
1 de inglez,
1 de francez,
1 de allemão,
1 de philosophia racional e moral,
1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da lingua e litteratura nacional,
2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional,
1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, algebra até equações do 2º grão, geometria e trigonometria rectilinea,
2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physica e

chimica, comprehendendo somente os principios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida. (Brasil, 1854).

Além destas cadeiras, o art. 80 acrescenta as artes de desenho, música e dança. Outra reforma que merece atenção foi de Leôncio Ferraz, Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. O artigo 4º da referida Lei define as disciplinas escolares para o ensino primário e secundário nas escolas do município da Côrte. Sendo que o ensino primário do 1º grau deveria ser composto pelas seguintes disciplinas:

Instrucção moral.
 Instrucção religiosa.
 Leitura.
 Escripta.
 Noções de cousas.
 Noções essenciaes de grammatica.
 Principios elementares de arithmetica.
 Systema legal de pesos e medidas.
 Noções de historia e geographia do Brazil.
 Elementos de desenho linear.
 Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.
 Gymnastica.
 Costura simples (para as meninas) (Brasil, 1879).

Referente as escolas secundárias do 2º grau, o documento determinava a continuação do desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau, com acréscimo dos seguintes conteúdos:

Principios elementares de algebra e geometria.
 Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.
 Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.
 Noções de lavoura e horticultura.
 Noções de economia social (para os meninos).
 Noções de economia domestica (para as meninas).
 Pratica manual de officios (para os meninos).
 Trabalhos de agulha (para as meninas). (Brasil, 1879).

Essas reformas se deram na coexistência de pressupostos pedagógicos tradicionalista, liberal e cientificista, o primeiro com base nos princípios da escola jesuítica e os dois últimos representados pelo espírito moderno. Assim, duas perspectivas de métodos se destacaram nessas reformas: o ensino mútuo, que predominou nas escolas de primeiras letras; e o ensino intuitivo, também conhecido como “lições das coisas”, que, aos poucos, na segunda metade do século XIX, foi substituindo o método mútuo.

O ensino intuitivo, criado por Pestalozzi (1746-1827), marcou “[...] uma vertente da pedagogia tradicional denominada pedagogia intuitiva, cuja base são os sentidos por meio dos quais se estrutura toda a vida mental” (Soëtard, 2010, p. 35). Suas ideias foram bastante veiculadas na Europa. No Brasil, as ideias de Pestalozzi se propagaram a partir da obra de Calkins, publicada nos Estados Unidos, em 1861, com tradução de Rui Barbosa, em 1880, e nomeada no país de “Lições das Coisas”. Segundo Saviani (2005, p. 9), “[...] a pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920 ganha corpo o movimento da Escola Nova”.

Com o fim do Império, a primeira Constituição republicana (1891) não determinou mudanças expressivas ao ensino. Mantiveram-se as dificuldades na organização do ensino, principalmente, no âmbito das limitações de materiais e das definições curriculares. Contudo, foi estipulada a laicidade nos estabelecimentos de ensino oficiais com a exclusão do Ensino Religioso dos currículos.

Todavia, convém destacarmos que a constatação dos privilégios de uma elite no acesso à instrução escolar, nos períodos Colonial e Imperial brasileiros, não significa ausência de ideias pedagógicas contra-hegemônicas ao longo desse processo. A exemplo de alguns movimentos, como as ideias socialistas, na década de 1890, e anarquistas (libertárias), nas primeiras décadas do século XX, caracterizaram-se pela reivindicação de uma instrução escolar que fosse gratuita, laica e técnico-profissional, com o intuito de contemplar a classe proletária, que começara a se formar no país.

Foi, portanto, sob essas bases e o emergente processo de urbanização e industrialização do país, que a formação de professores e a constituição do currículo escolar brasileiro nas primeiras décadas do século XX, foi instituído. Nesse contexto, o Brasil vivia um processo de dependência das oligarquias rurais e do coronelismo, detentores da economia açucareira e cafeeira daquele período. Em virtude disso, a dependência resultou em alianças do “[...] poder público e o privatismo local” (Saviani, 2013a, p.189), uma vez que o governo necessitava do eleitorado rural e estes viviam sob o comando dos chefes locais (coronéis).

Nessa contradição característica do mundo do capital e a crescente demanda por instrução escolar, novas discussões tomaram forma em prol da reorganização educacional no país. A partir de 1930, outras normativas foram efetivadas no campo educacional, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e o Decreto n. 19941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas. Além disso, esse período também foi marcado pelo movimento de renovação pedagógica fundada nos ideais da Escola Nova, diferenciando-se

dos princípios da escola tradicional jesuítica, dada a valorização das aptidões biológicas e o interesse do indivíduo no processo de aprendizagem.

O movimento da Escola Nova no Brasil teve a liderança de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Estes autores mobilizaram as discussões educacionais que resultou no documento denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em defesa do direito a uma educação pública única, laica e gratuita para todos. Esse período foi marcado por uma disputa efervescente entre católicos e renovadores, dada a perda hegemônica do ensino pelos católicos, ocorrido desde o início da República. Todavia, segundo Saviani (2013a), por uma questão de conveniência política, entre 1932 a 1947, houve um certo equilíbrio entre os respectivos pensamentos pedagógicos, com predominância da pedagogia nova durante os anos de 1947 até 1961.

Contudo, durante os anos de 1937 a 1945, em virtude da ditadura imposta pela Constituição do Estado Novo (1937), as ideias educacionais renovadoras foram reprimidas devido à centralização das políticas na esfera federal, a qual mantinha o controle das definições educacionais. No âmbito curricular, o livro didático tornou-se a principal referência para o desenvolvimento do ensino no país, sendo devidamente inspecionado e aprovado pelo Instituto Nacional do Livro (INL), respaldado pelo Decreto n.93, de 21 de dezembro de 1937. Assim, as novas reformulações do ensino só vieram acontecer a partir da aprovação das Leis Orgânicas.

Sob a determinação das Leis Orgânicas, o ensino primário elementar (1º ao 5º do ensino fundamental) foi regulamentado através do Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que, dentre outras mudanças, fixou:

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.

Art. 12. O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da educação e Saúde, com a cooperação dos Estados.

Parágrafo único. A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei. (Brasil, 1946).

A partir desse Decreto, as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino primário elementar deveriam ser organizados por um sistema de cooperação entre MEC e Estados, porém com autonomia dos Estados na efetivação das adaptações regionais, o que indica uma certa descentralização dos conteúdos e programas. Observou-se, ainda, que o art. 13 deu legitimação ao ensino religioso nas instituições, facultando apenas a obrigatoriedade dos alunos; e, no art. 41 foi fixada a obrigatoriedade do ensino primário elementar “[...] para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares”.

Em relação ao ensino secundário, regulado através do Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942, teve sua organização em dois ciclos: o curso ginasial (6º ao 9º ano fundamental) com duração de quatro anos e o colegial (ensino médio), este último compreendendo dois cursos paralelos: o clássico e o científico. Conforme indicação do art. 10, o curso ginasial, que na atualidade corresponde ao ensino fundamental de 6º ao 9º ano, abrangia as seguintes disciplinas: Línguas: Português, Latim, Francês e Inglês; Ciências: Matemática, Ciências naturais, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil; Artes: Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico.

Dentre as definições dada pelo referido Decreto, destacamos também o título II, que trata da estrutura do ensino secundário, em especial, os artigos 22, 23 e 24, os quais sinalizam orientações contundentes para o desenvolvimento do trabalho da educação moral e cívica dos alunos. O trabalho deve focalizar a formação do caráter, patriotismo, disciplina, responsabilidade, dentre outros valores, de modo que

[...] não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (Brasil, 1942).

No mesmo Decreto, o título IV que dispõe acerca da vida escolar, art. 26, define: “[...] os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença”. Esses exames tinham como finalidades: o exame de admissão era realizado para se ter acesso aos cursos do ensino secundário: ginasial, clássico e o científico; o exame de suficiência tinha como fim a promoção do aluno de uma série a outra; e o exame de licença confirmava a conclusão dos respectivos cursos. Este último era realizado por bancas examinadoras, que, no curso ginasial, poderiam ser constituídas sob a

orientação da direção da própria instituição, diferentemente do exame de licença clássica e o de licença científica, que eram realizados nos colégios federais, mediante bancas examinadoras indicadas pelo Ministro da Educação.

Desse modo, a normatização expressa na referida Lei refletia o processo de seleção e exclusão do acesso ao ensino, uma vez que os exames afunilavam cada vez mais as oportunidades da classe menos favorecida econômica e culturalmente do país. Mesmo diante da concessão da obrigatoriedade do ensino, na faixa etária de sete aos onze anos de idade, a continuidade dos estudos era inviabilizada frente ao bloqueio dos intensivos exames a que os alunos eram submetidos. Ademais, as determinações para o ensino estavam fortemente imbuídas de ideologias conservadoras e autoritárias.

Após o término do Estado Novo, despertou-se o surgimento dos ideais do nacionalismo desenvolvimentista brasileiro com a fundação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), provocando um impacto significativo no cenário político, cultural e também no campo educacional do país. Estabelecido em 1955, o ISEB era composto por intelectuais e políticos brasileiros com orientações teóricas e políticas diversas, mas com um objetivo comum: a intenção de "[...] criar e difundir uma ideologia do desenvolvimento nacional que contribuísse para a plena constituição do Brasil como uma Nação desenvolvida, através do fortalecimento da industrialização e da realização de reformas sociais e políticas" (Toledo, 2022, p.74). Além disso, tinham a perspectiva de impulsionar o processo democrático da política no Brasil.

No ano de 1959, foram promovidas reflexões sobre a educação que culminaram na publicação do Manifesto dos Educadores em prol de uma escola pública, com maior democracia e inclusão. Esse importante documento revisou e modernizou o Manifesto dos Pioneiros de 1932, exercendo influência nos debates educacionais que se seguiram nos anos posteriores.

Nas décadas de 1960 a 1980, o Brasil passou por períodos de mudanças significativas em sua estrutura política e social, refletindo-se também nas leis e políticas educacionais. Em 1961, no governo de João Goulart, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61. Essa legislação buscou modernizar o sistema educacional brasileiro, introduzindo mudanças, como a ampliação do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação. Além disso, promoveu reformas nas universidades brasileiras, buscando democratizar o acesso ao ensino superior e diminuir as desigualdades regionais na oferta de cursos universitários. No entanto, essas reformas provocaram resistência de setores

conservadores e contribuíram para o clima político tenso que culminou no golpe militar de 1964.

Com o golpe militar de 1964, o Brasil entrou em um período de regime autoritário que perdurou até 1985. Durante esse período, as políticas educacionais foram profundamente influenciadas pelos ideais do regime, com uma ênfase na ordem, disciplina e controle. Sob esse olhar, sucederam-se a aprovação da Lei nº 5.540/1968 que reorganizou o ensino superior, consolidando uma estrutura mais centralizada e autoritária e a Lei 5.692/1971, a qual consolidou mudanças no ensino de primeiro e segundo graus (ensino fundamental e médio), com ênfase na formação técnica e profissionalizante, alinhada às demandas do mercado de trabalho. Conforme Saviani, os fundamentos dessa formação tinham suas bases na tendência produtivista, através da pedagogia tecnicista.

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do 'máximo resultado com mínimo de dispêndio' e 'não duplicação de meios para fins idênticos' (Saviani, 2013b, p. 365).

A pedagogia tecnicista, baseada nos ideais behavioristas e positivistas, se destaca pela ênfase na aplicação de métodos científicos e tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Ela surgiu principalmente no contexto da Revolução Industrial e do crescimento da sociedade tecnológica, buscando adaptar a educação às demandas do mundo moderno. Essa abordagem valoriza a eficiência, a objetividade e a padronização no ensino, concebendo a educação como um meio de preparar os alunos para o mercado de trabalho.

O tecnicismo no ensino brasileiro, no referido período, efetivou-se numa linha mais pragmática e instrumental, em que o ensino se voltava para o treinamento de habilidades específicas, visando à formação de profissionais capacitados para atender às demandas do mercado de trabalho. Os métodos de ensino eram frequentemente estruturados de maneira linear, com uma sequência de passos pré-determinados, e a avaliação baseava-se principalmente em testes objetivos, buscando mensurar o domínio de habilidades específicas.

Contudo, essa abordagem não escapou de críticas significativas, manifestadas dentre outras, por Saviani (2012-2013) e Frigotto (1995). Entre as quais, destacaram-se a desconsideração da dimensão humana, a padronização excessiva, o foco demasiado na formação técnica em detrimento de habilidades cognitivas mais amplas e a desconexão com a realidade social como pontos problemáticos. Além disso, foi criticada por reduzir o processo

educacional a uma simples transmissão de informações e habilidades técnicas, negligenciando aspectos mais amplos do desenvolvimento humano, como valores, ética e formação crítica.

A Lei 5692/71 estabeleceu um currículo composto por um núcleo comum e uma parte diversificada de disciplinas. As disciplinas do núcleo comum para cada nível de ensino seriam definidas pelo Conselho Federal de Educação. Enquanto isso, as disciplinas da parte diversificada do currículo das instituições educacionais deveriam ser selecionadas com base em uma lista elaborada pelos Conselhos de Educação, voltada para os sistemas de ensino. (Brasil, 1971).

Desse modo, a referida Lei estabeleceu um currículo que buscava garantir uma uniformidade nos conteúdos ministrados em todo o país, com ênfase na inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica para promover valores considerados fundamentais na formação do cidadão, durante o ensino de primeiro grau, que abrangia de 1º ao 8º ano fundamental.

Para o ensino de segundo grau, que compreendia o ensino médio, a Lei 5.692/71 previa um aprofundamento nos conteúdos, preparando os estudantes para o mercado de trabalho ou para o ingresso em cursos superiores. Além disso, introduziu disciplinas técnicas e profissionalizantes, visando equipar os alunos com habilidades específicas para o mercado de trabalho e estabeleceu o ensino de línguas estrangeiras como parte do currículo.

Essa legislação enfrentou diversas críticas, expressas por Saviani (2012-2013), Freire ((1921-1997) - (1987, 1992) Libâneo (1985), dentre outros. Seu caráter autoritário foi frequentemente contestado, especialmente no que diz respeito à imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica, percebida como uma tentativa de controle ideológico dos estudantes. A ênfase excessiva na formação profissionalizante no segundo grau foi alvo de críticas, com argumentos de que poderia restringir as escolhas dos estudantes e diminuir a importância do conhecimento geral. A obrigatoriedade do ensino religioso também gerou controvérsias, indo de encontro ao princípio de um Estado laico.

Outras críticas ressaltaram a falta de envolvimento da comunidade escolar na formulação da lei, evidenciando a ausência de um processo democrático na elaboração das políticas educacionais. Apesar das objeções, a Lei 5.692/71 representou um marco na legislação educacional brasileira, porém foi posteriormente revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que visava a uma abordagem mais democrática e participativa no cenário educacional. Essa última legislação e as políticas educacionais implementadas no ensino fundamental brasileiro, a partir da década de 1990, são temas abordados na quarta seção deste trabalho de pesquisa.

A partir da segunda metade dos anos 1970, as definições educacionais e suas bases teóricas, estabelecidas durante o período da ditadura militar, passaram a ser questionadas à luz das teorias críticas desenvolvidas pela Escola de Frankfurt. Essas teorias visavam compreender as relações entre educação e sociedade, investigando as estruturas que perpetuavam a dominação e as desigualdades. Adotando uma postura crítica, propunham a transformação das condições sociais e a promoção da justiça social por meio da educação.

Dentre os pensadores críticos cujas contribuições reverberaram nas discussões educacionais brasileiras, destacam-se Pierre Bourdieu (1930-2002), com a concepção de violência simbólica, postulando que toda sociedade opera como um sistema de relações de poder material entre grupos ou classes. Louis Althusser (1918-1990), o qual abordou os aparelhos ideológicos de Estado, atribuindo à escola um papel fundamental na reprodução das estruturas sociais, ao ser responsável por disseminar a ideologia dominante entre as classes subalternas. E, ainda, C. Baudelot e R. Establet, que exploraram o dualismo intrínseco à instituição escolar, delineando como esta, em consonância com os interesses da sociedade capitalista, se organiza em duas vertentes: uma voltada para a elite burguesa e outra destinada ao proletariado.

No contexto nacional, essas teorias instigaram o campo das produções científicas. Saviani, fez uma análise das teorias educacionais, categorizando-as como não-críticas e crítico-reprodutivistas, introduzindo também a Pedagogia Histórico-Crítica, delineada em obras como *Escola e Democracia* (2012) e *A Pedagogia Histórico-Crítica* (2013a). Paulo Freire (1921-1997) enfatizou a importância de promover a conscientização política dos alunos por meio da problematização de seu contexto cultural, advogando por uma pedagogia libertadora do indivíduo, conforme expresso em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). E, ainda, Libâneo, que contribuiu com a discussão da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos em *Democratização da Escola Pública* (1985), destacando a necessidade da consciência crítica do sujeito no processo educacional.

Apesar de terem adotado diferentes abordagens, esses pesquisadores expressaram críticas ao sistema educacional da época, ao reivindicar um ensino que fosse democrático, igualitário e emancipatório. De acordo com Saviani (2013b, p. 398), as teorias críticas desempenharam um papel relevante, pois buscaram compreender o funcionamento da educação.

É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação

pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, trata-se de “teorias sobre a educação” e não de “teorias da educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.

Entendemos, portanto, que as teorias críticas, mesmo sem oferecer orientações pedagógicas, foram relevantes, pois contribuíram para a formulação de conceitos que ajudam a compreender como funciona o processo educacional. Além disso, enriqueceram os debates sobre a redemocratização do país na década 1980.

Outras influências que permearam essas discussões foram as epistemologias pós-críticas e pós-estruturais, correntes de pensamento que emergiram como críticas à visão tradicional do conhecimento como algo estável e objetivo. Elas propõem uma abordagem mais fluida e contextualizada da produção de conhecimento, reconhecendo a influência das relações de poder, das narrativas culturais e das subjetividades na construção do saber. Autores importantes nesse campo incluem Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler, que desafiaram as estruturas de poder dominantes e exploraram as interseções entre linguagem, poder e identidade.

Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabete Macedo são autores brasileiros que contribuíram para as epistemologias pós-críticas no contexto nacional. Esses autores pós-críticos compartilham a preocupação em desconstruir as hierarquias de poder e as estruturas opressivas que permeiam o conhecimento e a sociedade, defendendo uma abordagem mais inclusiva, diversa e reflexiva em suas respectivas áreas de estudo.

No âmbito educacional, o processo de redemocratização ocorreu mediante a mobilização de educadores, sindicatos e associações científicas, com o objetivo central de estabelecer uma escola pública de qualidade. De acordo com Saviani (2013b), esse movimento foi permeado por contradições e ambiguidades, decorrentes das visões de mundo e de educação dos indivíduos envolvidos, o que resultou na formação de distintas perspectivas educacionais em prol dessa escola pública de qualidade.

Por um lado, as associações científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade, (CEDES) impulsionaram o movimento por meio da divulgação de trabalhos científicos, que continham diagnósticos, análises, críticas e orientações voltadas para a construção de uma escola pública de qualidade, que fosse acessível a toda a população. Por outro lado, os sindicatos do país, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), direcionaram seu

foco para o aspecto econômico e corporativo das reivindicações, o que resultou em várias greves na escola pública desde o final dos anos 1970 até os anos 1980. Além disso, o processo de redemocratização também promoveu discussões sobre pedagogias contrárias à hegemonia, como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo.

No entanto, a efervescência desse movimento diminuiu nos anos 1990, devido à internacionalização das políticas educacionais, inseridas no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais começaram a formular recomendações de políticas públicas para países em desenvolvimento ou emergentes. Nesse cenário, o neoliberalismo ganhou destaque e a educação tornou-se o principal alvo de disseminação dos ideais defendidos, conforme discussão feita na segunda seção deste estudo.

Com base nesse cenário, é possível compreender que as abordagens educacionais estão fundamentadas, de forma consciente ou inconsciente, em uma teoria, e essa construção vai se sedimentando, desde experiências escolares, perpassando pelas acadêmicas e se concretizando com as experiências profissionais. Importante ressaltar, no entanto, que as experiências acadêmicas e profissionais proporcionam uma percepção sob uma nova ótica, ou seja, a formação do profissional em si. É nesse contexto que se estabelece a concepção orientadora da prática pedagógica.

Entretanto, esse direcionamento não acontece de forma espontânea, mas é determinado de acordo com os contextos políticos, econômicos e sociais postos pela sociedade, em cada momento histórico. As teorias pedagógicas carregam, explicitamente, os interesses a que se destinam, sejam eles voltados para a classe detentora do poder ou para a classe dos marginalizados, explorados em sua força de trabalho.

Ao examinar as teorias que podem influenciar as práticas pedagógicas, apontadas nesse estudo, é possível inferir que a classe privilegiada sempre foi favorecida no contexto do ensino e aprendizagem. Mesmo com debates e teorias educacionais voltadas para a classe popular, o poder político e econômico sempre exerceu uma influência dominante, impedindo a efetivação dessas abordagens nos sistemas públicos de ensino.

Desse modo, este estudo nos permitiu compreender que as relações sociais, econômicas e políticas como um todo podem influenciar as práticas pedagógicas dos professores, levando o indivíduo a um processo de alienação ou de superação dessa alienação em prol da transformação da sociedade.

4 ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: da nacionalidade à territorialidade maranhense

Após um longo período de ditadura militar provocado pelo golpe de 1964, a restauração do processo democrático brasileiro teve início na década de 1980, consolidando-se com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu mudanças importantes na garantia de direitos dos cidadãos. Será, portanto, esse marco legal o ponto de partida desta análise, visto que, ao mesmo tempo em que se avançou na garantia dos direitos sociais, intensificaram-se os propósitos neoliberais nas reformulações das políticas nacionais, influenciados pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais fatos foram o alicerce para o desenvolvimento de diversas reformas no país.

No âmbito educacional, a CF/1988 estabeleceu, no art. 206, princípios básicos para o desenvolvimento do ensino no país, os quais propõem o seguinte:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988).

Além desses princípios, outras determinações merecem atenção. A exemplo, o artigo 208, que deu ênfase ao direito à Educação Básica obrigatória, a ser garantida pelo Estado, a todos os cidadãos dos quatro aos 17 (dezessete) anos de idade, incluindo também os que não tiveram acesso na idade própria. Em segunda análise, o artigo 210 indica a necessidade de definição dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, com vistas a uma “[...] formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Ainda, há o artigo 211, que valida a organização dos sistemas de ensino pelo regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Portanto, essa normatividade constitucional para o ensino sinalizou a elaboração e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, discutida e aprovada em um contexto político e econômico mobilizado por ideais neoliberais (Brasil, 1996).

Desse modo, no contexto de legitimação da CF de 1988 e da LDB 9394/96, pretendemos examinar as reformas políticas empreendidas no Ensino Fundamental, oriundas dessas leis, identificando as definições curriculares e suas práticas, assim como a concepção de educação que respaldaram essas decisões. Para tanto, as análises para o alcance desse objetivo terão suas lentes voltadas para a universalidade nacional, delineando o contexto de atuação no território maranhense.

4.1 CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DÉCADA DE 1990

O direito de todos os cidadãos brasileiros à educação e o dever do Estado em garanti-lo foi preconizado na Constituição Federal de 1934, no art. 149, e reafirmado na Constituição Federal de 1988, no art. 205, aproximando-se de quase um século de legitimidade, fato que nos instigou a verificar como tem se efetivado esse direito no âmbito real. Segundo Brzezinski (2010, p. 187), é bastante comum nos depararmos com “práticas autoritárias de traçar políticas educacionais consentâneas com interesses apenas dos que detêm o poder econômico e político em nosso país”, algo que precisa ser modificado, pois o direito deve ser garantido a todos. Tal afirmação levanta indícios para questionarmos, por exemplo: qual o nível de afinação entre o que se propaga na lei e o que de fato se realiza na prática? Para essa discussão, faremos uma interlocução com algumas pesquisas realizadas a partir dos anos de 1990, assim como leis e políticas educacionais aprovadas nesse período.

Os anos 1990 foram marcados por profundas mudanças ocasionadas pela crise do capital no mundo, transformações que afetaram o campo político, ético e teórico, visto que a concepção hegemônica do conhecimento passou a orientar-se pela lógica neoliberal, dada a centralidade do mercado nas reformas e o estrangulamento das questões sociais, direcionadas aos trabalhadores e classes menos favorecidas da sociedade. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003), nesse processo destacaram-se

[...] as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 95).

Tal perspectiva foi ratificada nos países latino-americanos a partir do Consenso de Washington, realizado em 1989, nos Estados Unidos, protagonizado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). De acordo com

Bresser-Pereira (1990, p. 6), o documento do consenso evidencia que a crise latino-americana deflagrada se deu pelo

a) o excessivo crescimento do Estado, traduzido em protecionismo (o modelo de substituição de importações), excesso de regulação e empresas estatais ineficientes e em número excessivo; e b) o populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais tanto do setor privado quanto do setor público.

Com base nesse diagnóstico, os Estados Unidos, com o intuito de mobilizar os países latino-americanos a implementarem o ideário neoliberal e, conseqüentemente, reestabelecer o mercado, passaram a promover ações com esse fim, autorizadas pelo respectivo consenso. Entretanto, convém destacar o alerta posto por Batista (1994, p. 6), a respeito de que o consenso não foi um momento de novas reformulações, dado que a intenção era “[...] simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas”. Em contrapartida, cabe legitimar a exigência dos organismos financeiros internacionais acima mencionados, pois essa concessão de financiamento foi dada somente aos países que aderissem às reformas por eles estipuladas.

Como bem ressaltado na segunda seção deste estudo, o campo educacional se tornou um dos principais alvos dessas reformas e dois marcos foram decisivos nesse processo. O primeiro foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de cinco a nove de março de 1990, coordenada pela UNESCO; pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, tendo como objetivo orientar as políticas educacionais para a Educação Básica.

Além disso, o segundo foi o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE), abrangendo os anos de 1980 a 2001, alimentado pelas Conferências do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac), composto por Ministros de Educação dos países. Posteriormente, substituído pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), de 2002 a 2017. Sobre as proposições do PPE, elas tinham como objetivos

Garantir e oferecer, até o final de 1999, uma educação geral mínima de 8 (oito) a 10 (dez) anos a todas as crianças em idade escolar.
Eliminar o analfabetismo até o final do século e desenvolver e ampliar os serviços educacionais para adultos.
Melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais através das reformas necessárias (Unesco, 1998, p. 23).

Conforme o próprio relatório da UNESCO (1998, p. 21), esses objetivos efetivaram-se na década de 1980, por meio de políticas que “[...] buscavam a expansão quantitativa da

educação, a superação da pobreza e da desigualdade educacional” diferentemente da década de 1990 em que “[...] o eixo central é a qualidade da educação e, particularmente, a qualidade na gestão do sistema” (Unesco, 1998, p. 21). Contudo, embora os indicadores dos países latino-americanos tenham melhorado em relação aos objetivos propostos, as ações não foram suficientes para eliminar o analfabetismo e elevar a qualidade do ensino ofertado.

No Brasil, a Conferência de Jomtien inspirou o Plano Decenal de Educação para todos de 1993, aprovado no governo de Itamar Franco e do então Ministro da Educação Murílio Hingel. De acordo com o próprio documento, o governo brasileiro assumiu o compromisso de “[...] assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p. 12) a ser efetivado pelo esforço conjunto da União, dos estados, dos municípios, das famílias e de outras instituições da sociedade civil. Assim, com vistas ao atendimento das recomendações internacionais, o plano propôs os seguintes objetivos:

- 1 - Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
- 2 - Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
- 3 - Ampliar os meios e o alcance da Educação Básica.
- 4 - Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.
- 5 - Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso.
- 6 - Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.
- 7 - Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (Brasil, 1993, p. 37-41).

As proposições do plano estavam em sintonia com as exigências internacionais, e tinham como foco o Ensino Fundamental e a Educação Infantil pré-escolar dos quatro aos seis anos de idade. Porém, esse plano não logrou muito êxito, dado o contexto de transição política, atravessado pelo autoritarismo militar e ideais populistas de redemocratização do país, iniciado nos anos de 1980. Esse movimento, segundo Kuenzer (2003), acabou gerando um descontrole e fragmentação das ações, visto que as políticas não receberam a atenção devida e os repasses financeiros aos Estados e municípios se formalizaram a partir de objetivos clientelistas.

Em relação aos propósitos neoliberais firmados no Consenso de Washington, associado aos ideais conservadores da burguesia brasileira, tiveram terreno fértil no governo FHC, pois as diferentes políticas incorporaram as exigências postas pelos organismos internacionais, defensores desses ideais. E, conforme já evidenciado na segunda seção deste estudo, as reformas se estabeleceram em defesa de um Estado mínimo regulado pelo mercado,

mediados pelos processos de desregulamentação, descentralização e privatização. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107):

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Diante disso, o movimento de redemocratização do país, nos anos de 1980, que permitiu o debate de representações sindicais, educadores, instituições, associações científicas etc., canalizando para o processo de elaboração e aprovação da CF de 1988, elaboração da LDB 9394/96 e do plano nacional de educação, foi interrompido no governo de FHC, cedendo lugar a especialistas, tecnocratas e técnicos, muitos deles com formação no exterior e com passagem pelos organismos internacionais e, portanto, dotados de um viés intelectual de tendência neoliberal.

Foi, portanto, nesse contexto ideológico de reformas em prol do mercado que se deu a aprovação da LDB 9394/96, transcorrida em um processo de idas e vindas do documento. Segundo Saviani (2011), o projeto inicial do documento resultou de um processo democrático e de ideias progressistas, mas, ao longo da tramitação (1988-1996), foi sofrendo alterações em consequência dos interesses de grupos políticos neoliberais e sob a influência do setor privado. É importante ressaltar que, do projeto inicial à aprovação do documento final, em dezembro de 1996, o país foi comandado por quatro governos: José Sarney, Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.

Diante dessa conjuntura, é possível afirmar que o arcabouço ideológico neoliberal se refletiu fortemente nas leis, políticas e planos educacionais implementados no Brasil a partir dos anos da década de 1990, fortalecendo as bases das políticas educacionais vigentes. Fato que, segundo Brzezinski (2010), deu-se em um campo de disputa entre dois projetos de sociedade e de educação. De um lado, estavam os ideais neoliberais, apoiados pelo setor privado educacional e, do outro, a resistência de educadores, associações científicas, representações sindicais em defesa de uma escola pública de qualidade referenciada no social. Esse antagonismo, segundo a autora supramencionada, remonta aos primórdios das primeiras organizações educacionais no país, vivenciados pelo dualismo do ensino na diferenciação de escolas para ricos e escolas para pobres.

Um resgate histórico das leis gerais de diretrizes e bases da educação nacional explicita essa disputa, como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

4024/61), que transcorreu por um período de 13 (treze) anos até sua aprovação, repetindo-se a história com a LDB 9394/96, tendo percorrido oito anos em tramitação. Ambos os projetos dessas leis tiveram início em períodos de redemocratização do país: a primeira, após a ditadura do Estado Novo, instituída por Getúlio Vargas no período de 1937 a 1945, e a segunda, após longos anos da ditadura militar com o golpe de 1964. Esses períodos configuraram-se como contextos de transição política atravessados por perspectivas autoritárias e democráticas, um terreno infértil para o consenso, motivo pelo qual foi-se postergando a aprovação das respectivas leis.

Esse antagonismo tem sido uma questão nuclear nas definições das legislações educacionais no país. Isso nos leva a concordar com Saviani (2011, p. 40), quando expressa que é “[...] importante distinguir o texto e contexto, as linhas e as entrelinhas, a letra e o espírito” das legislações, pois na lei há os “objetivos proclamados e os objetivos reais”, os primeiros, expressos normalmente no capítulo das finalidades, referem-se às metas propostas, são universalizantes, mas acabam expressando os interesses particulares dos grupos dominantes. Os segundos, nomeado de reais, manifestam-se de forma indireta, a exemplo do financiamento. Apesar disso, Saviani afirma que a lei não é inócua.

Ela tem uma eficácia, isto é, aquilo que é proposto na legislação se realiza. Não se realiza na forma daquilo que é proclamado, mas realiza-se na forma daquilo que realmente corresponde aos interesses dominantes e enfrenta as resistências dos grupos que buscam traduzir aqueles objetivos proclamados em outra direção (Saviani, 2011, p. 41).

A partir desse cenário de aprovação das leis supracitadas, vejamos agora as determinações da LDB 9394/96 para o Ensino Fundamental, tais quais aprovadas em 1996, destacando também as mudanças ocorridas em seus 27 (vinte e sete) anos de vigência.

4.2 DIRETRIZES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LDB 9394/96

Do todo exposto, presumimos que o título do estudo *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*, cunhado por Frigotto e Ciavatta (2003), seja uma reflexão bastante sugestiva para adjetivar o pensamento hegemônico educacional brasileiro da década de 1990. Cenário este em que a ideologia das competências e da empregabilidade se constituíram referências centrais na elaboração das políticas educacionais, ecoando nas definições curriculares e nas práticas pedagógicas dos professores.

De início, um olhar sobre alguns dados estatísticos educacionais da década de 1990 irá favorecer a compreensão da efetividade das reformas efetuadas. O relatório de monitoramento

da UNESCO, Educação para todos na América Latina de 2003, referente aos acordos firmados no Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal, em 2000, já fixados na Declaração Mundial de Educação Para Todos aprovada em 1990, em Jomtien, Tailândia, afirmava que,

[...] embora os indicadores educacionais dos países latino-americanos tenham melhorado substancialmente nas últimas décadas, a região continua enfrentando uma série de desafios que dificultam o êxito de uma educação de qualidade para todos. Apesar dos esforços e êxitos alcançados nas últimas décadas, a estrutura socioeconômica da região continua caracterizada por uma desigualdade aguda e persistente, associada diretamente às diferenças de oportunidades educacionais que existem no interior dos países (Unesco, 2003. p. 13).

De acordo com esse relatório, a desigualdade socioeconômica dos países da América Latina constituiu-se como principal dificuldade no alcance das metas educacionais estipuladas. No Ensino Fundamental, constatou-se um progresso no acesso de matrícula dos alunos em todos os países, contudo, a garantia de permanência do aluno na escola e a conclusão da etapa de ensino ainda se configuravam como desafios a serem mitigados. No Brasil, segundo Arelaro (2005, p. 1048), a aprovação do Plano Nacional de Educação de 1993, teve

[...] o empenho do governo federal, a partir dos compromissos internacionais assumidos com a assinatura da “Declaração Mundial da Educação para Todos”, em 1990, concentrou seus esforços para superar o “fosso” estatístico do atendimento educacional do Brasil, apontado como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento.

Referente à matrícula no Ensino Fundamental, de fato, evidencia-se um número crescente a partir do ano de 1991, concentrado nos estados e municípios, conforme pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 - Matrículas no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - de 1991 a 1995, no Brasil

ANO	MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1991	29.213.724	95.536	16.716.816	8.773.360	3.618.012
1992	30.177.447	33.304	17.369.594	9.380.084	3.394.465
1993	30.887.951	33.366	17.670.482	9.780.160	3.403.943
1994	31.910.974	34.422	18.053.264	10.254.456	3.568.832
1995	32.668.738	31.167	18.347.733	10.491.518	3.798.320

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Sinopse estatística da Educação Básica 1991-1995. INEP – 2003.

Esse crescimento confirma-se na análise feita por Gadotti (2000), *Evolução do Ensino Fundamental no Brasil: análise de estatísticas e indicadores educacionais*, o qual afirma que houve avanço rumo à universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Todavia, o autor faz um alerta acerca do alto índice de reprovação desses alunos, resultando no aumento da distorção idade/série e na evasão escolar, que são indicadores relevantes a serem considerados na elaboração das políticas públicas para elevar a qualidade do ensino. Realidade observada no quadro 4.

Quadro 4 - Desempenho dos alunos no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - 1991 a 1994, no Brasil

Ano	Matriculados	Aprovados %	Reprovados %	Evadidos %
1991	29.213.724	18.366.115 (62,87%)	5.243.012 (17,95%)	5.604.597 (19,18%)
1992	30.177.447	18.994.129 (62,94%)	5.022. 724 (16,64%)	6.160.594 (20,42%)
1993	30.887.951	20.317.785 (65,78%)	5.062.972 (16,39%)	5.507.194 (17,83%)
1994	31.910.974	21.446.051 (67,21%)	5.144.290 (16,12%)	5.320.633 (16,67%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Sinopse estatística da Educação Básica 1991-1995. INEP – 2003.

No quadro 3, observamos que, dos 29.213.724 (vinte e nove milhões, duzentos e treze mil, setecentos e vinte quatro) alunos matriculados no Ensino Fundamental, em 1991, apenas 62, 87% tiveram aprovação, enquanto 17,95% foram reprovados e 19,18% evadidos. Isso demonstra que 37,13% dos alunos não conseguiram avançar nos estudos e, mais grave, o percentual de abandono é bem superior aos reprovados, fato sucedido nos anos posteriores, 1992, 1993 e 1994. Neste último, quase estiveram nivelados, porém, ainda com prevalência de evadidos sobre reprovados.

Foi, portanto, esse o cenário em que se deu a aprovação da LDB 9394/96, a qual responsabilizou a organização do ensino brasileiro na competência dos entes federados: União, estados, municípios e DF, em regime de colaboração. Contudo, todos possuem responsabilidades específicas nesse processo, porque, segundo o art. 9º, a União deverá, “II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios”; já no art. 10, os estados precisam “I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”; por sua vez, no art. 11, os municípios incumbir-se-ão de “I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições

oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”.

Sobre os objetivos da educação nacional, a LDB estabelece, no art. 2º, que “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e reafirma, no art. 3º, os princípios do ensino estabelecidos pela CF de 1988. A lei ressalta, ainda, a responsabilização do Estado com a educação escolar pública, assegurando, no art. 5º, que “[...] o acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1988).

Na esfera de competência federativa, o Ensino Fundamental, foco de interesse deste estudo, deve ser assegurado pelo sistema estadual de ensino, contudo, sua oferta prioritária, juntamente com a Educação Infantil, deverá ser atuação do sistema de ensino municipal. Este, também poderá ofertar outros níveis de ensino, desde que “[...] atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 1996). Nessas condições, os objetivos para essa etapa de ensino são os seguintes:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Ainda, conforme a referida lei, o Ensino Fundamental deve ser presencial, exceto quando este for complementação ou em situações emergenciais; com carga horária mínima anual de oitocentas horas letivas, a serem distribuídas em séries ou ciclos de estudos. A jornada de trabalho deve ser de quatro horas efetivas em sala de aula, podendo ser ampliada progressivamente e, a critério dos sistemas de ensino, instituir-se em tempo integral. Sobre a verificação do desempenho do aluno deve ser utilizada, preferencialmente, a avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Ao longo de seus 27 anos de vigência, a LDB 9394/96 sofreu várias alterações, dentre elas, alguns destaques importantes foram: a duração do Ensino Fundamental, passando de 8 (7 aos 14 anos de idade) para 9 anos (6 aos 14 anos de idade) de duração, modificação feita pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que garantiu o ingresso das crianças a partir dos seis

anos de idade nessa etapa de ensino. (Brasil, 2006); a inclusão da Educação Infantil na etapa da Educação Básica, contemplando as crianças de pré-escolas, de quatro a cinco anos de idade, através da Lei nº 12.796, de 2013 (Brasil, 2013). Tal fato deu organicidade ao processo educacional, uma vez que tornou possível compreender o ensino numa perspectiva de sistema nacional, abrangendo as três etapas da Educação Básica. Em vista disso, a lei determinou que

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Esses currículos, respeitando os objetivos das suas respectivas etapas de ensino “[...] devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996).

O quesito currículo, na LDB 9394/96, recebeu bastantes alterações desde a aprovação da lei. Uma análise do art. 26 evidenciou que o §2º, referente à obrigatoriedade do componente curricular Arte, teve sua redação modificada três vezes: a primeira, pela Lei nº 12.287, de 2010, para inclusão das particularidades das expressões regionais; a segunda, pela Medida Provisória nº 746, de 2016, para inclusão da Educação Infantil e a terceira, pela Lei nº 13.415, de 2017, para inclusão do termo Educação Básica, compreendendo as três etapas de ensino. Modificações também ocorreram no componente curricular Educação Física, primeiramente, através da Lei nº 10.328, de 2001, tornando-o facultativo nos cursos noturnos (Brasil, 2001); depois, pela Lei nº 10.793, de 2003, que ampliou a condição facultativa do aluno mediante critérios, tais como: jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, a partir de trinta anos, prestação do serviço militar e que tivesse prole (Brasil, 2003).

Além desses, a obrigatoriedade do componente curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, de 6º a 9º ano, também resultou da alteração da LDB, pela Medida Provisória nº 746, de 2016, seguida do ajuste de concordância textual através da Lei nº 13.415, de 2017. No ato de aprovação da LDB, em 1996, determinou-se que seria uma língua estrangeira, na parte diversificada do currículo, a ser definida por escolha da comunidade escolar.

A LDB também faz referência aos temas transversais. No ano de 2012, a Lei nº 12.608 incluiu, no art. 26 §7º, a obrigatoriedade da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, tendo esse mesmo inciso recebido nova redação através da Medida Provisória nº 746, de 2017, deixando a cargo da Base Nacional Comum Curricular a definição dos temas

transversais a serem incluídos nos currículos. Porém, em 2017, novamente houve alteração de redação do inciso, dada pela Lei nº 13.415, retificando que “[...] a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” (Brasil, 2017), ou seja, descentralizando a escolha dos temas transversais a serem inseridos no currículo escolar.

Outros temas transversais, como: direitos humanos, educação alimentar e nutricional foram incluídos na LDB 9394/96. O primeiro foi incluído pela Lei nº 13.010, de 2014, art. 26 § 9º, tendo nova redação pela Lei nº 14164, de 2021, sinalizando a atenção às legislações educacionais quanto ao material didático adequado e o nível das etapas de ensino no trabalho da respectiva temática. O segundo, inserido no ano de 2018, através da Lei nº 13.666, § 9º-A, que diz que ele deve ser desenvolvido conforme as diretrizes dos demais temas.

Os temas do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foram incorporados na LDB 9394/96, sendo obrigatórios no currículo de todas as instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do país. Essa inclusão deu-se, inicialmente, através da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, art. 26-A, nos §1º e 2º, contemplando apenas a História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, que incluiu os povos indígenas. Esses temas devem ser “[...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2003, 2008).

O Ensino Religioso, território histórico de disputas em prol de legitimação curricular, firmou-se inicialmente na LDB 9394/96, art. 33, como disciplina de matrícula facultativa no Ensino Fundamental, sem encargo financeiro para os cofres públicos. Nesse formato, poderia desenvolver-se de forma confessional, com atendimento da opção religiosa do aluno ou interconfessional, através da união entre as diversas entidades religiosas, a ser organizada pela instituição escolar. Porém, em 1997, a Lei nº 9.475 deu uma nova redação ao texto:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Desse modo, manteve-se a matrícula facultativa por parte dos alunos, porém, tornou-se obrigatória a oferta da disciplina no ensino público fundamental, a ser organizado conforme o disposto nos incisos §1º e 2º do referido artigo, deferindo a responsabilidade dos sistemas de ensino pela regulamentação dos conteúdos do Ensino Religioso e admissão dos professores.

Esse processo regulatório, estabelecido pela LDB 9394/96, demandou novas competências e diretrizes para a organização e desenvolvimento educacional em todo o país.

No âmbito específico dos currículos, o art. 9º, item IV, delibera que os sistemas de ensino e instituições escolares da Educação Básica deverão contemplar conteúdos mínimos que assegurem a formação básica comum, a serem definidos pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Assim, essa determinação deu respaldo à elaboração de diversas políticas curriculares, dentre essas, os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Bases Nacionais Comuns Curriculares, assunto que abordaremos a seguir.

4.2.1 Configurações Curriculares no Ensino Fundamental

A aprovação da LDB 9394/96 demandou novas diretrizes para o ensino nacional, no caso específico do Ensino Fundamental, foco das políticas educacionais na década de 1990, dada a exigência dos acordos internacionais firmados, manteve-se alvo das políticas a serem implementadas. Contudo, apesar das decisões educacionais orientarem-se hegemonicamente no viés neoliberal,

[...] no novo cenário pós-1996 os antigos atores sociais, tais como: associações, entidades e sindicatos que integravam o Fórum e mantiveram sua vigilância às políticas educacionais assumidas pelos governos de FHC e Lula. Foram retomadas por essas entidades expressivas manifestações tanto de modo isolado como em conjunto (Brzezinski, 2010, p. 194).

Frente a esse cenário, a LDB 9394/96 teve seu desdobramento em diversas políticas, a serem efetivadas com o objetivo de garantir os direitos educacionais determinados pela CF de 1988 e reafirmados na referida lei. No âmbito curricular, a materialização com vistas a esse atendimento deu-se, inicialmente, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries), em 1997; e, 3º e 4º ciclos (6ª a 8ª séries), em 1998, acompanhados das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental, aprovada em 1998.

Acerca dessas definições curriculares, Bonamino e Martínez (2002) destacam o descompasso político-institucional de competência entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) acerca da educação nacional. Tal fato pôs em questão a elaboração dos PCNs de 1º e 2º ciclos, pelo MEC, sem a deliberação do CNE, uma vez que a Lei nº 9.131/95, no art. 9º, § 1º, alínea C, estabelecia a este órgão “[...] deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

A ausência de colaboração em torno da questão curricular entre o MEC e o CNE e, portanto, a falta de diálogo entre a produção curricular desses dois atores políticos iria permanecer como uma constante durante a elaboração, divulgação e implementação dos PCNs para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental (Bonamino, Martínez, 2002, p. 373).

Esse impasse também persistiu no contexto de elaboração e aprovação das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, pela Câmara da Educação Básica (CEB) do CNE, no ano de 1998. Além disso, conforme as autoras supracitadas, esse processo deu-se de forma invertida e os PCNs, de caráter mais específico, foram tomados como orientadores das DCNs de caráter mais geral.

Os PCNs receberam diversas críticas do campo acadêmico, de pesquisadores e das associações científicas – Anped (1996), Bonamino e Martinez (2002), Frigotto e Ciavatta (2003) –, por entenderem que, nas entrelinhas, a pretensão do documento era estabelecer um currículo nacional. Embora não tivesse caráter obrigatório, a intencionalidade de convencimento da utilização do referencial curricular, no Ensino Fundamental, deu-se mediante a própria legitimação dada a esse documento, amparado na CF de 1988, na LDB 99394/96 e sintonizado com os acordos multilaterais firmados.

Os acordos multilaterais, impulsionadores de críticas, dada a centralidade do processo educacional privilegiar a preparação dos indivíduos para a modernização dos processos produtivos e, de certa forma, dissimular as desigualdades socioeconômicas dos sujeitos, levando-os a uma conformidade da exclusão de uma vida digna. Assim, os PCNs, no formato de um currículo nacional, interfeririam na autonomia dos sistemas de ensino e nas instituições escolares, e não comportariam as diversidades regionais brasileiras. Além disso, segundo o parecer da Anped (1996), o documento também não levou em conta os estudos e as experiências das reformas curriculares do país.

Apesar das críticas, os PCNs apresentam-se imbuídos de princípios democráticos e éticos em defesa de uma educação de qualidade que garanta as “aprendizagens essenciais” da vida cidadã, tendo em conta formar sujeitos “autônomos, críticos e participativos” (Brasil, 1998, p. 21). Uma análise do documento introdutório dos PNCs de 5ª a 8ª séries, organizado em cinco partes, permitiu-nos visualizar o detalhamento das proposições curriculares postas:

- a) **1ª parte:** discute a temática educação e da cidadania para fundamentar o eixo central da educação cidadã. Apresenta um diagnóstico da educação brasileira dando ênfase ao Ensino Fundamental;
- b) **2ª parte:** trata da importância do referencial curricular, apresentando os objetivos do Ensino Fundamental, as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo) e explicita a concepção de educação, objetivos,

conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática que fundamentam o documento;

- c) **3ª parte:** os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola (orientações para a concretização do documento);
- d) **4ª parte:** escola, adolescência e juventude (papel da escola no atendimento do desenvolvimento biopsicológico da faixa-etária);
- e) **5ª parte:** tecnologias da comunicação e da informação (como potencialidades educacionais).

As áreas de conhecimento estão organizadas em volumes por ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e 2º ciclo (3ª e 4ª séries), lançados em 1997, enquanto o 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e o 4º ciclo (7ª e 8ª séries) foram lançados em 1998. Acompanhados de um volume específico dos temas transversais. Todos os volumes trazem os objetivos do Ensino Fundamental, da área de conhecimento, os conteúdos, as orientações didáticas e os critérios de avaliação. De fato, esses detalhamentos são similares a um currículo escolar, porém, de acordo com as críticas, eles são resultantes de definições centralizadoras, concebidas por um determinado grupo de elaboradores não condizente com a diversidade de um país continental como o Brasil.

Em relação às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental, norteadas pelas discussões do Parecer CEB nº 04/98, e aprovadas através da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, similar aos PCNs, elas tiveram seus fundamentos nas determinações da CF e da LDB 9394/96. Tomando essas bases, o parecer evidencia a relevância do federalismo brasileiro na definição da educação nacional, um trabalho que deve ser assumido em colaboração com os entes federados.

Desse modo, o Parecer CEB 04/98 afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem resultar de uma articulação com estados e municípios através de uma análise de suas próprias propostas curriculares, a fim de que seja definido um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, com vistas ao atendimento do art. 26 da LDB 9394/96 sobre a definição de uma Base Nacional Comum, a ser complementada por uma parte diversificada e materializada na proposta pedagógica de cada instituição escolar do país. A partir dessa operacionalização, as Diretrizes Curriculares Nacionais se intitulam da seguinte maneira:

Art. 2º o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 1998).

Em cumprimento das determinações da LDB 9394/96, o documento estabeleceu, no art. 3º, sete diretrizes para orientar a organização do currículo escolar do Ensino Fundamental, as quais explicitam o seguinte: Diretriz 1 (um), as ações pedagógicas devem respeitar os princípios: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do bem comum, dos Direitos e Deveres da Cidadania, da criticidade, da ordem democrática, estéticos, da sensibilidade, da criatividade, da diversidade e das manifestações artísticas e culturais. Diretriz 2 (dois), também acerca do reconhecimento por parte das propostas pedagógicas das escolas da “identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

A Diretriz 3 (três) dispõe sobre o protagonismo das aprendizagens no desenvolvimento de “ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (Brasil, 1996). A Diretriz 4 (quatro) determina que seja instaurada a igualdade do acesso de todos os alunos a uma base nacional comum, em conformidade ao estabelecido pelo art. 9º da LDB 9394/96, “de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, a educação fundamental deveria estabelecer a relação entre:

- a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde, 2. a sexualidade, 3. a vida familiar e social, 4. o meio ambiente, 5. o trabalho, 6. a ciência e a tecnologia, 7. a cultura, 8. as linguagens.
- b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa, 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes, 3. Matemática, 4. Ciências, 5. Geografia, 6. História, 7. Língua Estrangeira, 8. Educação Artística, 9. Educação Física, 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As Diretrizes 5 (cinco), 6 (seis) e 7 (Sete), respectivamente, determinaram que os processos de ensino deveriam promover a interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; que a inserção dos projetos de interesse da comunidade na parte diversificada se concretizaria no enriquecimento da Base Nacional Comum Curricular; e, por último, que o trabalho no ambiente escolar deveria desenvolver-se em clima de cooperação.

Além das diretrizes de 1998, novas proposições curriculares foram definidas no ano de 2010, através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, com o propósito de sistematizar as diversas alterações da legislação educacional, que acabaram repercutindo nos currículos da Educação Básica ao longo dos 13 anos de vigência da LDB 9394/96 naquele período.

Entre essas alterações, destacam-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no ano de 1997, substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em vigor; o Plano Nacional de Educação de 2001; a Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegurou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, exigindo um novo olhar e uma nova organização de abrangência da Educação Básica. (Brasil, 2001, 2009).

Tais fatos, segundo a comissão de elaboração do parecer das diretrizes gerais, intercorreu no desafio de pensar um sistema educacional a partir de três dimensões primordiais: "organicidade, sequencialidade e articulação" (Brasil, 2010). Para isso compreendeu-se que

[...] o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral (Brasil, 2010, p. 20).

Nessa perspectiva, a formação deve assegurar meios para que o sujeito possa progredir no mundo do trabalho e tenha acesso ao Ensino Superior. Para tal objetivo, almeja-se alcançar a qualidade social da educação, que perpassa pela superação da repetência e evasão escolar, pelo investimento financeiro na educação, efetivação de políticas de formação dos profissionais da educação, organicidade do currículo escolar entre base nacional comum e parte diversificada, melhor remuneração dos docentes, dentre outras. Tais êxitos poderiam harmonizar as normativas educacionais com o social e, desse modo, transformar o acesso escolar meramente quantitativo em permanência dos sujeitos na escola com qualidade social.

No que diz respeito à gestão do conhecimento na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e modalidades de ensino), transitam no documento orientações acerca das seguintes abordagens: disciplinaridade, interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade, contextualização. Nesse sentido, todas essas orientações devem ser efetivadas pelas instituições escolares e sistemas de ensino, resguardando a autonomia de seus coletivos institucionais, dada as peculiaridades, referências conceituais de educação, realidades socioculturais, organização curricular, projeto político pedagógico, entre outras diversidades.

Na generalidade do documento, observamos as orientações interpostas numa concepção de sistema educacional, compreendendo que as especificidades das etapas de ensino as quais compõem a Educação Básica sejam preservadas, mas que organicamente não se perca o entendimento da articulação delas no sentido do ensino como processo. Isso se confirma no art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 ao definir como objetivo o seguinte:

[...] sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (Brasil, 2010, p. 21).

Ao mesmo tempo em que transcorria o processo de formulação das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, destacadas acima, movimentavam-se as discussões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos de duração por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Esta, em função da alteração da LDB pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em vista disso, e mediante necessidade de atualização das diretrizes de 1998, novas recomendações foram postas ao Ensino Fundamental. (Brasil, 2006)

As demais alterações ocorridas na LDB também validaram as novas diretrizes e foram demonstradas no item 4.1 desta seção, portanto, não se faz necessário repeti-las. Assim, a atenção será dada às orientações específicas acerca das definições curriculares para esse novo contexto do Ensino Fundamental. De início, cabe ressaltar que o direito à educação está associado ao exercício da cidadania, legitimado pela CF, a qual embasou fortemente a argumentação propositiva do Parecer CNE/CEB nº 11/2010, coadunando com o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a materialização desse direito, o qual requer o alcance da qualidade social na educação.

Apoiada nesse pressuposto, e em conformidade com a LDB, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos de duração reafirmaram os princípios éticos, políticos e estéticos, norteadores das propostas curriculares e das ações pedagógicas para essa etapa de ensino, a qual tem como objetivo “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 2010). Com essa finalidade, as diretrizes evidenciam, no art. 9º da referida Resolução, que o ensino deve se processar por meio de um currículo constituído “[...] pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (Brasil, 2010).

Uma atenção minuciosa do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 tratou do acesso da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, uma vez que a mudança provocou incertezas

sobre quais abordagens curriculares deveriam ser consideradas no 1º ano. Tendo em vista essa elucidação, o Parecer elencou as seguintes recomendações: necessidade do caráter lúdico da aprendizagem, principalmente entre as crianças de seis a 10 (dez) anos; desenvolvimento do trabalho com maior mobilidade das crianças; valorização dos conhecimentos adquiridos na pré-escola; o trabalho nos Anos Iniciais deveriam abranger a alfabetização, o letramento e os conteúdos dos demais componentes curriculares; a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que deveria ser em um único ciclo; a promoção dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, que deveria ser vinculada às aprendizagens e não à promoção automática. (Brasil, 2010b)

Sobre a avaliação, parte integrante do currículo, conforme o art. 32 da Resolução nº CNE/CEB 7/2010, ela deve ser compreendida, no Ensino Fundamental de nove anos de duração, como redimensionadora da ação pedagógica, devendo

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica [...]

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos [...]

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos [...]

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

(Brasil, 2010a)

Ainda no âmbito curricular para o Ensino Fundamental de nove anos, as diretrizes validam a escola de tempo integral, a ser implementada progressivamente a partir da ampliação da carga horária e da estrutura física adequada com o desenvolvimento de atividades, tais como: acompanhamento pedagógico, reforço escolar, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, dentre outras.

Nos limites do objetivo proposto para essa seção, a qual prioriza as evidências curriculares no Ensino Fundamental, é importante ressaltar que a efetivação curricular precisa de um planejamento educacional, do financiamento deste e de profissionais bem-preparados. Assim, nessa perspectiva de totalidade, a educação vem sendo impressa nos PNEs, os quais, no recorte temporal deste estudo, sinalizam a aprovação de três planos, nos anos de 1993, 2001 e 2014. Os dois primeiros, referenciados nos itens 4.1 e 4.2, o último, 2014-2024, ainda

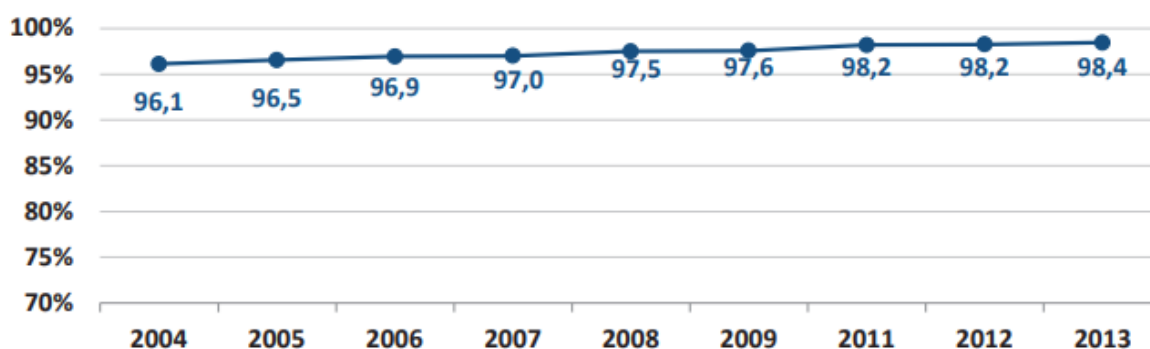
estão em vigência de execução das estratégias para atingir as metas propostas para a educação nacional.

O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, possui ao todo 20 metas e 254 estratégias para a educação nacional. Segundo Saviani (2014, p. 86), duas questões são demasiadamente prioritárias para elevar a qualidade da Educação Básica, o “magistério da Educação Básica e o financiamento”. Sobre a primeira, ela diz respeito à criação de planos de carreiras dos profissionais da educação, juntamente com atenção a ser dada na qualidade da formação destes, pois essa formação tem sido majoritariamente em instituições privadas, algumas de “qualidade duvidosa”, voltadas ao interesse mercantilista, diferentemente das abordagens problematizadas no âmbito das universidades públicas.

A segunda questão, tida como o “calcanhar de Aquiles” da educação, trata do financiamento, sem o qual a execução dos planos educacionais poderá ser inviabilizada, consagrando-se no registro de um plano estrategicamente bem elaborado, sem efetivação prática. Desse modo, configura-se apenas em um discurso oficial de pretensões e na permanência de uma realidade de necessidades, distanciando, cada vez mais, o alcance qualitativo da educação referenciado no social.

Uma análise da meta 2 do PNE 2014-2024, que propõe “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”, demonstrou que essa meta inclui dois objetivos. O primeiro trata da universalização do Ensino Fundamental e, o segundo, refere-se à conclusão desta etapa na idade certa. Referente à universalização, o diagnóstico realizado, no ano de 2013 para a elaboração do PNE demonstrou, conforme o gráfico 1, um acesso bem próximo da universalização, atingindo 98,4%.

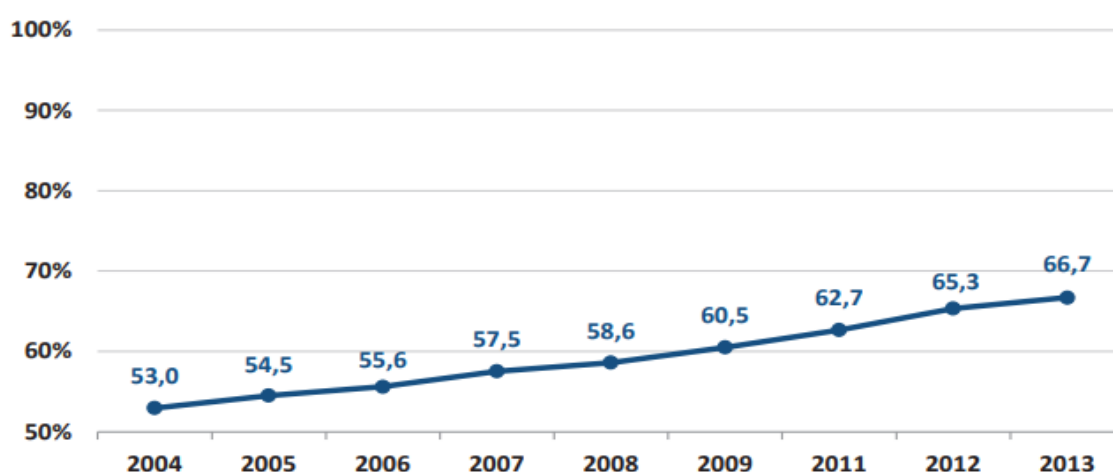
Gráfico 1 - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola brasileira



Fonte: Dired/Inep (2015)

No entanto, quando analisamos do ângulo da conclusão do Ensino Fundamental, a realidade é preocupante, pois o gráfico 2 demonstra que, em 2004, 53% da população com 16 anos de idade tinham concluído essa etapa de ensino e, em 2013, chegou a 66,7%, ou seja, um crescimento lento, considerando um ponto de partida, já insatisfatório. Esses indicadores revelam a necessidade de investimento qualitativo na educação, pois urge um planejamento educacional inclusivo, o qual dê prioridade às reais necessidades dos sujeitos.

Gráfico 2 - Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído



Fonte: Dired/Inep (2015)

Conforme o próprio documento do PNE, o acompanhamento de execução do PNE 2014-2024 representa avanços em relação aos planos de 2001 e 2010, “[...] na medida em que delimita um conjunto de objetivos e prazos passíveis de aferição e monitoramento” (Brasil, 2015b, p. 16). Uma análise desse monitoramento demonstrou que, até o ano de 2021, a população de seis a 14 anos de idade que frequentava ou já havia concluído o Ensino Fundamental representava 95,9%. Em relação à população de 16 anos com, pelo menos, o Ensino Fundamental concluído era de 81, 1%. Ainda, os indicadores revelam a distância das metas estabelecidas para o ano de 2024.

Acerca da questão curricular no Ensino Fundamental, o PNE apresenta, na estratégia 2.1 e 2.2, que os direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento configurarão a Base Nacional Comum Curricular dessa etapa de ensino, e deverão ser definidos através da pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Essas estratégias acabaram

ratificando a legitimação de elaboração da BNCC para a Educação Básica, aprovada no ano de 2017, e no ano seguinte, 2018, aprovando-se a complementação do Ensino Médio.

A elaboração da BNCC deu-se em um campo de disputas entre projetos de sociedades divergentes, discussão problematizada na introdução desta tese, revelando que os discordantes do documento consideram o viés ideológico neoliberal impregnado refletindo a continuidade das políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas no país. Nesta percepção, a formação crítica e emancipadora dos sujeitos é secundarizada, uma vez que as definições curriculares podem ocultar, ou simplesmente suprimir, o conhecimento historicamente acumulado, capaz de desvelar as condições subalternas da vida das minorias sociais. Por outro lado, do ponto de vista dos defensores da BNCC, o documento visa democratizar o ensino, pois define e torna obrigatórios conteúdos básicos a serem desenvolvidos em todas as instituições de ensino do país. Essas definições e a estrutura da BNCC se encontram na discussão da seção 3 dessa tese.

A ênfase dada até o momento para as questões curriculares do Ensino Fundamental não pode dispensar a atenção sobre a qualidade da formação dos docentes para essa etapa de ensino, pois sem profissionais bem-preparados, dificilmente se poderá atingir a qualidade de ensino almejada. Portanto, cabe ressaltar que, simultaneamente ao processo de definições curriculares do ensino básico brasileiro, o currículo da formação docente, nas décadas de 1990 e meados de 2000, também foi instituindo-se sob as recomendações dos organismos internacionais.

Contudo, tais definições não estiveram isentas das críticas proferidas pelas entidades acadêmico-científicas, devido à concepção distinta destas acerca do processo de formação. Assim, nesse cenário, e em conformidade com as determinações do art. 9º, inciso IV da LDB, no ano de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sob o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002. (Brasil, 2001; 2022).

Segundo Dias e Lopes (2003, p. 1167), o documento propôs uma concepção de currículo com base no desenvolvimento de competências, pressupondo a “[...] secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor”. Isto é, dando centralidade ao conhecimento prático-utilitário, defendido pelas pedagogias do aprender a aprender, firmadas no entendimento de que o indivíduo aprende fazendo (Duarte, 2010).

Ainda nesse campo de reorganização curricular da formação docente, em 2006, o curso de Pedagogia foi reformulado através da Resolução CNE/CP nº 1/2006, definindo a docência como campo de atuação do pedagogo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Saviani (2011, p. 163), essas definições resultaram de discussões bastante acirradas e, apesar do respaldo da Anfope, o teórico considerou a reformulação insatisfatória, porque as “[...] diretrizes acabaram criando um curso para formar muitas coisas que são diferentes, sendo impossível dar conta de todas elas”.

Em 2009, foi criado o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), sob o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de formar os profissionais da rede pública de ensino, sem licenciatura ou que atuassem em área diferente de sua formação. Para essa formação, estruturou-se um currículo, levando em consideração tanto os currículos da Educação Básica como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos das licenciaturas e da Pedagogia. (Brasil, 2009a).

Após esse período, de acordo com Dourado (2015), a formação e a profissionalização docente avançaram nos marcos legais numa perspectiva mais progressista. Primeiro, por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, assegurando na meta 15, reforma curricular das licenciaturas articuladas à base nacional comum dos currículos da Educação Básica e, na meta 16, formação de 50% dos professores da Educação Básica em cursos de Pós-Graduação até o final de vigência do plano. Nas metas 17 e 18, por sua vez, estava delimitada a indispensabilidade da valorização dos profissionais de Educação com equiparação salarial e criação de planos de carreira. (Brasil, 2014a).

Segundo, pela aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e também para a formação continuada, através do Parecer CNE/CP nº 2/2015 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015), resultante de um processo democrático de participação das entidades acadêmico-científicas e sindicais. Segundo Dourado

[...] o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica (Dourado, 2015, p. 307).

No entanto, com as mudanças políticas no país a partir do ano de 2016, e os novos direcionamentos curriculares para a Educação Básica, a partir da aprovação da BNCC no ano de 2017, foram homologadas, em 2019, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), através do Parecer CNE/CP nº 22/2019 e da Resolução CNE/CP nº 2/2019. As ponderações feitas pelas entidades acadêmico-científicas caracterizam o documento como um retrocesso na educação, uma vez que

[...] as críticas à BNCC denunciam sua centralidade no projeto educacional neoliberal, pois favorece processo de padronização, controle, mercantilização e privatização. Ademais, o modelo de conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências retroage à uma concepção já ultrapassada, presente nas DCNs de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015 (Lino, 2020, p. 47).

Diante desse breve contexto, observou-se que a formação docente assume uma concepção centrada no pragmatismo, imediatismo, tecnicismo e secundariza a sólida formação científica e cultural. Disto, impera a resistência atual das instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação docente frente a um cenário em que muitas universidades estão no percurso de implementação das diretrizes de 2015.

4.3 O ESTADO DO MARANHÃO E O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA LDB 9394/96

O estado do Maranhão (MA), cuja capital é São Luís, está localizado na Região Nordeste do Brasil, com 217 municípios em uma área territorial de 329.651,496 km² (IBGE, 2022); faz limites a sudoeste e sul com o estado do Tocantins, ao norte com o Oceano Atlântico, a oeste com o estado do Pará, e ao leste com o estado do Piauí. Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o estado tinha uma população de 6.800.605 (seis milhões, oitocentos mil e seiscentos e cinco) habitantes, ocupando a quarta posição de maior população da Região Nordeste.

No âmbito da economia, segundo Gomes Silva (2006, p. 4), o estado do Maranhão, historicamente, tem atuado como “[...] fornecedor de produtos agrícolas para os outros estados da federação” sendo um “corredor de exportação para o mercado internacional”. Tal situação é ratificada por Bastos (2012), ao destacar o Maranhão como grande produtor de arroz, desde a década de 1970, avançando também na produção de soja a partir dos anos de 1980, com implantação de grandes empresas tecnológicas na Região Sul e Sudoeste do

estado, principalmente no município de Balsas. Porém, quase toda a riqueza produzida é exportada aos conglomerados internacionais holandeses e norte-americanos, sem investimentos que visem melhorar as condições de vida da população local.

Além do arroz e da soja, outros produtos agrícolas são cultivados no estado, a exemplo da mandioca, do milho e do feijão. Também, destacam-se a pecuária, a indústria, agrofloresta (eucalipto) e o extrativismo com produção de gêneros diversos: alumínio, madeira, móveis, alimentos, papel e celulose. Contudo, apesar da implantação dessas indústrias formalizarem-se sob um discurso de modernidade para alavancar o capital e ampliar a oferta de trabalho no território maranhense, algumas tiveram suas instalações cercadas de contestações. Conforme Gomes Silva (2006, p. 7), a ALCOA, indústria de alumínio instalada em São Luís, entre os anos de 1980 e 1984

[...] desapropriou cerca de 20.000 pessoas, muitas delas expulsas com violência e desconsiderou os relatórios ambientais que apontavam os riscos de contaminação do solo pelos resíduos deixados pela fabricação do alumínio. Tudo isso para gerar apenas 7 mil empregos na fase de implantação, reduzindo para 3 mil, em 1991, e apenas 2.273, em 1994.

Para a referida pesquisadora, não se justifica o discurso de empregabilidade quando se evidencia um número pequeno de empregos frente à riqueza de minérios produzidos e exportados para outros países – “[...] cerca de 300 mil toneladas de alumínio somente em 1993”. Ademais, somam-se a isso os danos causados ao solo em função dos resíduos gerados pelo processo de industrialização da bauxita.

Nesse campo de contestações, inclui-se a implantação de uma unidade fabril da Suzano Papel e Celulose, no município de Imperatriz, sudoeste do Maranhão, entre os anos de 2009 e 2015. Esse projeto movimentou o agronegócio para o plantio de florestas de eucalipto na região, expandindo a plantação já existente, iniciada nos anos de 1990, para atender às siderúrgicas produtoras de ferro gusa, na cidade de Açailândia.

Esses projetos industriais e a mecanização da soja, no território maranhense, segundo Oliveira e Silva (2020, p. 142), “[...] têm sido destinados a culturas voltadas para a produção de commodities agrícolas e agrofloretais, as quais geram concentração de renda em grupos de capital nacional e estrangeiro.” Desse modo, além de gerar acumulação do capital de determinados grupos, impõe-se “[...] um padrão de apropriação territorial do trabalho nos processos de reestruturação produtiva” (Oliveira e Silva, p. 148), devido à definição de procedimentos da própria empresa na seleção dos trabalhadores. Esse é um fato ocorrido na implantação da empresa Suzano, no município de Imperatriz, com acréscimo da demanda dos

trabalhadores por qualificação alinhada aos critérios e perfis profissionais exigidos pela empresa. Assim,

[...] mais do que uma mera sobreposição do moderno sobre o antigo, é importante compreender a dinâmica de coexistência entre setores econômicos e atividades que no bojo da competitividade encontram caminhos para impor suas próprias lógicas, atraindo trabalhadores e criando sinergias para que estes se qualifiquem e se insiram em seus segmentos (Oliveira e Silva, 2020, p. 150).

Outro aspecto importante de identificação nessa conjuntura diz respeito aos grupos políticos constituídos no estado do Maranhão e suas perspectivas ideológicas de desenvolvimento para o território. Segundo Barbosa (2015), a disputa pelo poder político no estado, após o golpe militar de 1964 até a redemocratização do país, nos anos de 1980, deu-se entre a ascendência do “sarneísmo” e a decadência do “vitorinismo⁵” (1946-1965). O sarneísmo, teve início no período de 1966 a 1970, quando Sarney assumiu o governo do Maranhão, sob um discurso de modernidade a partir do lema “Maranhão Novo”. Naquele período, a política defendida

[...] teve o seu ponto alto com a criação da SUDEMA (Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão), que se constituiu no espaço de convergência das várias ações do governo (configurada numa infra-estrutura moderna de transportes, construção do porto e modernização conservadora de uma estrutura fundiária, todo este pacote apresentado como condição do desenvolvimento do Estado) (Barbosa, 2015, p. 3).

Posteriormente, Sarney se consagrou um líder político no Brasil, tendo seu ápice nas décadas de 1980 e 1990, pois, além de ter exercido o cargo de Presidente do país, no período de 1985 a 1990, também influenciou na sucessão dos governos eleitos no estado do Maranhão, desses períodos, que deram continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico sob o discurso de modernidade do estado, atrelado ao capitalismo internacional, conforme já indicado acima.

Assim, no contexto de delimitação temporal deste estudo, consideramos importante identificar de que forma o discurso de modernidade para o desenvolvimento do território maranhense efetivou-se no âmbito educacional, especialmente no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, o marco temporal tem seu ponto de partida nos anos de 1991 e 2000, que conforme dados do Atlas Brasil (2013), o estado do Maranhão encontrava-se com um índice de desenvolvimento humano (IDH) geral muito baixo, ocupando o ranking nacional de 27º e 26º respectivamente, tendo uma categorização média somente no quesito longevidade, no ano de 2000, como pode ser visto no quadro 5.

⁵ Grupo político liderado por Vitorino Freire –Deputado Federal (1946-1947), Senador (1947-1971).

Quando relacionados os IDH gerais dos anos de 1991 e 2000 ao ano de 2010, observamos uma elevação do nível muito baixo para o nível médio neste último. Ainda assim, entre os estados brasileiros, o Maranhão ocupava o penúltimo lugar, à frente apenas do estado de Alagoas. Portanto, esse resultado revela que o discurso ideológico de desenvolvimento impregnado nas propostas governamentais do estado, nesses períodos, não corresponde aos dados diagnosticados e tampouco contribuiu para melhorar as condições socioeconômicas da população. Essa evidência é ratificada por Gomes Silva (2006) e Bastos (2012), ao afirmarem que as riquezas geradas no estado favoreceram o acúmulo do capital de grupos internacionais.

Quadro 5 - Desenvolvimento humano no estado do Maranhão nos anos de 1991, 2000 e 2010

Nº de ordem	Índices	1991		2000		2010	
		Brasil	Maranhão ranking	Brasil	Maranhão Ranking	Brasil	Maranhão ranking
1	IDHM	0,493	0,357 - 27º Muito baixo	0,612	0,476 - 26º Muito baixo	0,727	0,639 - 26º Médio
2	Renda	0,647	0,478 - 27º Muito baixo	0,692	0,531 - 27º Baixo	0,739	0,612 - 27º médio
3	Educação	0,279	0,173 - 25º Muito baixo	0,456	0,312 - 25º Muito baixo	0,637	0,562 - 19º baixo
4	longevidade	0,662	0,551 - 27º baixo	0,727	0,649 - 26º Médio	0,816	0,757 - 26º alto

Fonte: Atlas Brasil (2013), disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta>

Em continuidade à análise dos dados expressos no quadro 5, a dimensão da educação revelou índices críticos nos anos de 1991 e 2000, atingindo resultados como 0,173 e 0,312 respectivamente, ordenado na faixa de muito baixo. Esse resultado sofreu alteração no ano de 2010, com a elevação do índice para 0,562, validando um incremento no campo educacional, porém, apesar desse crescimento, o estado manteve-se em um nível baixo no quesito educação. Destarte, no âmbito educacional, frente ao discurso de desenvolvimento postulado e os resultados insatisfatórios acima evidenciados, afloram inquietações que necessitam de esclarecimentos, por exemplo: que políticas foram determinadas para o Ensino Fundamental e como elas efetivaram-se no processo de ensino nos períodos supracitados?

Desvendar essa questão demanda, além da identificação das políticas, explicitar o contexto ideológico partidário em que elas se deram, uma vez que tem sido comum a influência dessas ideologias nas definições das políticas públicas. Sendo assim, no início da década de 1990, o estado do Maranhão foi marcado pelo fim do governo de João Aberto de Souza (PFL, 1990-1991), eleito vice-governador na chapa de Epitácio Cafeteira (PDC, 1987-1990) tendo assumido a função no último ano do mandato. Além disso, nessa mesma época

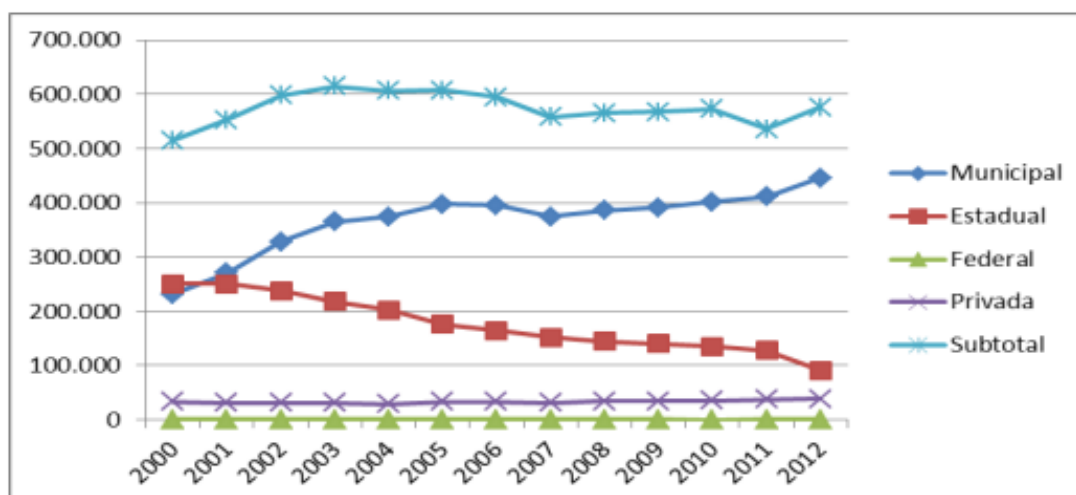
houve o início do governo Edison Lobão (PFL, 1991-1994), também sucedido pelo seu vice, José de Ribamar Fiquene, no último ano do mandato, ambos partidários do sarneísmo.

O governo de Edison Lobão deu-se em um cenário de transição das políticas educacionais no Brasil, entre os investimentos de expansão quantitativa do ensino, dos anos de 1980, aos objetivos da eficiência da gestão dos sistemas dos anos de 1990, ambos mobilizados pelos organismos multilaterais, em contrapartida do financiamento, conforme já destacado no item 4.1 deste estudo. O Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial, direcionado ao Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), contemplando os nove estados da região Nordeste, inclui-se entre as ações educacionais desenvolvidas nesse período. Esse projeto foi implementado no Maranhão (1994-1999) no final do governo de Edison Lobão e continuado no governo de Roseana Sarney e tinha como objetivos melhorar a aprendizagem dos alunos, diminuir a repetência e a evasão escolar e aparelhar as escolas e modernizar a gestão escolar.

Contudo, segundo Raposo (2015), as políticas educacionais, nesses períodos, priorizaram o esforço da garantia do acesso escolar ao Ensino Fundamental e secundarizaram o desempenho dos alunos. De fato, a política de ampliação da oferta de matrícula no Ensino Fundamental maranhense teve grande avanço a partir da década de 1990 e, com essa ampliação, por consequência do art. 11 da LDB 9294/96, que responsabilizou os municípios do desenvolvimento do Ensino Fundamental, houve também uma acentuada transferência de matrícula da esfera estadual para a esfera municipal. No ano 2000, a esfera estadual apresentava uma leve superioridade de matrícula no Ensino Fundamental, porém, nos anos posteriores, observamos o declínio de matrículas da esfera estadual e elevação de matrículas na esfera municipal, conforme demonstra o gráfico 3.

Esse processo de municipalização do Ensino Fundamental desencadeou muitos desafios aos municípios, dentre eles, a superlotação de salas de aula, insuficiência de professores e materiais didáticos pedagógicos. Isso demandou do sistema municipal de ensino recursos financeiros para a construção de novos prédios escolares, contratação de professores e aquisição de materiais didáticos pedagógicos.

Gráfico 3 - Estado do Maranhão: matrícula no Ensino Fundamental na etapa de Anos Finais, por dependência administrativa 2000-2012



Fonte: Plano Estadual de Educação (Brasil, 2014).

Além do fator matrícula, uma análise dos dados do Censo de 1991, 2000 e 2010, apresentados no Quadro 6, acerca da *frequência bruta ao Ensino Fundamental e o percentual da população de 15 a 17 anos de idade com Ensino Fundamental completo no Maranhão*, demonstrou que, nos períodos de 1991 a 2010, esses índices tiveram um crescimento elevado de frequência no Ensino Fundamental, porém o percentual da população de 15 a 17 anos de idade, com o Ensino Fundamental completo até o ano de 2010, alcançou apenas 47,89%, resultado inferior ao da média nacional, que era de 57,24%. Isso sugere que os objetivos do Projeto Nordeste, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos, principalmente, na redução da repetência e da evasão escolar, não foram alcançados.

Quadro 6 - Ensino Fundamental no Maranhão: frequência bruta e conclusão do curso nos anos de 1991, 2000 e 2010

Censo	% taxa de frequência bruta ao Ensino Fundamental	% de 15 a 17 anos de idade com Ensino Fundamental completo
1991 - Brasil	92,06% -	20,01%
1991- Maranhão	79,12%,	9,92%
2000 - Brasil	114,44	39,72%
2000 - Maranhão	121,58%	19,09%
2010 - Brasil	112,19%	57,24%
2010 - Maranhão	117,95%	47,89%

Fonte: Censo escolar: 1991, 2000, 2010.

Foi, portanto, nesse cenário de indicadores educacionais do estado do Maranhão que, após o governo de Edison Lobão, Roseana Sarney, filha de José Sarney, assumiu o governo por um período de oito anos (1995-1998 e 1999-2002), estabelecendo uma política de concordância à conjuntura nacional das reformas neoliberais. Para Barbosa (2015, p. 07), “[...] a privatização e a racionalidade da gestão estatal constituíram-se no lado racional de seu governo”. Isso confirmou-se através da reforma administrativa do estado, consubstanciada pela Lei nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998, orientada por uma gestão pública centrada na eficiência e na regulação mercantil.

Com essa reforma, foram extintas as secretarias de Estado e criadas oito Gerências Gerais e 18 (dezoito) Gerências de Desenvolvimento Regional de Estado, estas últimas, instaladas em municípios maranhenses, definidos a partir do critério do nível de desenvolvimento socioeconômico desses municípios. A Secretaria de Educação integrou-se à Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), assumindo uma configuração de gestão e de desenvolvimento educacional baseados na perspectiva da Qualidade Total, uma filosofia política neoliberal que, segundo Gentili (1998, p. 132), compreende a educação apenas do ponto de vista técnico-instrumental, ou seja, interessa “[...] apenas a aplicação de certas técnicas tiradas do mundo empresarial e transferidas para o campo educacional”.

Dentre as políticas educacionais para o Ensino Fundamental desenvolvidas no governo de Roseana Sarney, destacamos a continuidade do Projeto Nordeste, a partir da criação do Programa de Aceleração dos estudos (1ª a 4ª séries), Avanço escolar (5ª a 8ª séries), o tele-ensino, melhoramento da infraestrutura das escolas e aparelhamento, bibliotecas escolares (Faróis da Educação), formação de professores para atuarem nos respectivos programas e fornecimento de material didático. Além desse projeto, em novembro de 1999, o currículo do Ensino Fundamental passou por um redimensionamento, ocasionado pela adesão do estado do Maranhão à política nacional dos PCNs. Esse processo demandou formação dos professores dessa etapa de ensino, uma vez que os PCNs deveriam ser a base da reelaboração do currículo escolar.

Contudo, o domínio político ligado à Sarney teve uma ruptura no período de 2003 a 2009, a partir do governo de José Reinaldo Tavares (PSB, 2003-2006), antes, aliado do grupo, porém, devido algumas divergências políticas, foi desfeita a aliança e ele transformou-se em oponente político. Posteriormente, Jackson Lago (PDT, 2007-2009) manteve-se no governo apenas dois anos, devido à cassação de seu mandato, assumido por Roseana Sarney, sua adversária política nas eleições.

No campo de atuação do governo de José Reinaldo Tavares, a Lei nº 7.844, de 31 de fevereiro de 2003, que determinou a reorganização administrativa do estado do Maranhão, deu respaldo à criação do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos que, por sua vez, implantou o Programa Estadual de Direitos Humanos. Este apresentou no item 1, denominado, *formação para a cidadania e promoção de direitos humanos*, orientações curriculares para a Educação Básica (Maranhão, 2003). Dentre essas, estava a introdução de noções de direitos humanos no currículo escolar da Educação Básica; formação de professores e profissionais de opinião, abordando os direitos humanos; implementação da Lei Federal nº 10.639, de 2003, acerca da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira, no Ensino Fundamental e Médio; a inserção de conteúdos sobre o envelhecimento e a Língua Brasileira de Sinais, em todos os níveis de escolaridade. (Brasil, 2003a)

Em relação ao governo de Jackson Lago, bastante conturbado em função dos ataques dos adversários políticos, encontramos um campo escasso de registros documentais disponíveis para análise. No entanto, o governo desenvolveu uma política intencionando superar a concepção de desenvolvimento, difundida pelo grupo político aliado à Sarney, a qual foi dominante por décadas no território maranhense. Nessa contraposição de pensamento, segundo Palhano (2013, p. 60):

A Frente de Libertação que governou o Estado, sob a liderança de Jackson Lago, entre 2007 e abril de 2009, teve como uma de suas muitas virtudes a iniciativa de superar essa concepção oligárquica e plutocrática de desenvolvimento. Propôs, no seu lugar, um conteúdo e uma prática capazes de libertar a sociedade e o povo maranhense dos grilhões do passado, baseando-se nos princípios da economia solidária, na democratização do estado, na busca da prosperidade, no respeito à vida e na dignidade humana.

Portanto, uma concepção de democratização do estado baseada em um “municipalismo” que fosse mediado por relações horizontais entre estado e municípios, segundo Palhano (2013), jamais seria permitida no desenvolvimento da política sarneísta, em face desta ter suas bases no “clientelismo, coronelismo e assistencialismo”, estratégias que contribuíram para o fortalecimento de poder do grupo naquele período.

No âmbito educacional, o governo de Jackson Lago, dentre outras ações, realizou a implementação do Sistema Integrado de Educação Pública no estado do Maranhão (SIEPE); a melhoria da infraestrutura das escolas, com 173 escolas construídas, 310 escolas reformadas, 355 bibliotecas escolares e mais 12 bibliotecas Farol da Educação implementadas; 291 laboratórios de matemática, 120 de ciências (física, química e biologia) e 794 de informática instalados. Além dessa infraestrutura, ele realizou a nomeação de 1.760 professores e 475 supervisores escolares concursados para trabalharem nos 217 municípios maranhenses.

Porém, essas ações contemplaram as etapas da Educação Básica na rede estadual de ensino do território maranhense, que inclui o Ensino Fundamental⁶.

Além dessas, outras ações específicas ao Ensino Fundamental foram realizadas, como o fortalecimento da educação indígena, a partir da implantação dessa etapa de ensino (5ª a 8ª séries/1º ao 9º ano) em 19 escolas indígenas, e também a aprovação da Proposta Curricular Estadual do Ensino Fundamental – 1º e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos, com distribuição de 2.514 exemplares impressos, desse documento. Também houve ações relevantes ao atendimento das particularidades desses segmentos, muitas vezes, excluídos das políticas públicas elaboradas.

Alguns projetos e programas educacionais do governo de Jackson Lago deram-se por meio de parcerias, a exemplo do Plano de Alfabetização Educadora do Maranhão (PAEMA): parceria com o Instituto Paulo Freire; Gestar II, programa de formação continuada para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, parceria com o MEC; Programa Escola Ativa, com metodologia para turmas multisseriadas, parceria com o MEC; Plano de Ações Articuladas (PAR), com oferta de formação aos professores de Matemática das séries iniciais, parceria com o MEC; Pró-letramento, programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco na leitura, escrita e Matemática, realizado em parceria com o MEC; e os programas, Gestão Nota 10, Correção de Fluxo (Se Liga e Acelera) e Circuito Campeão, desenvolvidos em parceria com o Instituto Ayrton Senna em parceria realizada em oito Regionais.

Contudo, o projeto de desenvolvimento para o estado do Maranhão pensado pelo governador Jackson Lago ficou inconcluso, interrompido por uma manobra que levou a sua adversária política, Roseana Sarney, a assumir o governo no ano de 2009, sendo reeleita pelo partido do PMDB para o mandato seguinte, 2011 a 2014.

No ano de 2009, período em que Roseana Sarney foi reintegrada ao governo do estado do Maranhão, o Ensino Fundamental atravessava um período de transição no país, devido à ampliação de oito para nove anos de duração, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, uma determinação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa legitimação nacional, que resultou em novas diretrizes curriculares nacionais para essa etapa de ensino, fomentou a elaboração do referencial curricular do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino e municípios maranhenses que desejassem aderir à proposta. Desse modo, em 2010, a

⁶ Dados obtidos na obra *Governo Jackson: o legado*, publicado no ano de 2013.

Secretaria de Estado, sob o slogan “tempo de compromisso com a qualidade no ensino”, lançou o referencial para todos os componentes curriculares de 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano.

César Pires, Secretário de Educação daquele período, expressou na apresentação do documento que o objetivo do referencial era orientar o currículo do Ensino Fundamental da rede estadual com vistas à elevação da “[...] produtividade do sistema de ensino e, por conseguinte, os indicadores educacionais” (Maranhão, 2010).

Esse referencial, estruturado em duas partes, apresenta, na parte I, os fundamentos teóricos e legais, comuns a todos os componentes curriculares, a concepção de educação na sociedade contemporânea e o papel social da escola e, como esta repercute o currículo escolar, o planejamento escolar, a formação do professor, o protagonismo juvenil, as tecnologias educacionais, o projeto político-pedagógico e avaliação. Afirma também, que

Corroborar-se com a visão de que a escola transformadora prepara o homem para sua inserção social, para viver bem no mundo, lhe favorecendo o melhor uso e (re) criação de condições materiais de existência e de cultura, por conseguinte, busca a emancipação do homem e o desenvolvimento das capacidades de pensar e agir por si próprio, fazer escolhas, avaliar suas ações e as práticas dos outros seres humanos. (Maranhão, 2010, p. 13).

A concepção de educação e, conseqüentemente, do currículo escolar evidenciada no referencial tem suas bases no construtivismo e no multiculturalismo. Na compreensão, que “[...] tantos os conteúdos disciplinares como os temas sociais precisam ser contextualizados e integrados nas atividades curriculares em permanente construção e reconstrução, dando ênfase aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos grupos de alunos de cada ano” (Maranhão, 2010, p. 16).

Porém, conforme ressaltado no próprio referencial, essa perspectiva de currículo não isenta a interdependência normativa de observância às leis federais e estaduais no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Este último serve como norteador do planejamento das áreas de conhecimento e componentes curriculares a serem ministrados em sala de aula, os quais também recebem influências das metodologias adotadas pelos seus respectivos professores.

Na parte II do referencial curricular, são apresentadas as particularidades das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, organizadas a partir de uma contextualização histórica, transversalidade de temas, aprendizagem, fundamentos teóricos e metodológicos. Seguida de um quadro geral de conteúdos básicos de 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano, com definição das capacidades (objetivos) que os alunos devem atingir e sugestões metodológicas que os

professores poderão utilizar. Por fim, são expostas as orientações acerca da avaliação da aprendizagem, a qual deverá ser diagnóstica, formativa e somativa.

De uma forma geral, observamos que o referencial curricular do Ensino Fundamental reproduziu orientações nacionais postas pelas diretrizes nacionais curriculares e também pelos PCNs, no que diz respeito à concepção, aos objetivos, aos princípios, à organização metodológica e à avaliação.

Além desses referenciais, no ano de 2014, foram lançadas as Diretrizes Curriculares da rede estadual de ensino, resultante da parceria do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e o Ministério da Educação (MEC). O argumento para a elaboração dessas novas Diretrizes refletiu novamente sobre os baixos indicadores educacionais do território maranhense. Assim, com vistas à elevação da qualidade educacional no Maranhão

[...] as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Maranhão se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, premissas à organização do trabalho da escola, pois o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense. (Maranhão, 2014a, p. 13).

Os fundamentos teórico-metodológicos do documento sinalizam uma concepção de ensino na perspectiva dialética, a ser efetivada a partir do “método dialético”, estruturado em quatro etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. Assim, de acordo com essas Diretrizes Curriculares (Maranhão, 2014, p. 22), a construção do conhecimento nessa perspectiva “[...] possibilita que o professor, consciente dos limites e potencialidades dos alunos, estabeleça mediações entre o conhecimento científico e o conhecimento oriundo da prática social”.

Em termos de estrutura, o documento assemelha-se ao referencial curricular de 2010, no que diz respeito aos tópicos abordados: bases conceituais de educação e ensino, organização pedagógica, competências a serem alcançadas nas áreas de conhecimento e avaliação. Distingue-se, portanto, pela indicação de um método do trabalho pedagógico, fundamentado na pedagogia histórico-crítica. Contudo, também incorpora elementos conceituais e terminologia do pensamento neoliberal. Essa integração de componentes neoliberais com a visão histórico-crítica resulta em uma concepção ambígua do processo de ensino.

Essa ambiguidade pode dificultar o entendimento dos professores, especialmente aqueles não familiarizados com os pressupostos teóricos neoliberais e o da pedagogia histórico-crítica, resultando em equívocos na organização do ensino.

Outro documento elaborado no governo de Roseana Sarney foi o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE/MA), aprovado através da Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014 (Maranhão, 2014b). O referido Plano resultou de uma normativa nacional, determinada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que exigiu a reelaboração dos planos estaduais, distritais e municipais de educação.

O diagnóstico realizado pelo PEE/MA revelou que a Educação Básica no território maranhense, até o ano de 2012, concentrava “déficits educacionais” (Maranhão, 2014b, p. 3) que deveriam ser adequadamente enfrentados para elevação da qualidade do ensino. Um exemplo foi o retrato do baixo desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental na Prova Brasil (SAEB/INEP) no ano de 2011.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 15,10% dos alunos maranhenses, distribuídos no total das redes de ensino, alcançaram o nível desejado em Matemática e 21,80% em Língua Portuguesa (leitura). Nos anos finais do Ensino Fundamental, apenas 8,20% dos alunos, distribuídos no total das redes de ensino do Maranhão, alcançaram o nível desejado em Matemática e apenas 16,10% em Língua Portuguesa (leitura) (Maranhão, 2014b, p. 6-7).

A meta 2 do PEE/MA, específica do Ensino Fundamental, intenciona “universalizar o Ensino Fundamental de nove anos, para toda população de 06 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano da vigência deste PEE”. Conforme percorrido ao longo deste texto, desde a década de 1990, as políticas educacionais estipulam objetivos nessa direção. Sobre a universalização do Ensino Fundamental, os dados demonstram que houve um avanço significativo, bem próximo do atendimento dessa população, porém a conclusão dessa etapa de ensino na idade certa tem sido um grande desafio.

Uma análise dos dados do censo escolar no Maranhão, referente ao ano de 2021 (Maranhão, 2021) demonstrou que a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental por dependência administrativa atingiu, nos Anos Iniciais, 10,2% e, nos Anos Finais, 27,6%. No caso específico da rede pública de ensino, observou-se que o sétimo, oitavo e nono anos, tiveram as maiores taxas de distorção, 30,8%, 31,0% e 29,7%, respectivamente. Assim, a evasão e a reprovação escolar, principais determinantes desses indicadores, são pontos cruciais de análises, sendo os resultados base primordial para a elaboração de políticas públicas que venham a minimizar essa realidade.

De acordo com o PEE/MA (Maranhão, 2014b), as estratégias com vistas ao atendimento da meta estabelecida para o Ensino Fundamental perpassam a implementação de um programa de avaliação em todas as redes de ensino; reformulação dos projetos políticos das escolas em consonância com as normativas nacionais e estaduais do currículo; inclusão das comunidades indígenas, quilombolas, do campo e adolescentes em medidas socioeducativas; fortalecimento do regime de colaboração para implementação de programas de correção de fluxo, qualificação dos professores, garantia do transporte escolar; inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino; estimulação do uso de tecnologias pedagógicas; garantia de acesso e condições para permanência de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotadas.

Com o fim do governo de Roseana Sarney, no ano de 2014, Flávio Dino (PcdoB – 2015-2022), adversário político do grupo Sarney, assumiu o governo do estado do Maranhão por dois mandatos consecutivos. Na área educacional, procurou fomentar uma política colaborativa entre o estado e municípios a partir da implantação de diversos programas e ações, sem, contudo, distanciar-se dos preceitos legais, imbuídos dos propósitos neoliberais.

No primeiro ano de seu governo, lançou o Programa Escola Digna por meio do Decreto nº 30.620, de 2 de janeiro de 2015 (Maranhão, 2015). Posteriormente, foi instituída a política educacional Escola Digna através da Lei nº 10.995, de 11 de março, de 2019. O objetivo dessa política visava validar “[...] ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino” no território maranhense. De acordo com o art. 3º da referida Lei, é competência do governo do estado em regime de colaboração com os municípios o desenvolvimento das ações com esse fim, dentre as quais destacam-se:

[...] expansão do atendimento escolar e melhoria da infraestrutura, com padrão de qualidade e equidade; fortalecimento da gestão escolar democrática da educação pública por meio do desenvolvimento de um modelo de gestão para resultados na aprendizagem, a ser instituído por Decreto do Poder Executivo; qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação; fortalecimento da cooperação federativa com as redes municipais de educação, por meio do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, a ser regulamentado por Decreto do Poder Executivo; fomento à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Maranhão, por meio do desenvolvimento do Programa "Mais IDEB", a ser regulamentado por Decreto do Poder Executivo. (Maranhão, 2019a).

Desse modo, a política educacional Escola Digna, inicialmente, priorizou o desenvolvimento de ações de infraestrutura e aparelhamento das escolas, com substituição dos prédios de taipa, palha, galpões e/ou outros ambientes inapropriados por construções de alvenarias. Após essa etapa, equipes gestoras e professores dessas escolas passaram a receber assessoria com vistas ao fortalecimento da gestão democrática escolar, qualificação das

práticas e rotinas pedagógicas, realizadas através de formação continuada e distribuição de materiais didático-pedagógicos. De acordo com informações fornecidas pela SEDUC-MA, até 2021, dentre as 1.055 escolas estaduais, 300 foram reconstruídas em alvenaria nos municípios do Maranhão, sendo priorizados aqueles com baixos indicadores socioeducacionais.

Ainda no campo do atendimento dos objetivos da política educacional Escola Digna, foram criados os Programas Mais Ideb, o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), todos amparados nas proposições PEE/MA de 2014 (Maranhão, 2014). O Programa Mais Ideb, regulamentado pela Portaria nº 814, de 21 de maio de 2019 é direcionado às escolas públicas da rede estadual de ensino e tem como objetivo elevar a qualidade desse ensino e, conseqüentemente, os indicadores educacionais. Conforme o art. 3º da referida portaria, as ações a serem desenvolvidas pelo Programa são

- I. formação dos profissionais da educação;
 - II. acompanhamento técnico-pedagógico dos indicadores de aprendizagem;
 - III. implementação de tecnologias de gestão educacional;
 - IV. realização de simulados e aulas, inclusive nas férias escolares;
 - V. mobilização da comunidade escolar para a implementação de ações didático-pedagógicas focadas na aprendizagem;
 - VI. premiação e reconhecimento das experiências exitosas.
- (Maranhão, 2019).

O segundo Programa, Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, desenvolvido por meio do regime de colaboração, teve sua legitimação a partir do Decreto nº 34.649, de 2 de janeiro de 2019, e tem adesão de 216 municípios maranhenses. O Programa tem como objetivos

- I - garantir que todos os estudantes do território maranhense estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, na idade certa;
 - II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
 - III - elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
 - IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação.
- (Brasil, 2019)

Além dos Programas supramencionados, a política educacional Escola Digna instituiu o SEAMA, implementado no ano de 2019 pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este último foi responsável pela elaboração das provas, correção e administração da plataforma.

Os padrões de desempenhos do SEAMA seguem o modelo da avaliação nacional do Saeb, com os níveis avançado, adequado, básico, abaixo do básico, não avaliado e as provas são aplicadas através do sistema colaborativo entre estado e municípios.

No ano de 2019, foram avaliados estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio das redes públicas municipal e estadual de ensino, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2020, devido à pandemia, não foram aplicadas as provas, sendo retomadas somente no ano de 2021, com a ampliação do campo de avaliação pela inserção do 2º ano do Ensino Fundamental. No ano de 2022, além desses anos avaliados, o SEAMA realizou uma amostra com o 3º ano do Ensino Fundamental, abrangendo apenas sete municípios maranhenses. Da rede estadual de ensino, foram avaliados estudantes da capital, São Luís, e Santa Inês; e, da rede municipal, estudantes dos municípios de Rosário, Viana, Itapecuru Mirim, Santa Inês e Açailândia.

Os resultados das avaliações do SEAMA são disponibilizados anualmente numa plataforma e também publicados em revistas próprias do sistema, contendo orientações didático-pedagógicas direcionadas ao gestor e aos professores dos componentes curriculares avaliados. Desse modo, no âmbito normativo, a política educacional Escola Digna, instituída no governo de Flávio Dino, constitui-se uma macropolítica, pois além da competência específica do sistema público estadual de ensino, desenvolvido pela SEDUC, amplia o campo de ações através do regime de colaboração com os municípios maranhenses, instituindo-se numa política de estado/território.

A inclusão de mais uma avaliação externa nas instituições educacionais do Maranhão suscita uma reflexão importante sobre o impacto desses programas. Muitas vezes, essas avaliações colocam uma pressão excessiva sobre os alunos, que se sentem compelidos a se saírem bem para garantir a reputação de suas escolas ou distritos. Isso pode levar a um ambiente de aprendizado focado mais na memorização do que na compreensão do conteúdo. Além disso, as escolas podem ser tentadas a dedicar uma quantidade desproporcional de tempo ao ensino de habilidades específicas que são testadas nessas avaliações, em detrimento de áreas importantes, como artes e educação física, que podem não receber o mesmo nível de atenção.

Além disso, o uso excessivo de avaliações externas para avaliar o desempenho das escolas pode levar a uma mentalidade de ensino para realizar o teste, cujo objetivo principal se torna simplesmente atingir pontuações elevadas em testes padronizados, em vez de promover um verdadeiro entendimento voltado para o aprendizado.

Apesar da colaboração estreita entre o estado e os municípios em busca da melhoria educacional durante o governo de Flávio Dino, as políticas desenvolvidas tenderam a refletir ideais de cunho neoliberal. Nesse contexto, com o objetivo de implementar a BNCC, foi elaborado e aprovado o Documento Curricular do Território Maranhense no ano de 2018, abrangendo as duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A legitimidade da construção desse documento deu-se através da Portaria nº 781, de 7 de maio de 2018, que determinou a Comissão Estadual de Implementação da Base nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; do Decreto nº 5, de 14 de junho de 2018, com a criação do Comitê Gestor para implementação da Base nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão e pela Portaria Conjunta SEDUC/UNDIME MA nº 5, de 25 de junho de 2018, estabelecendo a criação da Equipe Técnica Estadual de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A equipe técnica foi formada por uma coordenação geral constituída por um representante estadual da Seduc e outro da Undime, e demais membros: um articulador do regime de colaboração, um analista de sistema, coordenadores das duas etapas de ensino, redatores das áreas de conhecimentos e componentes curriculares, articuladores regionais e municipais. Contou, ainda, com o apoio da Fundação Getúlio Vargas nos serviços de consultoria e sistematização do documento. O texto de introdução afirma que

O documento curricular do território maranhense baseou-se na BNCC e nos componentes curriculares comuns a todos os municípios maranhenses. Considerando, contudo, a autonomia das redes, as suas estruturas curriculares podem vir a abrigar outros componentes, incluindo áreas e conteúdo que venha a se revelar importantes para a educação no estado (DCTMA, 2019, p. 44).

De acordo com essa afirmação posta no DCTMA, é resguardada a autonomia das redes de ensino maranhenses na organização de seus currículos escolares, porém, essa autonomia determina limites, uma vez que existe um núcleo comum de conhecimentos que são obrigatórios (discussão abordada de forma detalhada nas seções 3 e 5 desse estudo).

Desde os anos 1990, a política educacional no estado do Maranhão focou principalmente na universalização do Ensino Fundamental. Ao longo desse período, os governos, apesar das diferentes visões políticas e partidárias, desenvolveram projetos e iniciativas com o objetivo de aprimorar o ensino no território maranhense.

Uma análise do acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme mostrado na tabela 1, de 2013 a 2022, sobre a população de 6 a 14 anos que frequentava ou concluíra o Ensino Fundamental de nove anos, revelou que o estado do Maranhão teve avanços nos anos de 2016 a 2019, mantendo-se nos demais anos. Contudo, ao longo de todos

esses anos, os índices maranhenses permaneceram abaixo da média nacional. Em comparação com a média regional, os resultados também foram geralmente inferiores, exceto em 2021 e 2022, quando superaram os percentuais médios da região. Esses achados destacam que o país ainda não atingiu a universalização do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Percentual da população de 6 a 14 anos de idade que frequentava ou já havia concluído o ensino fundamental de nove anos – por região e unidade de Federação – 2013-2022.

Ano	Brasil			Nordeste			Maranhão		
	Total de crianças	Atendidos ou concluíram (n)	Atendidos ou concluíram (%)	Total de crianças	Atendidos ou concluíram (n)	Atendidos ou concluíram (%)	Total de crianças	Atendidos ou concluíram (n)	Atendidos ou concluíram (%)
2013	28.748.230	27.859.703	96,9	8.874.942	8.532.154	96,1	1.290.775	1.239.481	96,0
2014	28.467.326	27.664.812	97,2	8.796.723	8.506.981	96,7	1.276.346	1.231.624	96,5
2015	27.845.813	27.113.858	97,4	8.511.622	8.260.613	97,1	1.308.823	1.265.037	96,7
2016	27.341.846	26.614.076	97,3	8.367.148	8.143.760	97,3	1.236.538	1.199.027	97,0
2017	27.075.622	26.448.794	97,7	8.200.938	7.992.121	97,5	1.214.037	1.178.956	97,1
2018	26.838.737	26.295.483	98,0	8.056.542	7.869.194	97,7	1.227.081	1.190.440	97,0
2019	26.656.954	26.066.934	97,8	7.978.754	7.788.873	97,6	1.169.946	1.137.594	97,2
2020	26.485.142	25.944.883	98,0	7.866.821	7.694.730	97,8	1.159.483	1.119.133	96,5
2021	26.411.004	25.338.646	95,9	7.743.345	7.375.215	95,2	1.143.265	1.097.215	96,0
2022	26.363.890	25.384.270	96,3	7.681.951	7.365.714	95,9	1.128.612	1.089.156	96,5

Tabela elaborada pela pesquisadora segundo informações de Inep, 2022.

Em síntese, o estudo sobre o Ensino Fundamental no Brasil, a partir da LDB 9394/96, constatou que essa lei impulsionou diversas reformas. Aprovada em um contexto de mobilização mundial de ideais neoliberais hegemônicos nas determinações das políticas dos organismos multilaterais destinadas aos países latino-americanos, nas décadas de 1990 e 2000. Esses ideais também repercutiram no campo normativo do desenvolvimento educacional brasileiro pela referida lei.

Em função disso, o processo de construção e aprovação da LDB 9394/96 foi um terreno de disputas entre ideais distintos de sociedade e de educação, formados por políticos neoliberais e o setor privado frente aos educadores, associações científicas, representações sindicais, entre outros, defensores de uma escola pública de qualidade referenciada no social.

Decorrente dos consensos e dissensos, a lei aprovada estabeleceu competência dos entes federados: União, estados, municípios e DF, em regime de colaboração, na organização do ensino brasileiro. Essa determinação responsabilizou o desenvolvimento do Ensino Fundamental para o âmbito municipal, gerando diversos desafios aos municípios brasileiros devido à falta de estrutura física e recursos financeiros para assumirem essa responsabilidade.

Dentre as várias mudanças ocorridas a partir da aprovação da LDB 9394/96 e alterações sofridas ao longo de seus 27 anos, o currículo foi um campo bastante pleiteado. A definição da lei por uma base nacional comum dos currículos da Educação Básica deu origem

a diversos documentos elaborados no país com esta finalidade: PCNs, Referenciais Curriculares, Diretrizes Nacionais Curriculares, Bases Nacionais Comuns Curriculares, os quais também estiveram no campo das dissidências ideológicas acerca da concepção de sociedade e de educação que deveriam expressar. Apesar de propagarem conceitos democráticos em prol do desenvolvimento educacional, eles priorizam conteúdos educacionais de interesses mercadológicos e secundarizam o desenvolvimento integral do sujeito.

Contudo, a deliberação da obrigatoriedade do ensino na Educação Básica, determinada pela LDB 9394/96, contribuiu para a ampliação do acesso escolar, inclusão dos povos indígenas, quilombolas e outras populações marginalizadas, além da organicidade do processo educacional, elaboração de políticas públicas e de programas educacionais com vistas à garantia do direito à educação.

Em relação às particularidades do estado do Maranhão, observamos que essas normatividades nacionais e suas concepções ideológicas reverberaram na elaboração das normativas estadual e municipais, inclusive, na própria estrutura organizacional dos documentos curriculares, a exemplo do DCTMA. Observamos, também, que, nas décadas de 1990 e 2000, o sistema de colaboração entre estado e municípios maranhenses, no desenvolvimento educacional era muito distante, pois os documentos educacionais elaborados pelo governo do estado destinavam-se especificamente à rede estadual de ensino. A partir do ano de 2015, já no governo de Flávio Dino, verificamos que ações conjuntas de estado e municípios ficaram mais estreitas, principalmente a partir da Política escola Digna e elaboração do DCTMA.

5 BNCC: dimensão normativa e o anúncio de “novos horizontes” para o Currículo da Educação Básica Brasileira

Na introdução deste estudo, enfatizamos a complexidade do contexto que envolve a elaboração da BNCC, que emergiu das discordâncias entre as visões de sociedade e educação dos seus formuladores e do meio acadêmico. Diante dessa premissa, o objetivo desta seção é aprofundar essa discussão, ressaltando algumas questões levantadas pelos achados científicos do estado da questão sobre a BNCC, conduzidos no início desta pesquisa, e fornecer uma análise do documento aprovado, com ênfase nas diretrizes voltadas ao Ensino Fundamental, que é foco deste estudo. Além disso, buscamos identificar as semelhanças e diferenças curriculares entre a BNCC e o DCTMA. Por último, delineamos um panorama do Ensino Fundamental em Imperatriz – MA, onde conduzimos nossa pesquisa empírica, a qual investigou a influência dessas normativas nas práticas dos professores.

5.1 BNCC: sob a óptica de pesquisas científicas entre os anos 2018 a 2020

A BNCC referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, tendo sido aprovado o complemento do Ensino Médio, somente em dezembro de 2018. O documento preconiza que “[...] ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p, 8).

Contudo, o contexto de elaboração da BNCC assim como o documento aprovado, desencadeou muitas críticas e divergências em relação à forma e às decisões tomadas, levando estudiosos, pesquisadores e associações científicas, como Aguiar (2018), Macedo (2016), Saviani (2016), ANFOPE (2017) e ANPED (2017), dentre outros, a apresentarem argumentos, conforme mencionado na introdução desta tese, de que não seria necessário ter uma base nacional comum curricular no formato da BNCC. Por outro lado, os defensores do documento, incluindo o Movimento Todos pela Educação, afirmam que, além de ajudar a reduzir as desigualdades, a BNCC é um pilar na organização das políticas nacionais, até mesmo nas definições da formação dos professores.

Todos esses aspectos evidenciam um contexto permeado por contradições inerentes à sociedade capitalista. Por um lado, temos ideologias disfarçadas de democráticas, mas com viés neoliberal; por outro lado, lutamos por uma sociedade mais humana e igualitária, buscando formar indivíduos críticos e capazes de construir sua própria história. E, como

resultado desse processo, a BNCC acaba se configurando como uma expressão dos ideais neoliberais.

Os embates travados no contexto de elaboração da BNCC, assim como os efeitos de sua implementação na educação básica brasileira, foram manifestados nos achados científicos do estado da questão realizado no processo inicial dessa pesquisa. O referido estudo teve como objetivo identificar a abrangência e abordagens de dissertações e teses dos anos de 2018, 2019 e 2020, disponíveis no Banco da Biblioteca Digital Brasileira, a partir do filtro indutor Base Nacional Comum Curricular. As informações obtidas foram fundamentais para o entendimento do tema em estudo, pois possibilitaram a identificação dos enfoques teóricos e metodológicos adotados, assim como dos temas e resultados investigados.

No primeiro ano de vigência da BNCC, 2018, grande parte das dissertações e teses analisadas refletiram o contexto de construção, conceitos e determinações aprovadas no documento. A tese intitulada “Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?” (Costa, 2018), a partir de uma análise do ciclo de política sugerido por Ball e Bowe, sinalizou que as influências de organismos internacionais e temas globais, fundada no ideário neoliberal, impulsionaram o processo de elaboração da BNCC.

Referente ao contexto de produção do documento (BNCC), essa pesquisa demonstrou que este foi direcionado por especialistas (responsáveis pela elaboração), em sua maioria, motivados por experiências de currículos internacionais, do mesmo teor ideológico. A análise desse contexto discutiu as três versões da BNCC e evidenciou que as duas primeiras tiveram maior aceitação da comunidade científica e dos professores, uma vez que ponderavam questões dos consensos realizados, bem como a criação de sites informativos e de consulta pública ao documento.

Por último, a pesquisa apresenta o contexto da prática, que verificou a compreensão dos professores e a participação deles no processo de elaboração da BNCC, em âmbito local, ou seja, no município investigado. Esse resultado revelou que os professores desconheciam a finalidade do documento e tinham poucas informações a respeito, somente aquelas veiculadas pela televisão. Diante disso, a pesquisadora sinaliza que o processo de elaboração da BNCC não foi tão democrático, conforme propagandeado na mídia, visto que muitos professores foram excluídos.

Além dessa discussão, as temáticas investigadas acerca da BNCC, no ano de 2018, perpassaram as disputas e consensos realizados na formulação do documento, implicações político-pedagógicas adotados; influências dos agentes públicos e privados no processo de

elaboração; as disciplinas escolares no contexto do documento; desencontros e contradições postas às modalidades de ensino.

Quanto ao segundo ano de vigência da BNCC, 2019, já inclusa a última etapa da educação básica, Ensino Médio, as discussões salientam os efeitos da BNCC transitando entre diversas temáticas: BNCC do ensino médio; currículo, poder e resistência; direitos humanos em consonância com a BNCC; educação para o desenvolvimento sustentável no ensino médio: saberes e expectativas de professores do ensino fundamental dos anos finais; construção da BNCC e os conhecimentos escolares.

Dentre essas temáticas, a tese “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares” (Cortinaz, 2019), ancorada no pensamento de Apple, Goodson, Young, entre outros, tendo sua análise orientada pelo ciclo de políticas de Ball, agregou elementos reflexivos importantes na tomada de decisões desse percurso investigatório. O interesse de ambas as pesquisas pela etapa do Ensino Fundamental, convergiu para aprofundar o conhecimento sobre as políticas curriculares determinadas, bem como compreender o processo de construção e definições da BNCC direcionada a essa etapa de ensino.

Cortinaz (2019) identificou na pesquisa que a temática acerca do currículo nacional tem sido discutida no Brasil a partir de quatro perspectivas. Pesquisas que designam a ideia de um currículo nacional como forma de mercadificação da educação, uma vez que as reformas educacionais propostas visam à inserção de interesses do setor privado. Outra perspectiva apresentada infere, acerca do currículo mínimo, que tem como foco as exigências das avaliações externas e desprezam questões relevantes ao desenvolvimento educacional. Uma terceira perspectiva pressupõe que o currículo nacional irá amenizar as desigualdades educacionais existentes no país. E, por último, pesquisas que apontam os riscos da homogeneização da educação escolar, devido a impossibilidade desse currículo englobar as diversidades de um país continental como o Brasil.

Segundo o pesquisador, a maior parte dessas pesquisas contestam a necessidade de um currículo nacional no formato da BNCC. Além disso, declara que o contexto de influência para a elaboração da BNCC sofreu fortes interferências dos organismos internacionais e setor privado. Contudo, indica que o debate público inicial acerca da BNCC, realizado no governo de Dilma Roussef foi democrático e que a influência prevalecente do setor privado, após o golpe sofrido pela presidenta, aconteceu mediados pela Undime e Consed a serviço dos interesses das secretarias estaduais e municipais. Desse modo, o pesquisador notabiliza que o

contexto de produção da BNCC teve influência do setor privado educacional do país, mas os acordos firmados foram feitos com anuência dessas respectivas associações.

O pesquisador ressalta, ainda, que os profissionais responsáveis pela elaboração da BNCC basearam-se na tradição seletiva, ao definir os conhecimentos escolares. Isso significa que os conteúdos estabelecidos na BNCC estão alinhados com a formação acadêmica dos professores e com a tradição seletiva praticada na educação básica. Além disso, ele reconhece que é viável ultrapassar os limites da BNCC, porém, argumenta que esse documento pode servir como um ponto de partida significativo para o debate sobre referenciais curriculares e currículos escolares no contexto do ensino público brasileiro.

É relevante explorarmos mais a fundo a compreensão da tradição seletiva dos conteúdos escolares. Na terceira seção desta tese, examinamos a constituição de uma "tradição pedagógica" no ensino, composta por um conjunto de ideias que têm perdurado ao longo da história da educação, servindo como alicerces do ensino tradicional. Da mesma forma, Goodson (2013, p. 14) ponderou sobre a seletividade das disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, afirmando que

As 'disciplinas tradicionais' acabam sendo exemplos de 'invenção da tradição' como tantas outras coisas em nosso mundo social. É provável que tradições que permanecem durante muito tempo na arena da escolarização e dos currículos exerçam uma grande atração para públicos poderosos e, sem esse tipo de apoio, desafios novos nunca podem ganhar força. A tradição de disciplinas escolares, portanto, está geralmente em harmonia com os grupos de poder externos. As abordagens curriculares que podem ter como objetivo educar os grupos menos privilegiados precisam passar pelo 'corredor polonês' dos poderosos públicos externos.

Assim, a definição das disciplinas escolares e seus conteúdos não ocorre de maneira aleatória, mas é o resultado de conflitos entre os diversos grupos detentores de poder na sociedade. Esses grupos incluem intelectuais, professores, associações, acadêmicos, políticos e membros da sociedade civil. Esses conflitos são impulsionados por interesses, predominantemente de natureza profissional e econômica, muitas vezes negligenciando as necessidades dos grupos menos privilegiados, como ressaltado por Goodson.

No terceiro ano de vigência da BNCC, 2020, as dissertações e teses, de forma geral, analisaram a implementação dessa normativa e as novas configurações dos currículos da educação básica. Dentre as contribuições do alcance dessas investigações, destacamos a dissertação nomeada "Uma marca de governo": a base nacional comum curricular no município de Nova Iguaçu (Costa Neto, 2020), um estudo de caso qualitativo, fundamentado na teoria crítica e com análise relacional proposta por Apple. A investigação analisou como se

deu o processo de revisão curricular no município de Nova Iguaçu sob as determinações da BNCC, tendo o recorte temporal na etapa da Educação Infantil.

Essa implementação, como enfatizado na pesquisa, não foi realizada em colaboração com o governo estadual e outros municípios, conforme proposto no guia fornecido pelo MEC. Além disso, não contou com equipes técnicas externas e financiamento federal com esse propósito. Desse modo, os grupos de trabalho foram formados por profissionais da secretaria de educação do município e escolas da rede, utilizando recursos próprios.

O processo iniciou com a mobilização dos profissionais da rede para ler e discutir a BNCC e, posteriormente, realizar as ações definidas em um cronograma que seriam executadas ao longo do ano de 2018. Considerando que o município possuía uma proposta curricular aprovada em 2007, este documento foi o ponto de partida da revisão curricular. Contudo, a análise relacional feita pela pesquisadora demonstrou que “em nenhum momento foi debatido, ao longo de todo o processo, o que representaria a proposta da BNCC, no que se refere às suas concepções de infância e de currículo ou das possibilidades de mudança, diante do que a rede já possuía de proposta curricular” (Costa Neto, 2020, p.154)

Ademais, durante esse processo de implementação, foram identificados alguns desafios que complexificaram o desenvolvimento das ações planejadas, entre eles, o cumprimento dos prazos determinados; o desconhecimento, por alguns professores, da proposta curricular do município e documentos que a fundamentaram; bem como as discontinuidades políticas que a pesquisadora chamou de "atravessamentos políticos". Tais questões levaram Costa Neto (2020, p.167) a presumir que “[...] do modo como se deu o processo de reformulação curricular, o município parece ter tão somente cumprido um cronograma externo na produção de um documento”.

Essa proposta curricular integrou as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas devido ao recorte temporal da referida pesquisa, as análises foram realizadas apenas sobre o processo de implementação da Educação Infantil. Em linhas gerais, a pesquisadora afirma que a nova configuração curricular da educação infantil do referido município, se assemelha ao proposto pela BNCC, “[...] uma lista de atividades a serem executadas por grupamentos nas diferentes escolas, do que uma proposta que reconheça os diferentes contextos presentes no município de Nova Iguaçu” (Costa Neto, 2020, p. 154), de tal modo que ficou explícito o empenho do município em sobrepôr o atendimento da normativa na adequação da proposta curricular ao formato proposto pela BNCC.

É importante esclarecer que este estudo analisou a elaboração de uma proposta curricular de um sistema municipal de ensino, o qual desempenha um papel normativo na

criação dos projetos político-pedagógicos das escolas que integram esse sistema. No entanto, na prática escolar cotidiana, a implementação de uma política vai além das diretrizes estabelecidas, pois é influenciada pelas concepções do coletivo escolar, pelas condições materiais e por outros fatores contextuais, o que sugere possibilidades de autonomia pedagógica desses profissionais.

As temáticas exploradas em 2020 tiveram diversas abordagens, incluindo o ciclo de políticas de Ball e abordagens teóricas críticas e pós-estruturais. Estas temáticas destacaram questões como: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os debates sobre os conteúdos das disciplinas escolares na BNCC, a implementação regional da BNCC, a BNCC no Ensino Médio, críticas à BNCC em relação à educação humanizadora, alterações nos currículos estaduais, implicações da BNCC para o ensino da oralidade no Ensino Fundamental, e os conceitos de letramento e multiletramento expressos na BNCC.

Diante do panorama delineado pelas pesquisas, é pertinente explorar agora o delineamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), examinando sua estrutura, fundamentos teóricos e orientações para a educação básica.

5.1.1 Bases Conceituais e Proposições da BNCC

No que diz respeito à estrutura, a BNCC possui uma introdução que traz sua definição, as bases legais para sua criação, os fundamentos pedagógicos, a compreensão de competência adotada no documento, a necessidade de pacto entre os entes federativos para sua implementação, além de dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Após essa introdução, é apresentada na unidade 2 a configuração do documento, na unidade 3 a etapa da Educação Infantil, na unidade 4 a etapa do Ensino Fundamental e na unidade 5 a etapa do Ensino Médio. Sobre as abordagens feitas na introdução da BNCC reiteramos o conceito apresentado na introdução dessa tese,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p.7).

Dentre as bases legais citadas para a elaboração da BNCC, estão: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 13.005/2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013. O documento tem seu amparo pedagógico no desenvolvimento de competências, entendida 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” (BNCC, 2018, p. 08).

Para tanto, o desenvolvimento do ensino deverá ter como base as dez competências gerais estabelecidas na BNCC, que são: conhecimentos historicamente construídos; pensamento científico, crítico e criativo; produções artísticas; comunicação; cultura digital; autogestão; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; autonomia. Tais competências que deverão estar articuladas e relacionadas as suas respectivas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além dessas competências, o documento sinaliza o compromisso com a educação integral, pautada na igualdade, diversidade e equidade. Nessa perspectiva, considera que

[...] independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2018, p. 14).

Por fim, o documento introdutório destaca a necessidade do esforço do sistema de colaboração dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para o alcance dos objetivos propostos no documento, os quais deverão assumir suas respectivas responsabilidades nesse processo. No caso da União, assumindo o papel de coordenação do processo a partir da “[...] revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BNCC, 2018, p.21), assim como prover apoio técnico e financeiro para a implementação da BNCC. Os demais entes federados, propiciando aos sistemas de ensino de sua jurisdição apoio na revisão de seus currículos.

As determinações da BNCC para a educação básica estão organizadas de acordo com suas etapas. Referente à primeira etapa, Educação Infantil, o documento determina que as proposições curriculares sejam desenvolvidas a partir dos eixos interações e brincadeiras, que devem assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos deverão ser desenvolvidos nos cinco campos de experiências a seguir: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Diferentemente das etapas posteriores da educação básica, em que o foco pedagógico são as competências, na Educação Infantil são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais deverão ser organizados de acordo com cada campo de experiência

e com respeito aos seguintes grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Apesar dessa determinação, o documento faz uma retificação sobre as faixas etárias “[...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BNCC, 2018, p. 44)

Alusivo à segunda etapa da educação básica, Ensino Fundamental, com nove anos de duração e atendimento de estudantes de seis a quatorze anos de idade, a BNCC organiza o conhecimento em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada uma dessas áreas possui suas competências específicas e estão conectadas às dez competências gerais da educação básica, estas últimas a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. O documento ressalta ainda que as áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa nos Anos Finais) e Ciências Humanas (Geografia e História), por abrangerem mais de um componente curricular, possuem competências específicas para cada componente. Desse modo

[...] para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC, 2018, p. 28).

A BNCC retoma orientações fornecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica de 2013, ao mencionar questões específicas para a faixa etária desses estudantes, que devem ser considerados na elaboração dos currículos escolares. Nesse sentido, destaca que o desenvolvimento biológico e psicossocial característico dessa faixa etária requer atenção, pois “[...] ao longo desse período, passam por uma série de alterações relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BNCC, 2018, p. 57).

A transição dos alunos, tanto na entrada dos primeiros anos como nos últimos anos do ensino fundamental, é outro aspecto destacado na BNCC. Conforme delineado no documento, o trabalho pedagógico nessa etapa deve incorporar atividades lúdicas de aprendizagem, características da Educação Infantil. Contudo, o processo de ensino também deve avançar em direção ao conhecimento abstrato, uma vez que os alunos, ao longo desse período, “[...] se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e práticas científicas,

desenvolvendo observações, análises, argumentações e estimulando descobertas" (BNCC, 2018, p.58).

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), deverão ter como foco a alfabetização dos estudantes, “[...] a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BNCC, 2018, p. 59).

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, devido à estrutura de organização do conhecimento, no sentido de possuírem áreas e disciplinas mais especializadas e diversidade de professores, demandam dos alunos o enfrentamento de desafios mais complexos. Assim, além do compromisso com a formação integral dos indivíduos, a BNCC estabelece que a prática pedagógica deve incentivar a autonomia dos estudantes, promover a cultura digital e oportunizar o debate acerca do projeto de vida. Tais pressupostos são potencializados nas áreas de conhecimento e componentes curriculares, em forma de orientações, expressos nas competências e habilidades definidas no documento.

Na área de Linguagens, a BNCC preconiza a participação dos estudantes em diversas práticas de linguagem, tendo em vista o aprimoramento do conhecimento e habilidades em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Nos Anos Iniciais, “[...] os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (BNCC, 2018, p. 63) e nos Anos Finais, “[...] as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa” (BNCC, 2018, p. 63).

As recomendações da BNCC acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas áreas de conhecimento e nos seus respectivos componentes curriculares enfatizam fortemente a cultura digital. No componente curricular de Língua Portuguesa,

[...] essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BNCC, 2018, p. 70).

Para a área de Matemática do Ensino Fundamental, a BNCC estabelece que o ensino seja desenvolvido a partir da combinação de seus múltiplos campos: Aritmética, Álgebra,

Geometria, Estatística e Probabilidade, “[...] precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas” (BNCC, 2018, p. 265). Indica, ainda, que esse processo deve favorecer o “letramento matemático”, de maneira que os estudantes percebam a relevância e aplicabilidade dos conhecimentos matemáticos na vida cotidiana.

A área de Ciências da Natureza (Ciências) no Ensino Fundamental reafirma um compromisso com o “letramento científico”. Para isso, a BNCC orienta que o ensino deve abranger os diferentes campos do conhecimento, concentrando-se no processo investigativo, a fim de garantir aos estudantes desta fase de ensino “[...] o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BNCC, 2018, p. 321). E, nesse sentido, as situações didáticas pedagógicas devem favorecer “definição de problemas”, “levantamento, análise e representação”, “comunicação”, “intervenção”. Todo esse processo deve incentivar os estudantes a fazerem escolhas conscientes em relação à sustentabilidade e à coletividade social.

Na área de Ciências Humanas (Geografia e História), a BNCC pressupõe um ensino fundamentado na “formação ética” dos alunos, a fim de que eles cultivem um senso de responsabilidade e valorizem os direitos humanos e o meio ambiente. Assim, eles se tornarão protagonistas de ações que contribuem para a sustentabilidade do planeta e a diminuição das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os conhecimentos propostos para essa área devem permitir o desenvolvimento de habilidades que promovam

[...] a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo (BNCC, 2018, p. 354).

Nesse direcionamento, a BNCC ressalta que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos serão introduzidos ao processo de investigação nas áreas de Ciências Humanas, por meio de diversas fontes, como documentos, observação, fotografias, paisagens e registros. Essas circunstâncias têm como objetivo proporcionar a compreensão de si mesmos, do ambiente ao seu redor e das suas relações sociais, que gradualmente devem se expandir para a comunidade, o estado e o país.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essas descobertas serão aprofundadas, exigindo o desenvolvimento de habilidades de diferentes linguagens “[...] oral, escrita,

cartográfica, estética, técnica etc.” (BNCC, 2018, p. 356), de modo que os estudantes possam constatar, confrontar e relacionar “[...] o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas” (BNCC, 2018, p. 356).

Por fim, a BNCC apresenta a etapa do Ensino Médio, que foi aprovada sob intensos debates, sobretudo manifestados devido à falta de uma discussão aprofundada do documento com a sociedade, bem como o formato de organização curricular, que exigiu modificações da LDB 9394/96, estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017. Conforme as determinações dessa Lei

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I -linguagens e suas tecnologias;
- II -matemática e suas tecnologias;
- III -ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV -ciências humanas e sociais aplicadas;
- V -formação técnica e profissional. (Brasil, 2017)

Assim, respaldada pela mencionada Lei, a BNCC adota um paradigma de currículo que reconhece a necessidade de diversidade e flexibilidade, alinhando-se com a realidade dos jovens, do mundo, do mercado de trabalho e das dinâmicas sociais contemporâneas. Isso vem como resposta à percepção de que nas abordagens curriculares anteriores havia um excesso de disciplinas e propostas pedagógicas distantes das demandas atuais.

Essa problemática que envolve o Ensino Médio é descrita na BNCC como um desafio na garantia do direito à educação, tanto em relação à universalização do ensino quanto à permanência e aprendizado dos estudantes. Esses argumentos tendem a atribuir às rápidas transformações do mundo contemporâneo a responsabilidade por isso, que afetam principalmente os jovens nessa faixa etária e exigem novas habilidades e competências para lidar com esse mundo cheio de incertezas. Portanto, a proposta é oferecer um ensino que acolha as diversas experiências juvenis e promova o protagonismo no processo de formação. Para isso,

[...] cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BNCC, 2018, p. 463).

Portanto, as habilidades e competências presentes na BNCC representam a base fundamental da formação do Ensino Médio, combinada de forma inseparável com os itinerários formativos. Estes, conforme reiterado na BNCC, constituem o ponto estratégico da flexibilização curricular dessa etapa de ensino, pois assegura as preferências dos estudantes,

visto que “[...] podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BNCC, 2018, p. 477).

Conforme a BNCC, essa garantia das preferências dos estudantes sobre sua formação a partir dos itinerários formativos demanda dos sistemas de ensino considerar “[...] a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BNCC, 2018, p.478), para que possa de fato atender os interesses e aspirações dos respectivos estudantes.

O exposto permitiu um olhar geral acerca do que preconiza a BNCC, identificando suas bases conceituais, legais e recomendações para o desenvolvimento do ensino na Educação básica brasileira. A questão conceitual adotada no documento corrobora críticas apontadas pelos pesquisadores ao longo deste estudo, uma vez que privilegia um ensino voltado para o desenvolvimento de competências utilitaristas, isto é, o conhecimento para fazer algo e secundariza o conhecimento clássico, voltado à emancipação do sujeito. Segundo Duarte (2016, p. 118), essa perspectiva de ensino integra as pedagogias do “aprender a aprender” que “[...] preferem não explicitar suas posições políticas e ideológicas ou, quando muito, as expressam em termos vagos como defesa da democracia da cidadania etc.”

Observamos que as fundamentações da BNCC revelam uma forte influência de ideais neoliberais, amplamente difundidos nas últimas décadas. Isso fica evidente ao analisar as leis e políticas que a sustentam. Como resultado, conforme indicado por pesquisas sobre o estado da questão, o processo de elaboração e aprovação dessa normativa foi alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica e dos professores da educação básica. É notável que o setor privado educacional exerceu uma grande influência na formulação e aprovação do documento.

Todos esses aspectos nos levam a considerações importantes. A BNCC estabelece sua natureza normativa e obrigatória para a elaboração dos currículos dos sistemas e instituições de ensino básico em todo o país, o que significa que suas diretrizes devem ser seguidas. Isso implica que, para ir além da BNCC ou usá-la como referência curricular em um país diversificado como o Brasil, é preciso lidar com várias implicações. Estas incluem a necessidade de recursos técnicos e financeiros, as disparidades financeiras e socioculturais entre os municípios brasileiros, a adaptação dos materiais pedagógicos e dos livros didáticos ao currículo da BNCC, bem como a necessidade de revisar criticamente a seleção tradicional dos conteúdos escolares para identificar quem são os incluídos e excluídos desse processo. É

crucial transcender essa constatação e relacionar o conteúdo e a forma dessa tradição seletiva em direção a um processo educacional mais inclusivo.

5.2 BNCC E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: aproximações e distanciamentos acerca do currículo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um referencial normativo em todo o território nacional, impulsionou os estados e municípios do Brasil a revisarem seus currículos. Essa iniciativa foi promovida mediante as orientações do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), estabelecido pela Portaria MEC nº 331, datada de 5 de abril de 2018.

No estado do Maranhão, sob a liderança da Secretaria de Educação Estadual (SEDUC-MA), o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) foi concebido em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). Este documento, resultado da participação dos 217 municípios maranhenses, presume que o currículo

[...] inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (DCTMA, 2019, p. 14).

Por este ângulo, o documento ressalta como elemento fundamental nessa construção a identidade maranhense, advogando que as diretrizes curriculares enalteçam a singularidade do estado e de sua população, sem negligenciar o panorama nacional, ou seja, as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim sendo, o DCTMA reitera os princípios estabelecidos pela BNCC, visando formar indivíduos com habilidades e competências que os capacitem para a continuidade dos estudos, o pleno exercício da cidadania e a integração no mercado de trabalho.

A abordagem de currículo delineada no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) transcende a mera listagem de conteúdos e métodos a serem transmitidos pelo professor. É preciso considerar a realidade do aluno em diversos contextos, como a escola, a comunidade, a cidade, o estado, o país e até mesmo o mundo. Além disso, o documento ressalta a importância de adotar práticas pedagógicas críticas, embasadas nos

princípios de uma educação humanizada e libertadora do indivíduo, inspirada no pensamento de educadores como Paulo Freire, José Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani, entre outros.

A estrutura do DCTMA é similar à da BNCC, contendo uma introdução que descreve os objetivos, conceitos e bases do documento, destacando a caracterização do território maranhense. São abordadas as competências gerais da BNCC, os processos de ensino e aprendizagem, alfabetização, letramento, avaliação, princípios educacionais e pedagógicos, temas integradores e as modalidades de ensino. Em seguida, são apresentadas as definições curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, seguindo um formato parecido com o da BNCC.

Assim, a introdução do DCTMA reflete uma abordagem educacional fundamentada no pensamento de Vigotsky, que enfatiza a influência da cultura na formação das capacidades cognitivas dos indivíduos. Nessa perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo social e cultural, no qual o professor desempenha o papel de facilitador, especialmente ao atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, de modo a promover a aprendizagem, considerando a interação entre os aspectos cognitivos e sociais.

Também preconiza que a alfabetização e o letramento, utilização da leitura e escrita no contexto social deverá ter início na Educação Infantil, mas, primordialmente, deve ser assegurado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo seu aprofundamento nos anos posteriores. Com esta finalidade, o documento

[...] aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento e, para isso, apoiem-se na concepção de Soares (2001), que afirma que alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos de forma que possa imergir no imaginário, no estético, divertindo-se e orientando-se, como também tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita (DCTMA, 2019, p. 23).

As orientações sobre o processo de avaliação destacam a abordagem investigativa e mediadora do processo de aprendizagem dos alunos, que deve ser diagnóstico, contínuo, cumulativo, sistemático e formativo. Neste cenário, os professores devem transcender as abordagens tradicionais e positivistas de avaliação que enfatizam a nota, podendo variar as técnicas de avaliação, de forma que "[...] avaliar se torna informativo e formativo, refletindo seu caráter qualitativo" (DCTMA, 2019, p.26).

São reafirmados os princípios educacionais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, artigo 26, e reforçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, ambos abordados na quarta seção deste estudo. Quatro desses princípios são considerados

fundamentais para a formação dos alunos no estado do Maranhão: equidade, formação integral, diversidade e inclusão.

Em consequência disso, o ensino deve possibilitar o acesso e a permanência do aluno na escola, visando reduzir a evasão e repetência. Condição que perpassa pela formação integral do sujeito e valorização das diversidades existentes, o que possibilitará a inclusão de todos, independentemente de sua raça, cor ou etnia. Em sintonia com esses valores, são enumerados dez princípios pedagógicos:

1. Considerar os conhecimentos prévios dos alunos.
2. Garantia do acompanhamento da aprendizagem
3. Aprendizagem significativa, reconhecendo o valor social do conhecimento.
4. Planejamento pedagógico, como meio para o planejamento da aprendizagem.
5. Metodologias que assegurem a aprendizagem de todos.
6. Interdisciplinaridade.
7. Diversidade como fonte de riqueza da aprendizagem.
8. Ambiente saudável e organizado como apoio à aprendizagem.
9. Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados.
10. Avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual, em que a aprendizagem possa ser assegurada por meio das interferências do professor ao longo do processo de ensino, para que o educando se aproprie do saber elaborado. (Brasil, 1996).

A determinação desses princípios pedagógicos não nega a garantia do respeito à autonomia dos professores e equipes técnicas, na elaboração do currículo de cada instituição escolar no território maranhense. Entretanto, o documento ressalta que essa autonomia pedagógica precisa estar alinhada com a proposta educacional da rede escolar como um todo. Mesmo assim, é possível perceber que os princípios mencionados possibilitam a diversidade de práticas, permitindo que cada escola incorpore suas particularidades no desenvolvimento de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Além disso, são apresentados os temas geradores, também conhecidos como transversais, presentes na BNCC e reiterados pelo DCTMA, que abrangem aspectos dos contextos regionais e locais. Estes temas integram questões contemporâneas que se manifestam na vida social, como: Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; Educação para o trânsito; Educação ambiental; Saúde e educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Vida familiar e social, educação para as relações de gênero; Trabalho, ciência e tecnologia; Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo, entre outros.

Por fim, a introdução faz uma abordagem acerca das diversidades e modalidades educacionais, sendo que essas modalidades não receberam atenção específica na BNCC,

ficando assim a cargo dos estados, municípios e escolas a elaboração de seus projetos pedagógicos. Isso ressalta a importância da autonomia das entidades federativas para definirem suas abordagens de acordo com suas realidades, ao mesmo tempo em que levanta questionamentos sobre as condições financeiras e técnicas dessas entidades no processo de formulação e implementação de suas propostas educacionais.

É possível perceber que o DCTMA valoriza a diversidade presente entre os habitantes do Maranhão, assim como as demandas específicas do currículo dessa população diversa. Na área da educação especial, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, defende uma prática educativa inclusiva dos alunos com deficiência nas escolas regulares, juntamente com adaptações curriculares de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Dentro desse enfoque, os professores devem adotar uma abordagem receptiva às necessidades educacionais desses alunos, o que requer uma formação contínua desses profissionais, além de suporte humano e material para aprimorar seu trabalho.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mesmo com o aumento da taxa de alfabetizados, o estado do Maranhão ainda apresenta um índice significativo de analfabetismo, sendo a quarta maior taxa (12,1%) entre os estados brasileiros. Segundo o DCTMA, a atual proposta da EJA não supre as necessidades desse grupo, sendo fundamental repensar abordagens educativas que estejam associadas com suas realidades. Isso representa um grande desafio no que diz respeito à prestação de serviços educacionais para esse público. Assim, o DCTMA propõe a criação de materiais específicos para essa modalidade de ensino, bem como a formação dos professores, sobretudo aqueles que lecionam na educação do campo, em salas de aula multisseriadas.

A educação do campo no estado maranhense também enfrenta desafios, pois aproximadamente 40% da população vive em áreas rurais, predominantemente enfrentando condições socioeconômicas precárias. Nesse sentido, a oferta de ensino depara-se com obstáculos diversos, tais como: diversidade de estudantes, incluindo agricultores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, entre outros; falta de infraestrutura adequada; ausência ou inadequação de transporte escolar; influência dos períodos de colheita, entre outros fatores. O DCTMA aborda tais questões e destaca a importância de uma abordagem pedagógica que possibilite um currículo equitativo para as comunidades rurais, garantindo que as oportunidades estejam verdadeiramente acessíveis a todos.

Outro fato marcante na história do território maranhense está na origem de sua população, em sua maioria negra, cujas jornadas de luta e resistência em busca do

reconhecimento de direitos são declaradas. O estado está entre os três no país com o maior número de comunidades quilombolas, o que requer um tipo de educação que valorize as especificidades desse grupo. Nesse sentido, o DCTMA destaca a necessidade de criar um material curricular dedicado a essa população, que valorize suas histórias, memórias coletivas de parentesco e identidade.

Após essas reflexões, o documento apresenta a etapa da Educação Infantil, que, de forma geral, reforça as proposições da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), como indicado no Parecer nº 20, de 09 de dezembro de 2009 e Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. De acordo com o DCTMA, a prática pedagógica nessa etapa deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio dos campos de experiências e dos objetivos da BNCC. Como não é o foco desta investigação e, considerando que o documento nessa etapa não traz mudanças significativas em relação à BNCC, não entraremos em detalhes sobre essa discussão.

Na etapa do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), eixo de interesse deste estudo, as definições do DCTMA estão alinhadas à BNCC, divididas em áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Essas áreas incluem: Linguagens, abrangendo Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte; área de Matemática, com o componente curricular Matemática; área de Ciências da Natureza, com o ensino de Ciências; área de Ciências Humanas, que engloba História e Geografia e área de Ensino Religioso.

Uma análise do organizador curricular do DCTMA, quadro que define as competências das áreas de conhecimento, competências dos componentes curriculares (disciplinas), habilidades e objetos de conhecimento (conteúdos), revelou um formato similar ao da BNCC, diferenciando-se apenas no acréscimo de uma coluna, nomeada de *atividades sugeridas*, que não existe na BNCC. Identificamos que nessa coluna são apresentadas as possibilidades de contextualização e interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares sobre o território maranhense.

É importante ressaltar que, dentre as cinco áreas de conhecimento mencionadas no DCTMA, a área de Ciências Humanas se destaca por sua maior influência nas definições de conteúdo regional e no desenvolvimento de habilidades específicas relacionadas ao território maranhense. Um exemplo disso é observado na disciplina de Geografia, que aborda questões como a estrutura territorial do estado do Maranhão, características da sua população, desigualdades sociais e mercado de trabalho local, além de apresentar mapas temáticos, discutir a biodiversidade e promover a sustentabilidade na região, entre outros tópicos.

Isso também é evidenciado em História, com abordagens que integram, desde tradições e brincadeiras dos povos maranhenses nos Anos Iniciais, até sítios arqueológicos, revoltas e disputas ocorridas no território maranhense, escravização de indígenas e africanos no estado, adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil, oligarquia vitorinista e Sarney no Maranhão, crise da indústria manufatureira do Maranhão, entre outros, nos Anos Finais.

Nas demais áreas de conhecimento, não há alterações significativas em relação ao conteúdo. As questões regionais são partes integrantes da contextualização do ensino, contribuindo para o desenvolvimento das competências, habilidades e conteúdos estabelecidos na BNCC. No que se refere aos métodos de ensino, de modo geral, as áreas destacam a importância de um planejamento cuidadoso, permeado pela análise crítica, valorização da realidade do aluno, explicitação da intencionalidade do trabalho pedagógico, diálogo construtivo entre professor e aluno e abordagem interdisciplinar.

Diante dessa configuração, é importante destacar alguns aspectos pertinentes ao cenário de elaboração do DCTMA em 2018. Este documento foi resultado de um esforço conjunto que contou com a participação dos professores das respectivas etapas de ensino, profissionais de diversas áreas da educação e outros colaboradores, evidenciando um contexto permeado por discordâncias e convergências no que diz respeito à visão de educação, humanidade e sociedade compartilhada por essa coletividade.

Essas contradições, peculiares à sociedade capitalista, influenciam decisões políticas, econômicas, culturais e educacionais, como exemplificado no processo de tramitação da LDB 4024/61 e da LDB 9394/96, conforme abordado na quarta seção deste estudo. Essa conjuntura resulta em definições que tendem a favorecer uma minoria da população, conforme ressaltado por Brzezinski (2010), cujas observações foram destacadas na mencionada seção. A autora aponta para a persistência de práticas autoritárias na formulação de políticas educacionais que servem aos interesses da elite econômica e política do país, uma perspectiva compartilhada também por Saviani (2011), Freitas (2018) e Frigotto (1995), entre outros.

Concordando com essa visão e, sob o olhar de articuladora da construção do DCTMA, pretendemos abordar algumas questões desse contexto. Esse documento foi construído e aprovado no ano de 2018, coordenado pela SEDUC e UNDIME, tendo como base dessa construção, as orientações do ProBNCC, que tencionavam

Apoiar a implementação da BNCC, com monitoramento das metas alcançadas pelos estados (referenciais curriculares alinhados à BNCC), fornecer apoio técnico e concessão de recursos por meio do PAR e de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de

área, redatores de currículos, coordenadores de currículos. (Mec. Documento digital) (Brasil, 2020).

Assim, o processo de elaboração teve início com a mobilização dos municípios maranhenses para participarem da construção coletiva do documento. No entanto, essa adesão não ocorreu de forma simultânea, resultando na formação dos grupos de trabalho (GT) apenas com representantes dos municípios que aderiram inicialmente, por meio de indicações da UNDIME e SEDUC. Ademais, é possível ponderar que a constituição dos GTs, bem como a elaboração do documento se efetivou em tempo hábil, por exigência de uma agenda estabelecida e monitorada pelo MEC com vistas à implementação da BNCC. Isso acabou sendo prejudicial ao amplo debate dos profissionais e sociedade civil, envolvidos nesse processo.

A elaboração do DCTMA da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi estabelecida, por meio do Decreto nº 5, de 14 de junho de 2018, que designou uma estrutura de governança composta pelo Secretário de Estado da Educação do Maranhão, pelo Presidente da UDIME, pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e pelo Coordenador da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão.

Além dessa estrutura de governança, também foi criada uma comissão de implementação da BNCC, respaldada na Portaria nº 781, de 7 de maio de 2018, que contou com representação de diversas associações e instituições do estado do Maranhão: Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação, Ministério Público do Estado, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal do Estado, Universidade Estadual do Maranhão, Fórum de Educação Infantil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, instituições privadas de ensino, Fórum Estadual de Educação do Maranhão.

Por fim, foi constituída a equipe técnica estadual, estabelecida pela Portaria Conjunta SEDUC/UNDIME MA nº 5, de 25 de junho de 2018. Esta equipe era composta por uma coordenação geral, com representante da UNDIME e da SEDUC, um articulador do regime de colaboração, uma analista de gestão, uma coordenadora da Educação Infantil, uma coordenadora do Ensino Fundamental para os Anos Iniciais, um coordenador para os Anos Finais, três professoras redatoras da Educação Infantil e dezenove professores redatores do Ensino Fundamental. Estes últimos foram selecionados de acordo com suas habilitações em cada disciplina deste nível de ensino.

Dentro dos Grupos de Trabalho dos redatores, incumbidos da elaboração do documento preliminar, juntamente com os coordenadores gerais e os coordenadores das etapas de ensino, os participantes não apenas receberam bolsas de incentivo pelo trabalho realizado, mas também foram capacitados e acompanhados pela equipe de profissionais do ProBNCC na capital do país. Essa ocasião proporcionou ainda a oportunidade de compartilhar o trabalho com profissionais de outros estados brasileiros.

Além dos profissionais mencionados anteriormente, a equipe também incluiu dezenove articuladores regionais da SEDUC do Maranhão, dezenove articuladores regionais da UNDIME e duzentos e dezessete articuladores municipais pela UNDIME. Todo o processo de trabalho foi assessorado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que contou com o auxílio de especialistas nas diversas áreas de conhecimento curricular e temáticas discutidas durante a elaboração do DCTMA. A FGV também foi responsável pela revisão e sistematização final do documento.

Referente ao planejamento com os membros da equipe técnica estadual, com o intuito de discutir as diretrizes para a efetivação do sistema de colaboração entre o estado e os municípios na construção do DCTMA, se deu por meio de reuniões presenciais, em São Luís. Nessas reuniões, surgiram diversas discussões, como a questão da fragmentação das informações fornecidas aos municípios, que estava dificultando e até mesmo impossibilitando o desenvolvimento de ações locais.

Houve também dificuldades em visualizar o esboço completo do documento a ser elaborado, devido à falta de explicitação dos fundamentos teóricos e metodológicos que deveriam embasar o trabalho dos redatores. Observamos no texto uma evidente fragmentação de referências entre as diferentes áreas de conhecimento e a introdução do DCTMA. Isso pode ser atribuído à falta de clareza e conexão entre as equipes responsáveis pela redação, além de possíveis discrepâncias nas concepções de educação e ensino não assentidas.

Ao analisarmos a organização do DCTMA, percebemos um processo que se desdobrou de maneira democrática e representativa, envolvendo profissionais, associações e instituições comprometidas com a promoção e a proteção dos direitos educacionais de toda a população. No entanto, na prática, algumas questões apontam limitações desse processo democrático, a exemplo do formato, competências, habilidades e conteúdo a serem desenvolvidos, semelhante ao da BNCC, o que pode sugerir uma rigidez curricular. Essa inflexibilidade, conforme argumentado por Apple (2001) e Santomé (2003), pode ser vista como uma característica do atual projeto educacional neoliberal, que estabelece e

supervisiona os conteúdos ensinados nas escolas, os quais tendem a se tornar cada vez mais fragmentados e carentes de uma abordagem crítica.

Além disso, o tempo insuficiente dedicado ao estudo e discussão do documento preliminar por parte dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em seus respectivos municípios também é um fator limitante, impedindo contribuições mais significativas desses profissionais. Isso pode ter resultado no desinteresse pela consulta pública online, evidenciado pela baixa participação da totalidade dos profissionais do território maranhense, com 13.840 (treze mil oitocentos e quarenta) acessos, porém apenas 4.246 (quatro mil e duzentos e quarenta e seis) contribuições foram registradas (SEDUC).

As consultas públicas também ocorreram de maneira presencial, por meio da realização de dois seminários estaduais e seis regionais, com o intuito de apresentar e debater o texto preliminar do DCTMA com os profissionais de educação das respectivas etapas de ensino. Esses seminários foram realizados entre outubro e dezembro de 2018, abrangendo não apenas a capital, São Luís, mas também as regiões de Chapadinha, Santa Inês, Barra do Corda, Imperatriz e Balsas. Após essas consultas públicas e a sistematização do DCTMA pela FGV, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou o documento por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018.

Esse processo nos faz refletir sobre o debate apresentado na introdução deste estudo, que trata do conceito de "conhecimento dos poderosos" e "conhecimento poderoso" conforme destacado por Young (2007). Dessa forma, considerando essa abordagem como referência, é possível inferir que as restrições impostas ao processo de elaboração tanto da BNCC quanto do DCTMA tendem a favorecer o "conhecimento dos poderosos", enquanto relegam a um segundo plano o "conhecimento poderoso", que é propenso ao pensamento crítico e transformador dos indivíduos.

Assim, o estado do Maranhão validou as orientações da BNCC por meio do DCTMA, indicando que este será uma referência importante para que as escolas, tanto públicas quanto privadas, aprimorem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e os planos de aulas de seus professores. Nesse direcionamento, é sugerido que todos os profissionais da educação se comprometam com a promoção de aprendizagens significativas, visto que o currículo precisa ser compreendido, discutido e integrado pelos profissionais da área, que são os agentes da ação educativa, inclusive aqueles envolvidos na formulação das políticas públicas educacionais.

Com esse intuito, em 2019, todos os municípios do Maranhão receberam cópias impressas do DCTMA, além da versão on-line para facilitar o acesso de todos os professores.

Ademais, as secretarias de educação foram instruídas a promoverem formação continuada para garantir a efetivação desse documento. Portanto, é com base nessa abordagem de implementação da BNCC, validada pelo DCTMA no estado do Maranhão, que nos propomos a analisar a prática pedagógica dos professores do ensino fundamental no município de Imperatriz - MA, como discutido na sexta seção deste estudo. Em vista disso, consideramos importante conhecer o cenário do Ensino Fundamental nesse respectivo município.

5.3 CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ – MA

Imperatriz, com uma população de 273.110 (duzentos e setenta e três mil, cento e dez) habitantes (segundo o IBGE de 2022), é a segunda cidade mais populosa do Maranhão. Sua economia diversificada abrange setores como agricultura, pecuária, indústria e serviços, impulsionando um crescimento constante do Produto Interno Bruto (PIB) municipal. Em 2021, o PIB alcançou 29.592,7, evidenciando a sólida dinâmica econômica regional. Além disso, a cidade é rica em manifestações culturais, desde as tradicionais festas juninas até o carnaval, que fortalecem os vínculos comunitários.

Geograficamente, Imperatriz está situada às margens do rio Tocantins e é atravessada pela BR-010, conhecida como Belém-Brasília. Além disso, a cidade possui um aeroporto com voos diários para várias capitais do país. Essa localização estratégica facilita a integração regional e nacional, conectando Imperatriz a outras regiões e promovendo o desenvolvimento logístico, comercial e de transporte.

No âmbito educacional, o município dispõe de sistemas de ensino dedicados à Educação Básica, abrangendo redes municipais, estaduais e privadas. Ademais, possui diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA), a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e quatro faculdades particulares. Estas instituições têm desempenhado papel importante na formação de profissionais em diversas áreas. Apesar disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam desafios a serem superados para a melhoria do ensino na Educação Básica, particularmente, no ensino fundamental.

Esses desafios foram identificados no diagnóstico da elaboração do Plano Municipal de Educação de Imperatriz (PME), para o período de 2014 a 2023. Apesar dos avanços na taxa de matrícula e conclusão das etapas de ensino nos anos de 1991, 2000 e 2010, demonstrado no gráfico 4, é notável que a universalização do Ensino Fundamental e Ensino

Médio ainda está longe de ser alcançada, em direção às diretrizes educacionais estabelecidas a partir da década de 1990, conforme discutido na seção quatro desta tese.

Gráfico 4- Educação Básica no município de Imperatriz - Maranhão – anos 1991, 2000, 2010

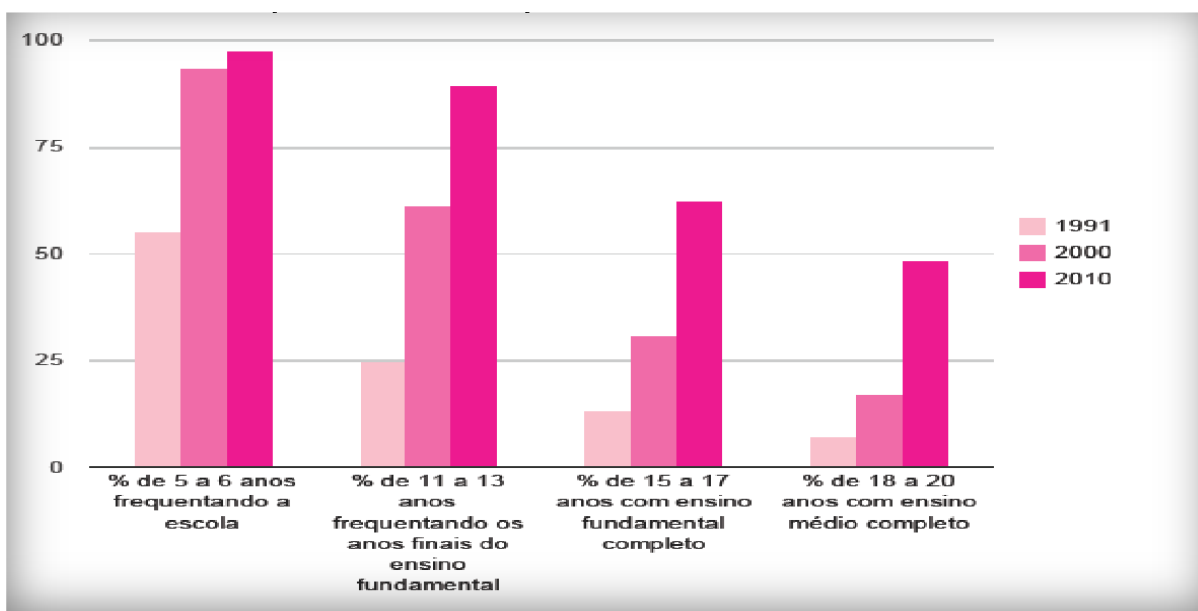


Gráfico: PME – decênio 2014-2023

O destaque do diagnóstico do PME (2014) de Imperatriz, sobre quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental, entre os anos 2003 a 2013, demonstrado na tabela 2 evidenciou o processo de municipalização dessa etapa de ensino. Esse processo ocorreu devido à transferência de alunos do ensino fundamental da rede estadual para a rede municipal, em cumprimento à determinação da LDB 9394/96. A partir de 2012, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram totalmente municipalizados, enquanto os Anos Finais ainda mantiveram um número pequeno de matrículas. Outra questão também observada refere-se ao sistema privado de ensino, que manteve um número de matrículas relativamente estável ao longo desse período.

Tabela 2 - Matrícula do Ensino Fundamental por dependência administrativa 2003 a 2013 no município de Imperatriz – MA

ANO	Rede Municipal		Rede Estadual		Rede Particular		Total
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	
2003	17.241	10.073	2.359	10.376	3.431	3.319	37.799
2004	20.638	8.786	1.875	10.038	3.912	3.291	48.540
2005	21.748	9.399	372	7.821	3.926	3.659	46.925
2006	21.838	9.569	428	6.968	3.826	3.664	46.293
2007	20.362	8.992	541	6.731	3.715	3.353	43.694
2008	19.710	9.848	331	6.049	4.307	3.703	43.948
2009	19.030	9.578	271	6.204	4.636	3.494	43.213
2010	19.242	11.056	144	5.281	4.798	3.382	43.903
2011	18.681	11.978	145	3.731	5.166	3.570	43.271
2012	17.893	13.545	0	1.922	5.559	3.716	42.635
2013	17.298	14.233	0	1.029	5.821	3.705	42.086

Fonte: Própria autora, segundo (Brasil, 2021).

Além da municipalização do Ensino Fundamental, outra ação realizada pelo município durante o período de 2003 a 2013 foi a busca pela universalização dessa etapa de ensino. Resultados positivos foram alcançados entre 2003 e 2006, porém não se repetiram nos anos seguintes devido à redução no número de matrículas. Segundo dados do IBGE (2010), a taxa de escolarização de seis a quatorze anos de idade no município era de 98,4%, representando um avanço considerável, embora a meta de universalização não tenha sido atingida. Esse percentual, em comparação aos 217 municípios maranhenses, deixou Imperatriz na décima sexta colocação.

Diante desses desafios, o Plano Municipal de Educação (PME-2014) estabeleceu na meta 2: “Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano da vigência deste PME.” Como a vigência do plano se encerrou em 2023, realizamos uma análise comparativa dos resultados iniciais e finais do PME em relação a essa meta. Consideramos importante visualizar esse cenário em sua totalidade; por isso, elaboramos um panorama comparativo das matrículas na Educação Básica no município de Imperatriz dos anos de 2013 e 2023, conforme demonstrado na tabela 3.

Tabela 3 - Matrículas por dependência administrativa dos anos 2013 e 2023 no município de Imperatriz – MA

	<i>Municipal</i>		<i>Estadual</i>		<i>Federal</i>		<i>Privado</i>	
<i>Etapas</i>	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
<i>Creche</i>	60	464	0	0	0	0	822	1.304
<i>Pré-escola</i>	4.118	2.483	0	0	0	0	2.503	2.253
<i>Anos Iniciais</i>	17.257	15.953	0	0	0	0	5.794	6.625
<i>Anos Finais</i>	14.233	13.169	1.029	622	0	0	3.705	3.789
<i>Ens. Médio</i>	0	0	2.009	511	541	696	1.772	1.578
<i>EJA</i>	2.252	1.110	535	0	0	35	277	25
<i>Ed. Especial</i>	0	1.204	0	06	0	16	0	177

Fonte: Idep (2024).

Se analisarmos apenas o âmbito público, observamos uma quase total municipalização do Ensino Fundamental, conforme determina a LDB 9394/96. Apenas uma escola da rede estadual, o Colégio Militar Tiradentes, oferece a etapa dos Anos Finais, e mesmo assim com um número muito reduzido de matrículas. Outro dado revelado nessa comparação é a redução do número de matrículas de 2013 para 2023, evidenciando a dificuldade na universalização dessa etapa de ensino. Um fato intrigante, que embora não seja o foco deste estudo, merece ser mencionado, é a discrepância entre o número de matrículas no Ensino Médio e o total de alunos que concluem o Ensino Fundamental. Este é um problema que requer investigação e expressamos aqui nossa indignação frente a esse processo de marginalização educacional.

Quanto à distorção idade-série, em 2013, conforme dados demonstrados na tabela 4, o município registrou um percentual geral no Ensino Fundamental de 19,9%, sendo 14,3% nos Anos Iniciais e 26,8% nos Anos Finais. Por redes de ensino, os percentuais foram: estadual, nos Anos Finais 19%, municipal, nos Anos Iniciais 17,8% e Anos Finais 32,3%, e no ensino privado, Anos Iniciais 4,0% e Anos Finais 7,7%. Já em 2023, a distorção idade-série total no Ensino Fundamental foi de 13,5%, com 9,0% nos Anos Iniciais e 19,2% nos Anos Finais. Por redes de ensino, os percentuais foram: estadual, nos Anos Finais 4,0%, municipal, nos Anos Iniciais 10,2% e Anos Finais 23,8%, e no ensino privado, Anos Iniciais 6,1% e Anos Finais 5,8%.

Tabela 4 - Distorção idade série do Ensino Fundamental no município de Imperatriz
Maranhão dos anos 2013 e 2023

Ensino fundamental –			Ensino Fundamental por redes de ensino					
geral			estadual		municipal		Privado	
Ano	2013	2023	2013	2023	2013	2023	2013	2023
Geral	19,9%	13,5%						
Anos	14,3%	9,0%	-	-	17,8%	10,2%	4,0%	6,1%
Iniciais								
Anos	26,8%	19,2%	19%	4,0%	32,3%	23,8%	7,7%	5,8%
Finais								

Fonte: Idep (2024).

De acordo com o levantamento diagnóstico realizado pelo PME, especialmente na rede de ensino municipal, na qual há a maior concentração de alunos nessa etapa, foram promovidas diversas iniciativas com o objetivo de reduzir a distorção idade-série. Isso incluiu a implementação dos programas Se Liga e Acelera na década de 2000, bem como o Projeto de Correção de Fluxo, desenvolvido pela Secretaria de Educação e ainda em vigor atualmente. Apesar disso, é importante ressaltar que esses programas estão direcionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resultando em taxas mais altas de distorção nos Anos Finais, devido à continuidade dos alunos nas séries regulares.

Desse modo, os resultados evidenciam que a distorção idade-série teve uma redução importante; no entanto, não conseguiu atingir a meta estipulada pelo PME: conclusão da etapa de ensino em pelo menos 95% na idade recomendada. A melhora foi considerável nos Anos Finais da rede estadual, indicando que, além das estratégias utilizadas, outras condições podem ter contribuído para esse resultado, como a municipalização do ensino fundamental, que reduziu o número de matrículas e o processo seletivo para entrada dos alunos nessa respectiva rede de ensino. Em contrapartida, a etapa de Anos Finais da rede municipal apresenta índices elevados tanto no início quanto ao término do prazo de vigência do PME, um desafio que precisa ser superado por meio de políticas locais, regionais e federais.

Nesse comparativo, também verificamos o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Fundamental no município de Imperatriz, relacionando esse índice ao nacional e ao Estado Maranhão, conforme demonstram as tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Ideb total do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA, 2005 a 2021 – Anos Iniciais

ANO	BRASIL		MARANHÃO		IMPERATRIZ	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
2005	3,8	-	2,9	-	3,7	-
2007	4,2	3,9	3,7	2,9	3,9	3,7
2009	4,6	4,2	3,9	3,3	4,2	4,1
2011	5,0	4,6	4,1	3,7	4,3	4,5
2013	5,2	4,9	4,1	4,0	4,5	4,8
2015	5,5	5,2	4,6	4,2	5,0	5,0
2017	5,8	5,5	4,8	4,5	5,2	5,3
2019	5,9	5,7	5,0	4,8	5,3	5,6
2021	5,8	6,0	5,0	5,2	5,0	5,9

Fonte: Inep (2021).

Tabela 6 - Ideb total do Ensino Fundamental de Imperatriz – MA, 2005 a 2021 – Anos Finais

ANO	BRASIL		MARANHÃO		IMPERATRIZ	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
2005	3,5	-	3,0	-	3,3	-
2007	3,8	3,5	3,3	3,0	3,4	3,3
2009	4,0	3,7	3,6	3,2	3,8	3,5
2011	4,1	3,9	3,6	3,5	4,0	3,8
2013	4,2	4,4	3,6	3,9	3,8	4,2
2015	4,5	4,7	3,8	4,2	4,3	4,5
2017	4,7	5,0	3,9	4,5	4,4	4,8
2019	4,9	5,2	4,2	4,8	4,3	5,1
2021	5,1	5,5	4,3	5,0	4,4	5,3

Fonte: Inep (2021)

Conforme demonstrado na Tabela 5, as metas do Ideb para o Ensino Fundamental Anos Iniciais foram superadas em níveis nacional e estadual, com exceção do ano de 2021. Em nível municipal, embora tenha havido progresso ou manutenção do Ideb, as metas estabelecidas para os anos de 2011, 2013 e 2021 não foram atingidas. Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado na Tabela 6, o Ideb foi superado em todas as três esferas administrativas apenas nos anos de 2007, 2009 e 2011. Apesar de não atingir as metas de 2013 a 2021, houve uma evolução em nível nacional e estadual, com manutenção dos resultados no âmbito municipal.

A avaliação do Saeb em 2021 ocorreu em um contexto atípico, devido às consequências da pandemia de Covid-19, conforme detalhado na segunda seção deste estudo. Os resultados revelam que nenhuma das esferas administrativas alcançou a meta estabelecida. Esse declínio representa um obstáculo para a melhoria da qualidade educacional no país e encerra o ciclo de projeção do Ideb de maneira insatisfatória.

Outra questão de preocupação é o desempenho dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto em nível estadual quanto municipal, que apresentam um Ideb abaixo da média nacional. Apesar das ações mencionadas visando aprimorar o ensino nessa etapa, os resultados esperados não foram alcançados. Isso evidencia que os desafios ainda exigem políticas mais sólidas e direcionadas especificamente para resolver os problemas identificados.

Nesta seção, apontamos a presença da política colaborativa entre as esferas estadual e municipal para a implementação da BNCC, que resultou na elaboração do DCTMA no estado do Maranhão. Dentro das ações desenvolvidas nessa colaboração, os fatos revelam que tem sido ofertada formação continuada para gestores e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através do Programa Pacto pela Aprendizagem. No que diz respeito aos Anos Finais, as formações com essa finalidade de implementação da BNCC e DCTMA são ofertadas periodicamente pela SEMED do município, embora não sejam obrigatórias. No entanto, nem todos os professores participam dessas formações, podendo resultar em uma lacuna no entendimento desses documentos e na avaliação de sua aplicabilidade em suas práticas pedagógicas.

Com base nesse contexto, pudemos observar a realidade do município investigado. Assim, focamos em compreender como as normativas mencionadas influenciam a organização curricular e a prática pedagógica dos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Imperatriz. Nessa linha de investigação, exploramos a percepção e as expectativas dos profissionais em relação a esses documentos, as dificuldades e desafios enfrentados na implementação, bem como o impacto dessas diretrizes na evolução de suas práticas, juntamente com outras descobertas relevantes derivadas das análises realizadas, as quais são abordadas na sexta seção.

6 BNCC E DCTMA: contrapontos no currículo escolar e na prática pedagógica na percepção dos participantes da pesquisa

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar a opção metodológica adotada neste estudo, o método do materialismo histórico-dialético (Kosik, 2011). Este método, à luz do referencial teórico definido e articulado pelas categorias gerais do método em questão - contradição, historicidade, totalidade e mediação - combinado com a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), delineou as categorias específicas desta pesquisa. Estas categorias, resultantes da análise do conteúdo das entrevistas conduzidas com os participantes da pesquisa, como demonstrado no quadro 7 abaixo, formaram as categorias temáticas examinadas nesta seção.

Quadro 7 - Categorias temáticas

BLOCO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Quantitativo (unidades de sentido)
BNCC	➤ BNCC: conceitos e perspectivas dos participantes da pesquisa	1. Compreensão	19
		2. Formações	24
		3. Orientação/norte	19
		4. Relevância/benefícios	28
	➤ A BNCC em ação: Desafios, Dificuldades e Críticas.	5. Desafios/dificuldades	16
		6. O processo de implementação	34
		7. Críticas	06
	➤ Experiências curriculares pós BNCC	8. Organização dos conteúdos/planejamentos	52
	➤ BNCC e práticas pedagógicas dos pesquisados	9. Práticas desenvolvidas	31
DCTMA	➤ BNCC e DCTMA: encontros e desencontros	10. Conhecimento e participação em formações	22
BNCC e DCTMA		11. Conteúdo e utilização	18
		12. Não conhece o DCTMA	05
		13. Aproximação e utilização	19
		14. Não fez relação entre BNCC e DCTMA	13
Livros didáticos	➤ Desafios e limitações dos livros didáticos no contexto da BNCC	15. Desafios e limitações	03
		16. Impacto e utilização dos livros didáticos	24
		17. Avaliação e reflexão sobre o uso dos livros didáticos	03
Total	06	17	336

Fonte: Própria autora

Conforme o quadro 7, a análise das entrevistas revelou 336 (trezentas e trinta e seis) unidades de sentido, identificadas por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme descrito na introdução desta tese. Essas unidades foram agregadas de acordo com seus significados, resultando em dezessete subcategorias, que, por sua vez, foram agrupadas em seis categorias. Essas categorias deram origem aos seguintes temas: BNCC: Conceitos e Perspectivas dos Participantes da Pesquisa; A BNCC em Ação: Desafios, Dificuldades e Críticas; Experiências Curriculares Pós BNCC; BNCC e Práticas Pedagógicas dos Pesquisados; BNCC e DCTMA: Encontros e Desencontros; Desafios e Limitações dos Livros Didáticos no Contexto da BNCC. Estes temas foram organizados em blocos específicos de assuntos, apenas por uma questão didática.

Antes de mergulharmos nas análises dessas categorias temáticas, nosso ponto de partida foi compreender o perfil e o contexto escolar dos pesquisados. Como mencionado na introdução desta tese, utilizamos os recursos da observação e do questionário como meios de nos envolvermos com as condições estruturais, materiais e pedagógicas do ambiente escolar em estudo, além de conhecermos as características dos profissionais investigados. Reconhecemos que esses recursos têm o potencial de enriquecer as perspectivas dos participantes da pesquisa ao agregar novos elementos e informações ao processo de análises.

6.1 PERFIL E CONTEXTO ESCOLAR DOS PROFISSIONAIS INVESTIGADOS

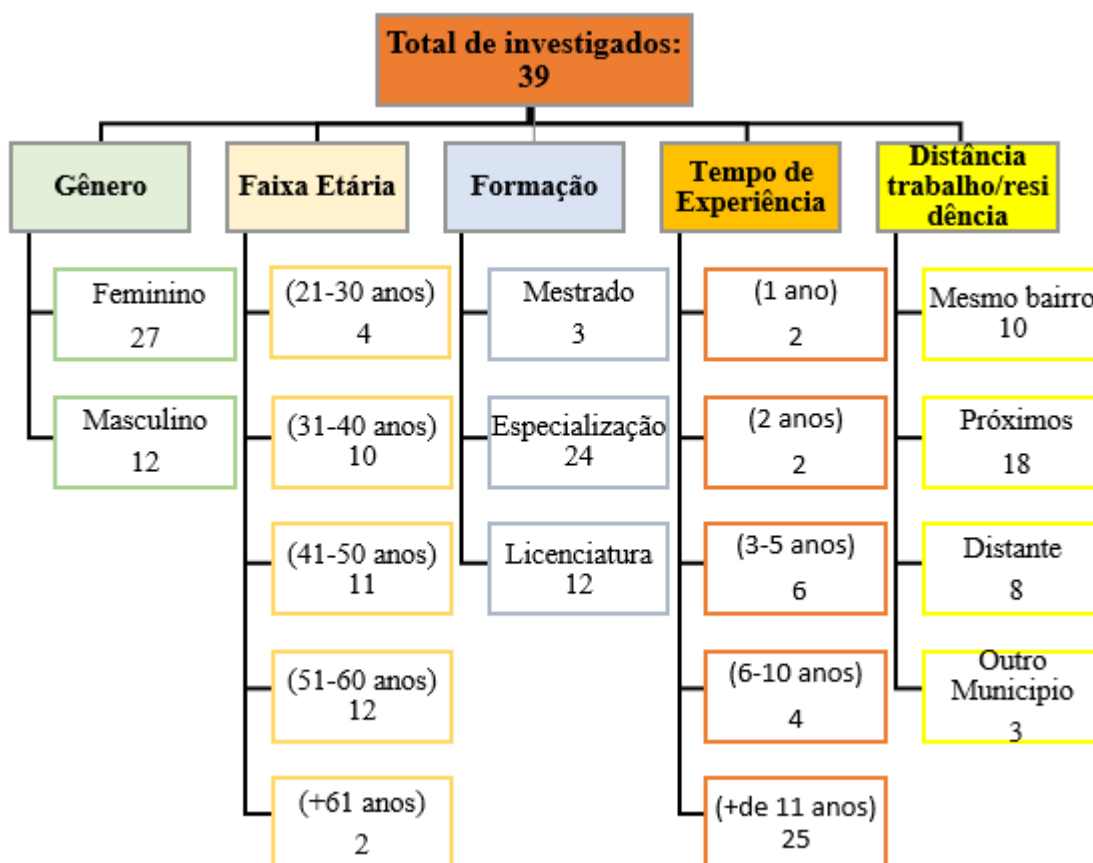
A realização da observação nas escolas A, B, C e D⁷ ocorreu durante a jornada pedagógica no início do ano letivo de 2023, em alguns planejamentos bimestrais e também ao longo da aplicação das entrevistas com os professores nas suas respectivas escolas. Em relação ao questionário, que teve como objetivo traçar o perfil dos investigados, com vistas a obter dados pessoais e profissionais, tais como: gênero, faixa etária, formação acadêmica, situação profissional, tempo de serviço, componente curricular que leciona, carga horária de trabalho, dentre outros. A aplicação foi antecedida pelo pré-teste, realizado também em uma escola da rede municipal de ensino, e, após uma análise dessa aplicação, constatamos que as questões estavam de fácil compreensão para serem respondidas.

A aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada teve agendamento prévio com a equipe técnica da escola. Em sua maioria, foram aplicados durante as “janelas” (horários vagos) de aulas dos professores; os demais, após o término do horário das aulas. As

⁷ Seguindo as diretrizes éticas da pesquisa científica quanto ao anonimato e as exigências do Comitê de Ética responsável pela aprovação desta tese, as escolas analisadas foram designadas pelas letras A, B, C e D, enquanto os participantes foram identificados por números e disciplinas que lecionam.

análises dos quesitos observados, a exemplo da infraestrutura e leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como os dados resultantes dos questionários, permitiu uma visão dos profissionais e particularidades de cada escola investigada, as quais foram examinadas em seus contextos característicos. Antes de explorar essas características específicas, primeiro delineamos um perfil abrangente dos profissionais investigados, como evidenciado no fluxograma 1.

Fluxograma -1 perfil dos profissionais investigados



Fonte: Própria autora

O ambiente investigado e o perfil dos profissionais, compreendidos a partir das informações fornecidas através dos respectivos recursos, foram fundamentais na compreensão das falas dos professores expressas nas entrevistas semiestruturadas, como veremos nas análises das categorias específicas delineadas. Antes, vamos conhecer o contexto singular de cada escola investigada. Faremos isso com base nos dados do questionário, combinados com as informações obtidas por meio da observação.

A escola A, fundada no ano de 1980, atende alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Está localizada em um bairro periférico e bem antigo do município de Imperatriz – MA. O bairro recebe serviços básicos de infraestrutura na área da saúde, segurança e educação; tem água encanada, luz elétrica, coleta de lixo e rede de esgoto em algumas ruas, bem como transporte coletivo urbano nas vias principais do bairro. Esse básico, exclui outras questões, pois não existem praças públicas, espaços para lazer e práticas esportivas, cinemas, teatros ou outras áreas de convivência coletiva que possam contribuir com o desenvolvimento cultural da comunidade.

Segundo o PPP da referida escola, a renda familiar dos estudantes (2022, p. 16-17) tem sido um dos fatores que impõe limites ao desenvolvimento integral dos educandos, pois muitas famílias são numerosas e, no geral, sobrevivem com uma renda muito baixa. Esse cenário é perceptível, tendo em vista que 40,4% recebem de dois a três salários-mínimos, 36,9% somente um salário mínimo e 15% tem renda inferior a um salário mínimo. E apenas 31,4% dessas famílias recebem o auxílio Bolsa Família do governo federal.

Outro dado relevante do perfil da comunidade escolar, contemplado no PPP, diz respeito à escolarização dos pais ou responsáveis dos alunos. Quando se refere ao sexo feminino, 3,4% têm Pós-Graduação, 12,3% têm curso superior, 51,3% tem Ensino Médio completo, 11,9% tem Ensino Médio incompleto, 8,0% tem Ensino Fundamental completo, 8,8% tem Ensino Fundamental incompleto, 3,1% nunca frequentou a escola e 1,1% não indicou a escolarização. Referente aos pais e responsáveis do sexo masculino, 0,8% têm Pós-Graduação, 8,0% têm ensino superior, 47,1% tem Ensino Médio completo, 10,3% tem Ensino Médio incompleto, 9,6% concluiu o Ensino Fundamental, 15,3% não concluiu o Ensino Fundamental, 3,4% nunca estudou e 5,4% não indicou a escolarização.

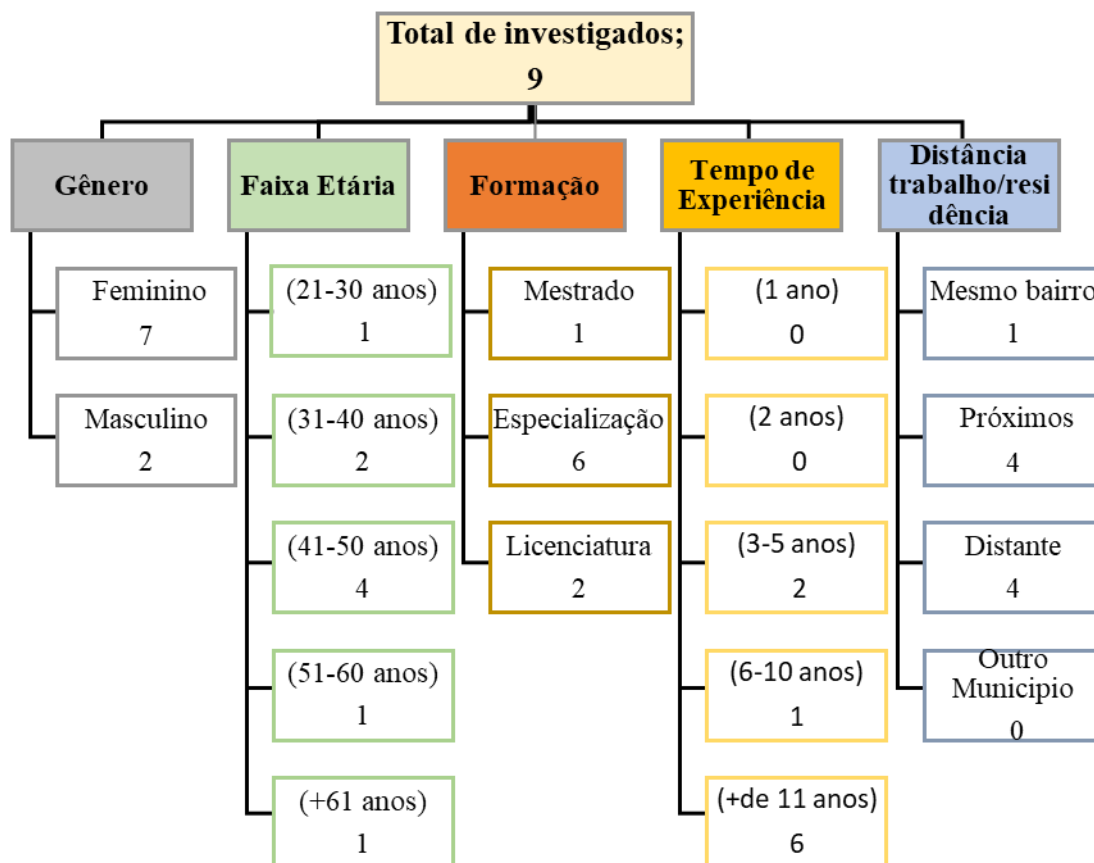
Referente ao espaço físico e mobiliário, a escola A encontra-se em bom estado de conservação, tendo sido reformada no ano de 2021. Possui seis salas de aula; doze banheiros, sendo dez destinados aos alunos, dos quais, dois deles são de uso exclusivo dos alunos com deficiência; os dois restantes são de uso dos profissionais da escola; uma sala de recursos multidisciplinar para atendimento dos alunos com deficiência; um laboratório de robótica e multimídias; uma biblioteca; uma secretaria; uma sala de professores; uma cantina com depósito para merenda; um depósito para materiais diversos; um pátio amplo; com exceção dos banheiros e depósitos, os demais espaços são todos climatizados.

O perfil da escola A, demonstrado no fluxograma 2, resultante da análise dos dados do questionário, identificou que dos nove participantes, um coordenador pedagógico e oito professores, sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Acerca da faixa etária desses

profissionais, um tem entre 21-30 anos, dois entre 31- 40, quatro entre 41-50, um entre 51- 60 e um com mais de 61 anos de idade. Todos são efetivos na rede municipal de ensino, seis dos quais exercem a docência há mais de 11 anos; um entre seis e dez anos, dois entre três e cinco anos.

No quesito localização, distância residência/trabalho, um investigado reside no mesmo bairro, quatro estão próximos, quatro residem distante do local de trabalho. A respeito da carga horária de trabalho semanal, cinco deles trabalham somente na escola investigada, três trabalham também em outra escola pública e um além da escola investigada trabalha numa escola da rede privada. Dos cinco profissionais que trabalham apenas na escola investigada, quatro deles têm carga horária semanal de 40h, ou seja, do total de investigados, oito têm 40h de trabalho semanal e apenas um 20h semanais.

Fluxograma 2 – Perfil dos Profissionais Investigados da Escola A



Fonte: Própria autora

Quanto à formação acadêmica, um tem mestrado, seis possuem especialização e dois somente licenciatura. Todos atuam em sua área de formação, contudo, dois professores complementam carga horária com as disciplinas Arte e Ensino Religioso. Já a respeito da participação desses profissionais em formação continuada, apenas um não participou de formação nos últimos cinco anos e dos nove investigados, seis assinalaram que além das formações ofertadas pela SEMED, também participaram de outras formações.

A escola B, fundada no ano de 1993, está localizada também em um bairro periférico do município de Imperatriz - MA e, segundo depoimento de moradores mais antigos, originou-se a partir da doação de alguns lotes por um fazendeiro local, e, posteriormente foi se formando a partir de invasões dos arredores. Na atualidade, o bairro tem infraestrutura básica, tem as principais ruas asfaltadas, transporte coletivo urbano, Unidade Básica de Saúde, água encanada, luz elétrica, feiras e comércios. Por outro lado, é um bairro com considerável índice de violências, o que tem mobilizado a própria escola no desenvolvimento de projetos inclusivos para as crianças, os adolescentes, pais ou responsáveis da comunidade escolar.

É uma escola grande, a qual recebe alunos de seu entorno e de vários outros bairros. Atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também a modalidade EJA, com um

total de 1.293 alunos frequentes no ano de 2023, distribuídos em 43 turmas que funcionam nos turnos matutino, vespertino e EJA noturno.

Tem uma infraestrutura com vinte salas de aulas; uma biblioteca; um laboratório de robótica que agrega os laboratórios de Matemática e de Ciências da Natureza; uma secretaria; uma sala de coordenação; uma sala de direção; uma sala de reunião; uma sala de recursos para apoio ao AEE; uma sala de professores; todos esses espaços são climatizados. Tem, ainda, uma cozinha com depósito; um refeitório; um depósito para merenda escolar; dois pátios cobertos; dois banheiros para alunos, organizados em cabines com cinco sanitários masculino e cinco sanitários feminino; quatro banheiros para funcionários; um ginásio poliesportivo; uma sala de arquivo morto; um depósito; um ecoespaço; um estacionamento.

Acerca do perfil da comunidade escolar, segundo dados do PPP (triênio 2022-2024) 7, 5% das famílias não possuem nenhuma renda; 21% ganham menos de um salário mínimo; 45% recebem um salário mínimo, 24% recebem entre dois a três salários mínimos, e, apenas 5% tem uma renda entre 3 a 6 salários mínimos. Além desta renda, 46% dessas famílias são assistidas pelo Programa Bolsa Família do governo federal.

A escolaridade dos pais, também informada no PPP, quando se refere aos pais ou responsáveis do sexo masculino, 5% nunca estudaram; 15% concluíram o Ensino Fundamental Anos Iniciais; 13% concluíram o Ensino Fundamental Anos Finais; 5% não concluíram o Ensino Fundamental Anos Finais; 34% concluíram o Ensino Médio; 12% não concluíram o Ensino Médio; 5% têm Ensino Superior completo; 7% têm especialização; 9% não souberam responder.

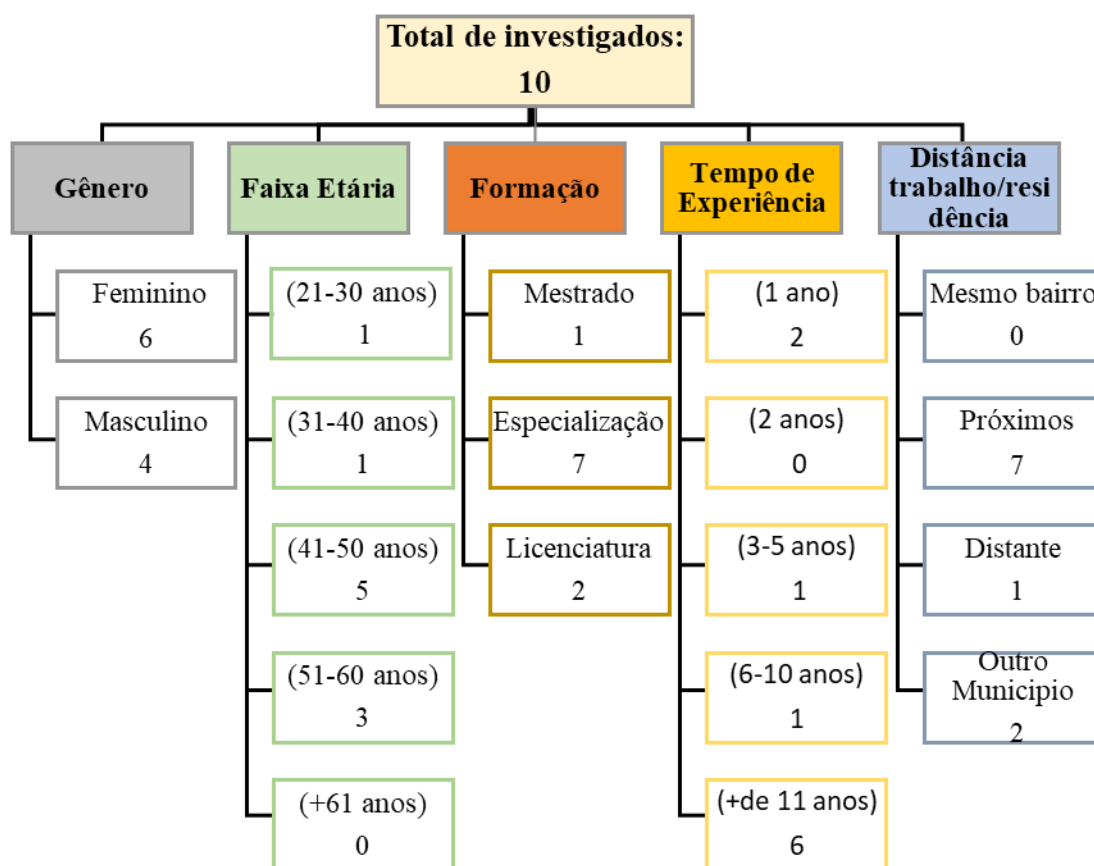
Quando são mães ou responsáveis do sexo feminino, 5% nunca frequentaram a escola; 10% concluíram o Ensino Fundamental Anos Iniciais; 12% completaram o Ensino Fundamental Anos Finais; 3% não completaram o Ensino Fundamental Anos Finais; 51% concluíram o Ensino Médio; 4% não concluíram o Ensino Médio; 11% têm Ensino Superior; nenhuma com especialização; 4% não souberam informar a escolaridade. Observa-se que as mães ou responsáveis do sexo feminino têm melhor escolaridade do que os pais ou responsáveis do sexo masculino.

O perfil dos profissionais investigados da escola B, conforme demonstrado no fluxograma 3, indicou que, dos dez profissionais investigados na escola B, um coordenador pedagógico e nove professores, seis são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Acerca da faixa etária desses profissionais, um tem entre 21-30 anos, um entre 31-40, cinco entre 41-50 e três entre 51- 60 anos de idade. Todos são efetivos na rede municipal de ensino, dos quais, seis exercem a docência há mais de 11 anos, um entre seis e dez anos, um entre três e

cinco anos e dois há apenas um ano. O quesito localização distância residência/trabalho, sete residem em bairro próximo do local em que trabalham, um distante e dois residem em outro município.

A respeito da carga horária de trabalho semanal, seis deles trabalham somente na escola investigada, três trabalham em outra escola pública e um além da escola investigada trabalha numa escola da rede privada. Dos seis profissionais que trabalham somente na escola investigada, cinco deles têm carga horária semanal de 40h e um de 10h (redução por tempo de serviço); dos três que trabalham em outra escola pública, dois deles têm carga horária semanal de 40h e um tem carga horária de 50h, este último, na escola investigada trabalha apenas 10h por ter redução de carga horária em função do tempo de serviço. E, por fim, um que além da escola investigada trabalha em numa escola da rede privada tem carga horária de 40h. Assim, do total de investigados, oito têm 40h de trabalho semanal, um 50h e um apenas 10h.

Fluxograma 3 – Perfil dos Profissionais Investigados da escola B



Fonte: Própria autora

Quanto à formação acadêmica, um tem mestrado, sete possuem especialização e dois apenas a licenciatura. Do total de investigados, apenas um não trabalha na área de formação, pois tem formação em História e Pedagogia e trabalha com a disciplina de Ensino Religioso. Os demais atuam em sua área de formação, contudo, dois professores complementam carga horária com a disciplina de Artes. Sobre a formação continuada desses profissionais, nos últimos cinco anos, apenas um afirmou que participou de algumas, pois não são interessantes; os demais assinalaram que participaram somente das formações ofertadas pela SEMED.

A escola C, localizada em um bairro periférico do município de Imperatriz - MA, tem suas principais avenidas asfaltadas, água encanada, rede elétrica, muitos comércios, feiras, faculdades, fórum eleitoral, posto de saúde e muitos condomínios residenciais. Por outro lado, tem um saneamento bastante precário e parte da comunidade vive em condições socioeconômica vulneráveis.

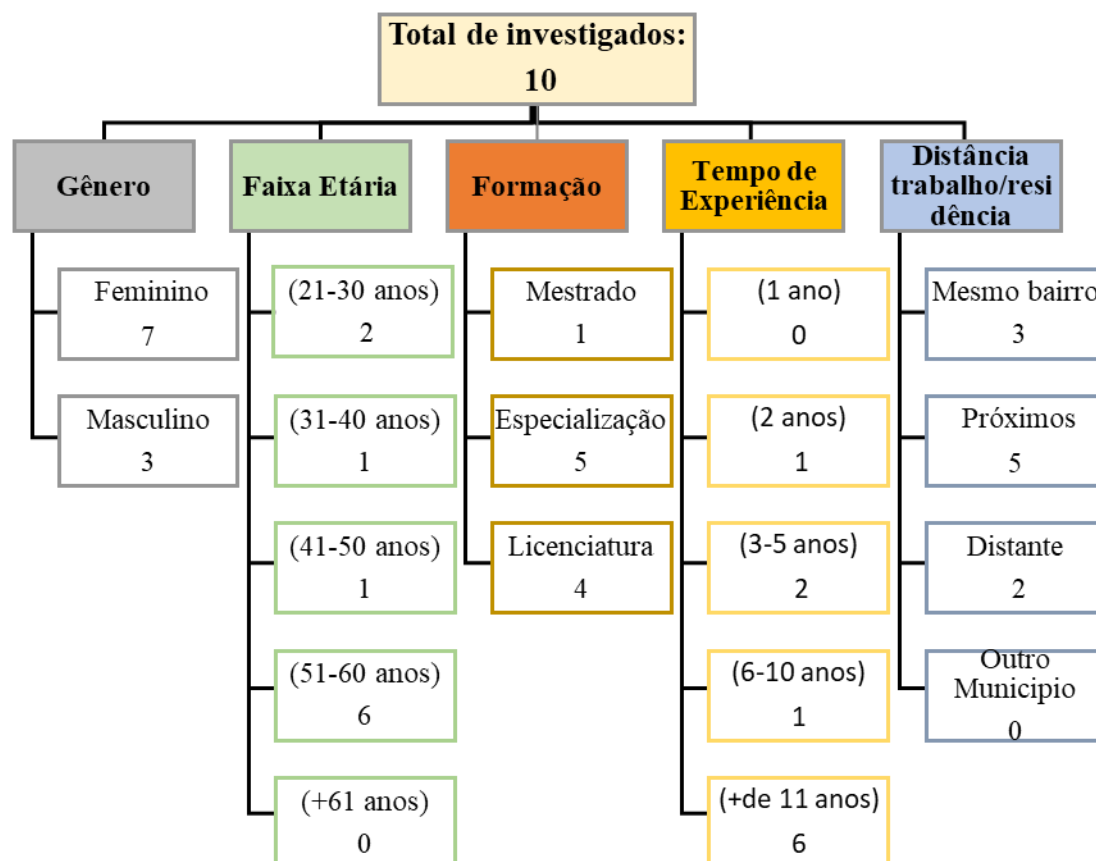
A escola teve sua fundação no ano de 1989, com apenas três salas de aula, atualmente está estruturada com dezoito salas de aula; um laboratório de informática; uma sala de vídeo/biblioteca; um laboratório de Robótica, Matemática e Ciências; uma sala de professores; uma sala de direção; uma sala de coordenação; todos esses espaços climatizados, possui ainda uma cozinha, quadra de esportes, refeitório, banheiros (masculino e feminino), tem um espaço físico amplo e bem conservado. Atende alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, no turno diurno e a modalidade EJA, no turno noturno.

A partir dos dados do questionário, conforme apresentados no fluxograma 4, na escola C, dos dez profissionais investigados, um coordenador pedagógico e nove professores, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino. Acerca da faixa etária desses profissionais, dois têm entre 21-30 anos, um entre 31-40, um entre 41-50 e seis entre 51-60 anos de idade. Todos são efetivos na rede municipal de ensino, seis dos quais exercem a docência há mais de 11 anos; um entre seis e dez anos; dois entre três e cinco anos e um há dois anos. O quesito localização distância residência/trabalho, três investigados residem no mesmo bairro, cinco estão próximos, dois residem distante do local de trabalho.

A respeito da carga horária de trabalho semanal, cinco deles trabalham somente na escola investigada, quatro trabalham em outra escola pública e um além da escola investigada trabalha numa escola da rede privada. Dos cinco profissionais que trabalham somente na escola investigada, dois deles têm carga horária semanal de 40h, um de 20h e dois 10h (redução por tempo de serviço) semanais; dos quatro que trabalham em outra escola pública, três deles têm carga horária semanal de 40h e um carga horária de 30h, este último, na escola investigada trabalha apenas 10h, pois tem redução de carga horária por tempo de serviço. E por fim, um que além da escola investigada trabalha em numa escola da rede privada tem carga horária de 40h. Assim, do total de investigados, seis têm 40h de trabalho semanal, um 30h, um 20h e dois 10h.

Quanto à formação acadêmica, um tem mestrado, cinco possuem especialização e quatro somente licenciatura. Todos atuam em sua área de formação, contudo, dois professores complementam carga horária com a disciplina de Ensino Religioso e dois com a disciplina de Artes. Sobre a formação continuada desses profissionais, apenas um afirmou não ter participado de formação nos últimos cinco anos; dos demais, três assinalaram que além das formações ofertadas pela SEMED, também participaram de outras formações.

Fluxograma 4 – Perfil dos Profissionais Investigados da escola C



Fonte: própria autora

A escola D está localizada em um bairro próximo do centro de Imperatriz - MA, numa distância de apenas cinco minutos. É um bairro antigo da cidade, bastante movimentado, com desenvolvimento comercial expressivo no ramo de diversos produtos, tem escolas públicas e particulares, feiras, farmácias, Unidade Básica de Saúde, quase todas as ruas são asfaltadas, porém ainda carente de saneamento público.

A escola D teve sua fundação no ano de 1985, com seu funcionamento nos dois primeiros anos de existência de forma particular. Após esse período, firmou convênio com a Prefeitura do município, sendo que o prédio continuou de propriedade privada e os demais custos do funcionamento da escola ficou na responsabilidade municipal. No ano de 2023, a prefeitura adquiriu também o prédio, de modo que a escola integrou ao sistema municipal de ensino.

A escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A estrutura física conta com oito salas de aulas; uma secretaria; uma biblioteca; um laboratório; uma sala de professores; esses espaços todos climatizados. Possui ainda dois

banheiros de uso dos profissionais da escola; dois banheiros com três cabines masculino e três feminino de uso exclusivo dos alunos; uma cozinha; um refeitório; um almoxarifado; uma dispensa para estoque da merenda escolar; um pátio amplo e um viveiro de plantas.

Com um olhar sobre a comunidade escolar, pais ou responsáveis pelos alunos, verificamos que 3% têm renda familiar acima de seis salários-mínimos, 9% entre três a seis salários mínimos, 44% três a quatro salários mínimos, 34% vivem apenas com um salário mínimo e 10% sobrevivem com renda abaixo do salário mínimo. Destes, 45% recebem auxílio do governo federal. Esses dados encontram-se no PPP da escola.

Também examinamos a escolaridade dos pais e responsáveis pelos alunos, numa classificação por gênero. Quando é pai ou responsável do sexo masculino, 1% tem Pós-Graduação, 16% Ensino Superior, 50% Ensino Médio completo, 15% Ensino Médio incompleto, 9% Ensino Fundamental completo e 6% Ensino Fundamental. Referente à mãe ou responsáveis do sexo feminino, 2% têm Pós-Graduação, 14% Ensino Superior, 59% Ensino Médio completo, 13% Ensino Médio incompleto, 6% Ensino Fundamental completo e 6% Ensino fundamental incompleto.

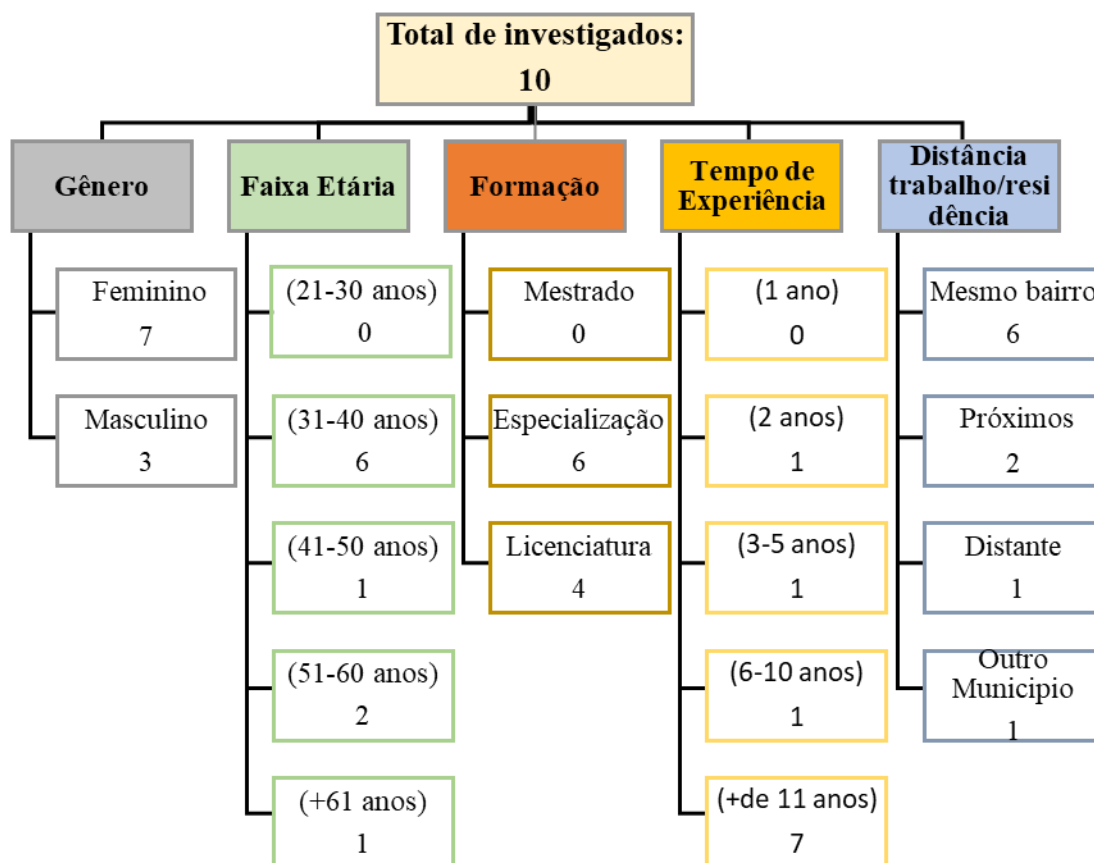
Acerca dos dados coletados com a aplicação do questionário na escola D, demonstrados no fluxograma 5, verificamos que dos dez profissionais investigados, um coordenador pedagógico e nove professores, sete são do sexo feminino e três do sexo masculino. Acerca da faixa etária desses profissionais, seis têm entre 31- 40 anos, um entre 41-50, dois entre 51- 60 e um com mais de 61 anos de idade. Todos são efetivos na rede municipal de ensino, dos quais, sete exercem a docência há mais de 11 anos, um entre três e cinco anos, um por dois anos, a coordenadora pedagógica da escola tem menor tempo na função (apenas sete meses), porém acumula mais de cinco anos de docência.

O quesito localização, distância residência/trabalho, seis investigados residem no mesmo bairro, dois estão próximos, um distante e um reside fora do município em que trabalha. A respeito do local de trabalho e carga horária semanal, cinco deles trabalham somente na escola investigada e os outros cinco trabalham também em outra escola pública. Dos cinco profissionais que trabalham apenas na escola investigada, dois deles têm carga horária semanal de 40h, ou seja, do total, sete investigados têm 40h de trabalho semanal e apenas três 20h semanais.

Quanto à formação acadêmica, seis possuem especialização e os demais somente licenciatura. Dos dez profissionais, apenas um atua fora de sua área de formação, pois tem licenciatura em Pedagogia e trabalha com as disciplinas Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. Três professores complementam carga horária com as disciplinas Arte e Ensino

Religioso. Sobre a formação continuada desses profissionais, todos participaram de formação nos últimos cinco anos e dos dez investigados, seis assinalaram que além das formações ofertadas pela SEMED, também participaram de outras formações.

Fluxograma 5 – Perfil dos Profissionais Investigados da Escola



Fonte: Própria autora

Quando analisamos o contexto investigado das quatro escolas, constatamos que todas têm uma boa estrutura física e salas de aulas climatizadas, o que pode favorecer na aprendizagem do aluno, considerando que é uma região de temperatura bastante elevada. Além disso, possuem recursos pedagógicos diversos, a exemplo dos laboratórios de Matemática, Ciências, Robótica, bibliotecas, o processo de ensino é organizado durante as jornadas pedagógicas semestrais, planejamentos bimestrais e planejamentos diagnósticos. Os professores têm assessoria de um gestor educacional e um coordenador pedagógico, bem como participam periodicamente de formações continuadas, ofertadas pela SEMED.

Em termos de orientação pedagógica, avaliamos positivamente o fato das quatro escolas investigadas terem o seu PPP atualizado, triênio 2022-2024, no qual estão explícitas as concepções de educação, currículo, ensino e aprendizagem, perfil da comunidade escolar e o plano de ação que é realizado anualmente. Esta valoração a que nos referimos se dá no sentido da escola possuir um documento que afirma sua identidade e de seus respectivos profissionais. Embora fundamentado em normativas educacionais brasileiras, distingue-se em suas definições como um grupo organizacional que se relaciona com as especificidades da comunidade escolar.

Acerca do perfil dos investigados, trinta e cinco professores e quatro coordenadores pedagógicos, no total de trinta e nove, vinte e sete são do sexo feminino e doze do sexo masculino, todos são efetivos na rede municipal de ensino. Relacionado ao gênero, esse resultado retrata a feminilização nessa etapa de ensino, o que acaba confirmando no exercício da função, o peso feminino da formação docente presente nas licenciaturas.

Sobre a faixa etária e experiência docente dos profissionais, constatamos que a maioria tem entre 31 a 60 anos e possui uma larga experiência docente. Ademais, o quesito localização, distância residência/trabalho é favorável aos professores, à escola e a própria SEMED, uma vez que a maioria deles residem no mesmo bairro ou próximo da escola em que trabalham. Isso contribui na pontualidade do desenvolvimento das atividades, bem como na redução de riscos que porventura possam ocorrer no percurso do trabalho, entre outras.

Acerca da carga horária, vinte e nove dos investigados trabalham 40h semanais, um 50h, um 30h, cinco 20h e três 10h, cinco desses professores trabalham com carga horária reduzida por tempo de serviço. Cabe registrar que, do total de investigados, apenas dois atuam fora de sua área de formação. Contudo, constatamos que não existem professores formados na área de Artes e Ensino Religioso. Nas quatro escolas investigadas, esses componentes curriculares são complementações de carga horária dos professores. Essas complementações nem sempre são recebidas de forma satisfatória pelos professores, pois os conteúdos são desarticulados de suas áreas de formação.

A certificação de que não há professores formados especificamente nas áreas de Artes e Ensino Religioso nas quatro escolas investigadas levanta questões críticas sobre a qualidade do ensino oferecido nessas disciplinas. A prática de atribuir esses componentes curriculares como complementações de carga horária para professores sem formação específica nessas áreas é preocupante, podendo comprometer significativamente a experiência educacional dos alunos. A falta de preparo adequado pode resultar em lacunas no conhecimento dos

professores sobre os conteúdos a serem ensinados e na dificuldade em aplicar metodologias pertinentes, afetando tanto a compreensão dos alunos quanto a motivação dos educadores.

Ademais, a desarticulação dos conteúdos dessas disciplinas de suas áreas de formação induz para uma abordagem fragmentada do ensino, prejudicando a integração dos conhecimentos e a compreensão dos alunos. Além disso, a falta de especialização dos professores limita sua capacidade de relacionar os temas abordados com outras áreas do conhecimento, reduzindo o potencial educativo das disciplinas. Em suma, é fundamental que as escolas invistam na formação adequada de professores nessas áreas para contribuir com uma educação de qualidade e abrangente para todos os alunos.

Quanto à formação acadêmica, três têm mestrado, vinte e quatro possuem especialização e doze somente licenciatura. Sobre a formação continuada desses profissionais, vinte e um afirmaram ter participado nos últimos cinco anos, somente das formações ofertadas pela SEMED, quinze, além das formações ofertadas pela SEMED, também participaram de outras formações, dois não participaram de nenhuma formação e um respondeu que participou somente de algumas, pois não são interessantes.

A formação continuada dos professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprimoramento de sua prática pedagógica. Ao longo de suas carreiras, os professores são confrontados com desafios e mudanças constantes no campo da educação, desde novas abordagens de ensino até avanços tecnológicos. Por meio da formação continuada, os educadores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos, adquirir novas habilidades e explorar estratégias de ensino que possam atender às necessidades variadas dos alunos. Além disso, a formação continuada promove a reflexão sobre a prática, incentivando os professores a revisitarem e aperfeiçoarem suas metodologias, promovendo assim uma educação de qualidade social mais justa e igualitária.

Referente à formação acadêmica desses investigados, qualificamos como ponto negativo ao alcance do aprimoramento profissional, o fato de apenas três professores possuírem mestrado, visto que o município dispõe de universidades das redes federal e estadual e também particulares que ofertam a formação. Observamos também que os professores que possuem apenas licenciatura são os que têm maior tempo de serviço e alguns trabalham com redução de carga horária, possivelmente sem interesse de prosseguir nos estudos. Por outro lado, a participação em formações continuadas é quase unânime entre os professores. Isso demonstra interesse na atualização das discussões acerca do processo de ensino.

Diante desse cenário retratado, vejamos as análises das categorias específicas estabelecidas através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) para compreender as relações e contradições presentes entre o ambiente escolar, os sujeitos investigados, o currículo e as abordagens pedagógicas utilizadas por esses profissionais no contexto da BNCC.

Assim, as análises das seis categorias temáticas discutidas estão organizadas nos seguintes itens: 6.2 BNCC: Conceitos e Perspectivas dos Participantes da Pesquisa; 6.3 A BNCC em Ação: Desafios, Dificuldades e Críticas; 6.4 Experiências Curriculares Pós BNCC; 6.5 BNCC e Práticas Pedagógicas dos Pesquisados; 6.6 BNCC e DCTMA: Encontros e Desencontros; 6.7 Desafios e Limitações dos Livros Didáticos no Contexto da BNCC.

6.2 BNCC: conceitos e perspectivas dos participantes da pesquisa

Os professores e coordenadores pedagógicos compartilham compreensões da BNCC que ecoam os argumentos delineados no próprio documento e nas diretrizes do Pro-BNCC. Eles a veem como um norte, que normatiza o processo educacional em todo o país, uma vez que se propõe assegurar a uniformidade dos conteúdos, competências e habilidades ao longo da trajetória escolar dos alunos da educação básica. Essas percepções foram claramente expressas em intervenções como “[...adequar os conteúdos a nível de Brasil, para igualar o acesso aos conteúdos mais importantes...] (prof. de Ling. Portuguesa 4)”; “[...criando uma unidade no Brasil inteiro pra gente saber que tá todo mundo estudando a mesma coisa...]” (prof. de Artes 4); e, ainda “[...o objetivo é uniformizar os conteúdos independentemente da região do país...]” (prof. de Ed. Física 2).

A BNCC, desse ponto de vista dos participantes da pesquisa, define conteúdos importantes, que devem ser comuns no processo educacional básico brasileiro. Por meio dela, busca-se estabelecer uma padronização em todo o território nacional, assegurando aos alunos a confiança de que estão adquirindo os mesmos conhecimentos e desenvolvendo as mesmas habilidades, independentemente de onde estejam geograficamente situados. Apesar dessa compreensão, a maioria dos participantes afirmam ter o documento apenas como um norte da organização curricular, do que podemos depreender que a BNCC não é utilizada em sua integralidade. Tais pensamentos foram expressos em falas como

[...vai dar um norte pro professor né? Uma orientação de quais seriam os conteúdos pra se aplicar...] (prof. de Geografia 3);
 [...ela orienta né? Norteia tudo pra gente no caso como eu que sou um professor que me formei há pouco tempo...] (prof. de Artes 4);
 [...]nós tivemos umas formações relacionadas a BNCC então a BNCC sempre foi assim um norte mesmo na hora do planejamento. (Prof. 3 Ciências)

Alguns participantes também enxergam semelhanças da BNCC com políticas anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme ilustram os seguintes relatos: “[...não tenho um conhecimento mais aprofundado, mas superficial eu entendo que seria assim, quase como uma continuação de outros planos que já teve anteriormente, como o PCNs...](prof. de Matemática 3)”; ou ainda “[...a gente via os PCNs né? tinha essa questão, porém era mais solto, era uma coisa muito vaga, a orientação era mais dispersa do que atualmente...](coordenadora pedagógica 3)”

Ao analisarmos essas perspectivas dos professores e coordenadores pedagógicos, a maioria deles teve acesso ao documento por meio de formações continuadas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essas formações foram conduzidas com o propósito de implementar a BNCC, resultando em uma orientação alinhada com os objetivos do próprio documento. Isso sugere que críticas provenientes de estudiosos e do meio acadêmico em relação ao documento foram excluídas desse processo.

Algumas declarações dos professores evidenciaram essa dinâmica de formação “[...fiz cursos pelo próprio município e me fez crescer...] (prof. de Geografia 4)”; “[...participei de formações lá né? Que a SEMED oferece...] (prof. de Geografia 1)”; “[...todas as formações que têm pra gente rever assim, alguns conceitos da BNCC...] (prof. de Inglês 3)”. Apesar dessa casualidade das formações, algumas falas denunciaram ressalvas em relação ao documento “[...participei das formações que a SEMED faz têm um caráter de dar essa unificada no país, mas eu penso que as realidades, elas devem ser pensadas...] (prof. de Geografia 2)”.

Quando questionados sobre os benefícios da BNCC, a maioria dos pesquisados foi bastante enfática ao argumentar que a garantia de acesso a um currículo comum em todo o país pode evitar disparidades quando ocorrem mudanças de localidade entre estados ou municípios. Dito de outra forma, a padronização dos conteúdos e habilidades assegura que os alunos não sejam prejudicados em caso de transferências. Esse argumento foi mencionado em várias intervenções feitas pelos participantes da pesquisa.

[...documento necessário, as crianças, elas mudam muito de escola, de bairro, de estado...então eles não vão ter grandes prejuízos...] (Coordenadora 1);

[...é importante, aluno que ele tá aqui no Maranhão, se ele mudar em algum momento pra outro estado não vai tá tão diferente o que ele via aqui...] (prof. de Ciências 4);

[...considero muito importante né? Porque mesmo tendo as diversidades regionais, mas tendo essa base comum se torna mais digamos igualitário...] (prof. de Matemática 3);

[...sim porque né? Tá tudo normatizado né? Os conteúdos as habilidades, dá um norte...] (prof. de Língua Inglesa 2).

Observamos que os benefícios da BNCC, indicados pelos professores e coordenadores pedagógicos se concentram na questão da padronização, especialmente quando se trata da transferência de alunos entre escolas, municípios e estados. É fato que muitos argumentos em defesa da BNCC apontam que essa padronização traz vantagens em termos de uniformidade do currículo e facilidade administrativa, especialmente em um país tão vasto e diverso como o Brasil. No entanto, concentrar-se exclusivamente nesse aspecto pode obscurecer um ponto relevante: a necessidade de uma análise crítica do conhecimento selecionado pela BNCC.

Uma análise crítica do conhecimento proposto pela BNCC implica questionar não apenas o "o que" está sendo ensinado, mas também o "porquê" e o "como". Isso significa examinar as escolhas curriculares sob diversas perspectivas, como relevância cultural, social, ideológica e até mesmo epistemológica.

Em vez de simplesmente aceitar a padronização como um fim em si mesma, os educadores e formuladores de políticas educacionais precisam considerar se o conhecimento selecionado está preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É essencial analisar o currículo para identificar a quais interesses ele serve, que tipo de indivíduo busca formar, que perspectivas de mundo são promovidas e se estas visam apenas a adaptação à sociedade ou se propõem à sua transformação.

Além disso, uma análise crítica da BNCC também implica considerar a diversidade de contextos regionais e culturais do Brasil. O país é marcado por uma riqueza de tradições, línguas e realidades socioeconômicas, e um currículo único pode não ser adequado para atender às necessidades específicas de todos os alunos. Desse modo, a BNCC poderia oportunizar espaço para outras possibilidades curriculares dentro de sua estrutura, permitindo às escolas e educadores contextualizar o ensino de acordo com as particularidades de suas comunidades.

Uma análise crítica do conhecimento selecionado pela BNCC não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos críticos e engajados em uma sociedade em constante mudança. Isso sugere aspirar por um currículo que seja significativo e emancipador da condição social dos estudantes brasileiros.

De toda forma, ao analisarmos as declarações desses profissionais dentro de um contexto mais amplo, embora reconheçam aspectos positivos da BNCC, eles observam que na realidade das escolas a implementação dos conceitos e diretrizes do documento tende a ser mais orientativa do que prescritiva em suas práticas. Isso ocorre devido ao embate entre as políticas educacionais e as realidades das instituições escolares, dadas as inúmeras

dificuldades encontradas em diferentes ambientes escolares, cada qual com suas particularidades que demandam atenção específica, como será discutido a seguir.

6.3 A BNCC EM AÇÃO: desafios, dificuldades e críticas

À medida que aprofundamos a análise das falas dos professores e coordenadores pedagógicos investigados, as evidências acerca das contradições entre o que está prescrito na BNCC e a dinâmica real do ambiente escolar em seu movimento cotidiano tornaram-se cada vez mais explícitas. Isto ratifica críticas levantadas por Apple (2001;2006), Saviani (2013), Santomé (2013), Duarte (2016), dentre outros, discutidas nas seções anteriores deste estudo, a dificuldade de implementar um currículo nacional devido à complexidade de abranger as diversas peculiaridades regionais de um país. No caso do Brasil, sendo um país continental e bastante diverso, a aplicação uniforme da BNCC é quase impraticável.

As declarações dos participantes da pesquisa convergem para destacar os desafios que refletem as divergências e obstáculos enfrentados na realidade educacional do país e em seus próprios locais de trabalho. Essas reflexões foram manifestadas por meio de diversas alegações, tais como:

[...a proposta é boa, mas assim na prática a gente não consegue colocar isso, a gente se depara com uma realidade heterogênea...] (Prof. de Arte e Língua Portuguesa 2);
[...se for acompanhar só o que está na base aí já dificulta porque tem essa relação aí, particularidades da região...] (Prof. de Ciências 4);
[...nós temos problemas com relação, embora seja o objetivo uniformizar os conteúdos o nosso país é continental...] (Prof. de Educação de Física 2);
[...a BNCC, a questão hoje é habilidades e competências que traz aí um pouco né? ...a dificuldade do professor em relação a questão do aluno aprender...] (Prof. de Língua Portuguesa 3)

Outros desafios mencionados destacam a disparidade entre as necessidades dos alunos do século XXI e uma infraestrutura escolar frequentemente desatualizada, que remonta ao século XIX. Além disso, ressaltam que as habilidades e competências delineadas pela BNCC muitas vezes não se alinham com as condições reais das escolas. Isto devido à limitação de recursos pedagógicos e materiais apropriados, escassez de recursos tecnológicos, falta de fontes de pesquisa para complementar o que é previsto na BNCC, entre outros obstáculos comuns enfrentados pelos professores. Essas preocupações são evidentes nas afirmativas dos seguintes professores, quando relatam:

[...os recursos pedagógicos que exatamente nós não temos o aluno...aquela questão do reverso ele tem a teoria, mas na prática...] (Prof. de Língua Portuguesa 3);
[...eu vejo um empecilho em relação a nós não termos o material pra estar aplicando na sua potencialidade, a BNCC...] (Prof. de História 1);
[...uma demanda de alunos do século vinte e um com uma didática do século vinte e uns prédios né? Do século dezenove, há essas divergências...] (Prof. de Língua Portuguesa 3);

[...eu busco mais em forma de pesquisa e levar as aulas práticas, o que é outro problema devido à falta de recurso...] (Prof. de Ciências 1)

Além desses desafios, alguns professores também apontaram críticas à BNCC. Elas variaram desde a impossibilidade de aplicar todas as prescrições do documento até suposições de que se assemelha a muitos outros, enfrentando obstáculos burocráticos que não resultarão em mudanças significativas no currículo escolar e na prática pedagógica. Isso reflete um sentimento de estagnação por parte de alguns professores. Essas preocupações foram expressas da seguinte forma: *[...tem que ter, em relação a ter do jeito que ela tá lá, não sei se teria essa necessidade...]* (Prof. de Ciências 1); *[...percebo que certas coisas nem tem como alcançar aquela habilidade...]* (Prof. de Ciências 2); *[...fui bastante crítico a BNCC... percebia que era mais um documento, o meu trabalho não mudava muita coisa...]* (Prof. de Geografia 2).

Também foi motivo de crítica dos professores a natureza ideológica da BNCC, ao dar uma ênfase desproporcional às exigências do mercado de trabalho, negligenciando aspectos fundamentais da formação integral dos alunos *“[...ser também mais voltada para o humano, nem mesmo essa condição, essa competência mais voltada para o mercado de trabalho pra formação do trabalhador a gente não tem êxito...]*” (Prof. de História 2). Assim, essa visão corrobora com a análise apresentada na segunda seção deste estudo sobre o enfoque educacional neoliberal, que coloca ênfase no mercado em detrimento do desenvolvimento humano, como apontaram os estudiosos Santomé (2003), Freitas (2018), Apple (2001), Frigotto (1995;2021) e outros.

Conforme esses autores, a partir dos anos 1990, os princípios do neoliberalismo foram gradualmente incorporados às políticas educacionais em diversos países do mundo. Essa tendência também foi observada no Brasil, conforme evidenciado por Frigotto (1995; 2021) e Freitas (2018), resultando em diversas mudanças na estrutura educacional do país, sobretudo através da privatização do ensino. Assim, acreditamos que é de extrema importância que os professores tenham essa percepção, uma vez que desempenham um papel fundamental na formação dos indivíduos e podem colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada.

Esse ensino com vistas à emancipação do sujeito exige um posicionamento crítico do professor, o qual poderá ser efetivado por meio de uma prática pedagógica embasada na práxis e fundamentada em uma concepção omnilateral da formação do indivíduo, como proposto por Gramsci (2022). No entanto, essa visão tem sido alvo de controvérsias diante das restrições impostas pelos ideais educacionais neoliberais predominantes na sociedade atual.

Conforme sustenta Tonet (2002) e Saviani (2003), esse processo apenas se tornará exequível no confronto de ideias no decorrer da prática educacional.

Ambos os autores refletem possibilidades educacionais nessa direção, demandando dos professores a apropriação do conhecimento historicamente construído para desvelar a realidade do mundo. Esse desvelamento pode transformar as concepções e valores dos professores, contribuindo também para o processo de formação de seus alunos. Assim, as oportunidades residem na abordagem pedagógica para efetivar o ensino, incluindo métodos, técnicas didáticas, recursos e interações neste processo educativo. No contexto específico do conteúdo ensinado em sala de aula, apesar das normas impostas, algumas observações dos investigados destacam a preocupação com a mediação dos conteúdos para refletir suas realidades.

Na generalidade das falas, os professores e coordenadores pedagógicos reconhecem a BNCC como norteadora da ação pedagógica, mas sua efetividade, além de sua elaboração, depende da flexibilidade às necessidades e realidades específicas de cada comunidade escolar. Isso se refletiu em falas como *“[...às vezes a gente vê algumas características né? Que não se adequam muito bem a nossa realidade né? Algumas competências, algumas habilidades que às vezes não está de acordo com aquela série, por às vezes aquele aluno...]”* (Prof. de Matemática 3).

De todo modo, sendo a BNCC uma normativa obrigatória, os professores e coordenadores pedagógicos investigados avaliam como essencial a continuidade do debate e aprimoramento da BNCC, para garantir que ela cumpra seu propósito de promover uma educação de qualidade para todos. Mas, afinal, nessas escolas investigadas, como tem se dado na prática a implementação da BNCC?

As perspectivas impressas pelos professores e coordenadores pedagógicos investigados, acerca do efeito da BNCC no ensino, se dividem em três vertentes. Em primeiro lugar, há aqueles profissionais que veem a implementação da BNCC como algo novo e em processo de assimilação, principalmente os iniciantes, reconhecendo que ainda têm muito a aprender. Em seguida, alguns enxergam o documento como uma importante fonte de orientação na definição dos conteúdos a serem ensinados, auxiliando também no desenvolvimento da prática pedagógica. Por fim, o maior grupo de investigados não observa mudanças significativas ou considera a BNCC como um guia maleável que permite se adaptar às necessidades e realidades específicas de cada instituição e turma, em vez de ser seguido de forma rígida.

No que diz respeito aos profissionais iniciantes, os quais estão sendo considerados aqueles com experiência entre 1 a 5 anos, começaram sua carreira docente simultaneamente ao período de implementação da BNCC. Os depoimentos desses educadores enfatizaram “[...esse documento pra mim, ele ainda é uma novidade porque esse ano é o primeiro ano que eu estou lecionando...] (Prof. de História 2); [...tentando também me adaptar também porque é aquilo que eu falei tem muita coisa nova muita coisa pra você buscar...] (Prof. de Ensino Religioso e Inglês 3).

Quando se abordam os professores que expressam o aspecto positivo de orientação da BNCC, enfatizando melhorias nos planejamentos de aula e na organização do conteúdo, também é importante notar que eles admitem o esforço necessário para adaptar suas práticas pedagógicas e encontrar maneiras criativas de implementar as habilidades e competências delineadas pela BNCC. Portanto, eles mencionaram “[...documento riquíssimo são informações assim que a gente ainda tá se adaptando com ele...]” (Prof. de Ensino Religioso e Inglês 3); [...facilitou bastante na hora da gente fazer os nossos planejamentos...] (Prof. de Ensino Religioso e Ciências 4); “[...grande parte dos meus colegas, a gente ainda nessa fase de adaptação, de mudança, de busca...] (Prof. de Matemática 1).

Por fim, o grupo composto pela maioria dos pesquisados, que declaram não notar alterações significativas ou encaram a BNCC como um direcionamento maleável, passível de adaptação na estrutura curricular e em sua abordagem pedagógica, destacam, dentre outras questões:

[...não modificou muita coisa, os conteúdos são os mesmos, já era o que trabalhava né?] (Prof. de Língua Portuguesa 1);
 [...não vi que realmente é colocado em prática não...] (Prof. de História 4);
 [...alguns avanços, ainda não tem contemplado, vamos dizer na íntegra, não seguimos tudo...] (Coordenadora 1);
 [...a gente sempre acha um jeitinho assim de colocar mais alguma, uma coisinha ali, uma coisinha acolá né? Da minha estratégia, a minha metodologia, eu sempre gosto (de sentir) pincelar mais alguma coisa, é sempre bom.] (Prof. de História 3).
 [...eu procuro além da BNCC, eu vou mais além...] (Prof. de Artes 3).
 [...não teve tanta alteração, talvez o que se altere, a forma como se trabalha os conteúdos no próprio livro...] (Prof. de Geografia 2).
 [...quando a gente percebe que o aluno não alcança, não desenvolve aquela habilidade, nós fazemos algumas adaptações pra cada turma né?] (Prof. de Ciências 3)

Deste modo, as falas dos participantes da pesquisa revelam que a BNCC tem sua relevância em estabelecer uma base comum, que orienta a maior parte do conteúdo a ser ensinado, mas também expressam a necessidade de adotar abordagens diferenciadas para os conteúdos fundamentais, a fim de garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, a transição está ocorrendo de maneira gradual e desigual entre as instituições educacionais,

visto que nem todos os professores estão aplicando efetivamente as diretrizes da BNCC em sua prática diária. Assim, no âmbito da normatização dada pela BNCC, vejamos quais caminhos curriculares precisamente estão sendo desenvolvidos pelos professores investigados.

6.4 EXPERIÊNCIAS CURRICULARES PÓS BNCC

No contexto das escolas investigadas, ao questionarmos acerca da estrutura curricular, os eixos planejamento e conteúdo foram mencionados pelos participantes da pesquisa em 49 (quarenta e nove) falas. Verificamos que as declarações vão ao encontro das três vertentes identificadas sobre a percepção desses profissionais em relação à implementação da BNCC. Eles responderam à questão: *operacionalização do currículo escolar desenvolvido por você na escola, antes e depois da BNCC*.

A análise das declarações dos participantes da pesquisa revelou quatro categorias de significados diferentes: professores iniciantes (7 falas), a BNCC como referência curricular (15 falas), flexibilidade no planejamento/autonomia docente (11 falas) e planejamento antes da BNCC (16 falas). O último grupo não abordou a operacionalização do currículo pós-BNCC, contudo, em outros momentos dos posicionamentos destes profissionais, fica evidente a contradição do próprio processo educacional, pois eles reconhecem a obrigatoriedade do documento, ao mesmo tempo em que destacam a necessidade de levar em conta a diversidade regional e local nesse processo.

Consideramos relevante, nesse contexto de análise, apresentar um quantitativo expressivo do relato dos participantes da pesquisa, pois apontam para a necessidade de compreender o problema central levantado nesta pesquisa: *considerando a normatividade da BNCC e o currículo que é desenvolvido na escola, qual a influência desse documento na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental em Imperatriz – MA e na prática pedagógica dos professores?* Desse modo, o quadro 8 destaca os seguintes relatos:

Quadro 8 - Referenciais e operacionalização do currículo escolar desenvolvido pelos professores investigados, antes e depois da BNCC

Docentes iniciantes	A BNCC como referência curricular	Flexibilidade no planejamento/autonomia docente	Planejamento antes da BNCC
1- “Montamos um planejamento em comum dentro da BNCC pra que a gente siga” (Prof. de	1- “Traz elementos muito importantes pra fazer o planejamento, entender como que eu vou fazer a	1- “Nosso planejamento ele é móvel né? Tipo, ele não pode ser aquela coisa escrita ali pra ser seguida à risca”	1- “Basicamente era o livro didático, os PCNs. Hoje a gente, além

Ed. Física 1)	prática” (Prof. de Ciências 3)	(Prof. de Geografia 1).	do livro didático tem a internet, tem a Nova Escola [...]; (Prof. de Geografia 3).
2 - “Meu planejamento que ainda é bem inicial né? eu estou me adaptando a planejar” (prof. de Inglês 1)	2- “Então isso foi cobrado desde a SEMED [...] isso é cobrado lá no planejamento mensal, no planejamento bimestral pra ser entregue.” (coordenadora pedagógica 2)	2- “Plano ele é flexível o professor ele pode tá trabalhando né? Ter autonomia pra trabalhar em sua sala de aula de acordo com que o aluno, ele necessita” (Prof. de Língua Portuguesa 3)	2- “Documentos que já existia né? Referenciais teóricos curriculares, a própria questão da LDB também a gente sempre colocava o livro didático, esse tornamos a dizer a cartilha né?” (coordenadora pedagógica 1)
3- “Eu nunca lecionei, eu passei no concurso, fui chamada esse ano” (Prof. História 2)	3- “Ficou bem mais organizado, mais fácil de fazer os planejamentos, fazer os estudos, ficou bem mais[...]” (Prof. de Ciências 4)	3- “Eu mesma, eu mudo o meu plano de acordo com as necessidades dos alunos. Eu não sigo exatamente como eles colocam” (Prof. de Geografia 1)	3- “Era os PCN né? Compreendia muito os PCNs e a partir de lá era norte né? Que a gente tinha e tinha os livros, sempre teve livros pra dar uma olhada no livro didático.” (Prof. de Artes e Ensino Religioso 1).
4- “Eu sou recente, né? Eu comecei em dois mil e dezoito, já entrei com a BNCC” (Prof. de Matemática 2)	4- “Até pensei assim, será que a BNCC vai ser assim? Tá tudo bonitinho lá e na prática não vai funcionar? Mas funciona a BNCC porque é um norte pra tudo né?” (prof. de Inglês 2)	4- “Nós utilizamos tanto a BNCC quanto o DCTMA, tem as formações continuadas, mas também tem os outros materiais que podem estar sendo utilizados pra ampliar essa questão do desenvolvimento curricular.” (coordenadora pedagógica 4)	4- “A gente realmente tinha que cumprir, como dizem né? De cabo a rabo o livro mesmo; (coordenadora pedagógica 2)
5- “Eu comecei a dar aula em dois mil e dezoito” (prof. de Inglês 1)	5- “Os formadores da secretaria onde eu trabalhava lá em ... né? Eles já levavam o planejamento [...] pré-elaborado, né? Não tínhamos autonomia, por isso que eu disse que depois que a Base Nacional foi criada ficou bem melhor.” (Prof. de Ciências 4)	5- “Há uma divergência entre professores. Há aqueles que reclamam, ainda estão muito pautados na questão de ter um seguimento mais pra o ensino da forma antiga. No entanto, as orientações é que sejam trabalhados de acordo com os parâmetros.” (coordenadora pedagógica 3)	5- “Tinha o livro didático e de lá a gente fazia os nossos planejamentos, acrescentava alguma coisa.” (Prof. Inglês 2)
6- “Então eu peguei um momento de transição, né? Do documento anterior pra o atual.” (Prof. de Ed. Física 3)	6- “A gente que se orienta por ela pra poder planejar fazer o nosso plano, adequar aquelas habilidades ao nosso conteúdo e à nossa	6- “Quando eu cheguei, foi uma colega que me deu a porção de livro de Religião né? E eu fico olhando um e outro pra ver o que eu vou trabalhar.” (Prof. de Ensino	6- “Eu pegava muito do livro, né? A questão do livro, a organização mesmo do livro.” (Prof. de Ciências

	<i>vivência do nosso aluno e da escola né?” (Prof. de Artes 4)</i>	Religioso 1)	2)
7- “Eu comecei aqui bem na fase de implementação que foi em dois mil e dezenove, os planejamentos são feitos na BNCC.” (Prof. de Ciências 3)	7- “A gente usava aquilo que a gente encontrava, livros, agora não, a gente já tem um rumo, né isso?” (Prof. Ensino Religioso 3)	7- “Tem livro que vem até o planejamento pronto para o professor, como eu faço até hoje é colocar atualidades.” (Prof. de História 4)	7- “O livro didático, a gente fazia né? Aquele planejamento mais simples né? O mais tradicional né?” (Prof. de Inglês 3)
	8- “Lá do próprio mesmo material, é do livro (que eu ganhei). Hoje em dia a gente tem a BNCC.” (Prof. de Artes 3)	8- “A gente sempre é norteado pelo livro didático que é adotado naquele ano né? Sempre levando em consideração também o nível da sala.” (Prof. de Ling. Portuguesa 4)	8- “Sempre tinha orientação, por exemplo da escola no PPP, eu procurava os livros e eu mesmo montava aquela grade que eu via o que era mais necessária pra necessidade do meu aluno.” (Prof. de Matemática 3)
	9- “Era os livros didáticos né? Os PCNs né? Na verdade, a gente seguia um roteiro do livro; já com a BNCC, veio a questão do mapa focal né? (Prof. de Ling. Portuguesa 2)	9- “Hoje eu planejo diferente, o meu planejamento é diário, o meu caderno é diário, como eu trabalho com redução né? A gente sempre coloca os conteúdos no planejamento e mais os projetos, faz uma mesclagem né?” (Prof. de História 3)	9- “A gente fazia pelo livro, via os conteúdos mais importantes e o conteúdo que eles fosse precisar de base a gente fixava mais naqueles conteúdos.” (Prof. de Matemática 4)

Fonte: Elaborado pela autora

A maioria das falas, embora reconheça a BNCC como um documento normativo obrigatório em todo o país, refere que ela não é a única influência na organização curricular do processo de ensino nas escolas analisadas. Isso confirma os relatos dos investigados, os quais utilizam uma variedade de referências na organização curricular, incluindo os PCNs, DCNs, PPP da escola, bem como pesquisas na internet e revistas. Porém, o livro didático destaca-se como principal determinante do conteúdo a ser ensinado em sala de aula, como discutido no item 6.7 desta seção.

Essa inferência, especialmente baseada nas falas dos professores iniciantes e daqueles que veem a BNCC como um guia na estruturação de seus planos curriculares, se manifesta em expressões como: “Hoje em dia a gente tem a BNCC” (Prof. de Artes 3), “a gente já tem um rumo, né isso?” (Prof. de Ens. Religioso e Inglês 3), “adequar aquelas habilidades ao nosso conteúdo e à nossa vivência” (Prof. de Artes 4), “isso é cobrado lá no planejamento” (Coordenador 2), “eu estou me adaptando a planejar” (Prof. de Inglês 1)

Esse distanciamento se potencializa nas falas do grupo dos participantes da pesquisa que manifestaram a flexibilidade no planejamento/autonomia docente na organização do ensino. Esse tema é abordado na seção três desta tese, no item 3.2.1 intitulado *Práticas Pedagógicas: da Autonomia Docente às Normativas Educacionais*. É importante que as legislações permitam essa flexibilidade, para que as instituições e os profissionais possam desenvolver processos pedagógicos que estejam condizentes com seus valores, concepções, necessidades e contextos reais de trabalho.

Conforme Sacristán (2000), o currículo escolar emerge como um espaço de interseção complexa entre relações institucionais e políticas educacionais. A presente pesquisa revelou que muitos dos participantes reconhecem essa dinâmica, destacando a importância da flexibilidade e autonomia na implementação das práticas curriculares. Essa interação entre o contexto institucional e as políticas educacionais evidencia não apenas a influência normativa, mas também a necessidade de flexibilidade para atender às demandas educacionais contemporâneas e às necessidades específicas das comunidades escolares.

Dentre as declarações dos pesquisados, apresentadas no quadro 8, a seguinte merece destaque: *“Há uma divergência entre professores. Há aqueles que reclamam, ainda estão muito pautados na questão de ter um seguimento mais pra o ensino da forma antiga. No entanto, as orientações é que sejam trabalhados de acordo com os parâmetros”* (Coordenador 3). Esta declaração ilustra a contradição inerente ao processo de implementação de leis diversas, devido às possíveis implicações, ao tentar aplicar uma norma geral a contextos específicos. Essas contradições emergem em um ambiente social complexo, permeado por ideias, ambições, desejos, metas e realidades, muitas vezes limitados por normas que nem sempre atendem às necessidades reais desse contexto

Durante a observação dos planejamentos dos professores em uma das escolas pesquisadas, foi possível identificar algumas contradições em suas abordagens. Um exemplo disso é a percepção que têm em relação às avaliações externas. Os professores destacaram a dificuldade de conciliar o ensino dos conteúdos programáticos com o conteúdo das avaliações externas, devido à limitação de tempo imposta pela carga horária das disciplinas. Além disso, mencionaram a necessidade de aulas extras para abordar os temas das avaliações externas. Eles também expressaram preocupação com as dificuldades que os alunos enfrentam nessas avaliações, o que resulta em baixo desempenho.

Assim, presenciamos uma perspectiva de ensino diferenciada: uma marcada pela estrutura curricular das escolas, que avalia a compreensão sobre tais conceitos, e outra focada na preparação de conteúdos específicos para os testes padronizados. É justamente esse embate

contraditório que compromete a promoção de um ensino significativo, direcionado para as necessidades reais dos estudantes.

Do mesmo modo, constatamos nas análises das entrevistas com os participantes desta pesquisa o entendimento de que não se pode seguir à risca a BNCC, pois ela é um documento genérico e exclui as diversidades regionais e locais. Esta compreensão valida críticas direcionadas ao documento, ressaltadas neste estudo, a exemplo do manifesto da ANPED (2017), o qual aponta que a BNCC fere princípios da LDB (1996) por não respeitar o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, bem como menospreza “a gestão democrática” e a “formulação participativa do PPP” da escola.

O último grupo de investigados, os que deram ênfase ao processo de organização curricular, antes da BNCC, transpareceu pouca afinidade com o documento. Por outro lado, demonstrou conhecer políticas curriculares anteriores e aplicá-las. Contudo, a predominância do livro didático na definição dos conteúdos ministrados na sala de aula foi quase unânime nas falas desses profissionais, a exemplo desta: *“A gente fazia pelo livro, via os conteúdos mais importantes e o conteúdo que eles fossem precisar de base a gente fixava mais naqueles conteúdos. (Prof. de Matemática 4)”*

Nesta análise, observamos que os professores e coordenadores pedagógicos recorrentemente enfatizaram os eixos de planejamento e conteúdo em suas discussões. Isso sugere uma forte atenção dedicada à estruturação do ensino, com um foco específico no planejamento das atividades e na seleção dos conteúdos a serem abordados em sala de aula.

A frequência dessas menções indica a importância atribuída pelos profissionais à elaboração de um currículo sólido e coerente, capaz de atender às necessidades educacionais dos alunos e de promover uma aprendizagem sustentada nos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Este resultado também sugere que os profissionais investigados estão conscientes da relevância de uma abordagem cuidadosamente planejada e da escolha criteriosa dos conteúdos para o sucesso do processo educativo. Se no âmbito do planejamento curricular esses profissionais demonstram uma visão crítica e afirmam buscar o atendimento de suas necessidades educacionais, como esse plano tem se efetivado em suas práticas pedagógicas?

6.5 BNCC E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PESQUISADOS

A BNCC te dá o caminho e te orienta e você que tem que fazer com que as técnicas, os métodos de ensinar possam enriquecer o aluno. Eu vou buscar nesse mesmo conteúdo, meios que possa fazer com que o aluno entenda aquilo que eu quero transmitir. (Prof. de Geog. 4)

Então eu acho que a gente acaba sim usando um pouco de cada coisa, mas de repente se tornou tantas coisas que unificar em algo, focar em algo seria mais interessante. (prof. de Ling. Port. 2)

Estas declarações dos professores explicitam suas abordagens em relação às práticas pedagógicas voltadas para o cumprimento das normas curriculares impostas durante o exercício do magistério, as quais são estabelecidas pelas leis e políticas educacionais do país, e, conseqüentemente efetivadas pelos sistemas de ensino. Contudo, a crítica contida em tais declarações reflete perspectivas importantes, como o reconhecimento da validade desse processo normativo e a percepção das oportunidades e restrições na implementação das normas estipuladas.

Entre as declarações mencionadas, podemos inferir que ambas refletem o sentido da práxis apontada por Vázquez (2007), conforme discutida na terceira seção desta tese. Pensar a ação pedagógica a partir da mediação das condições humanas e materiais, uma contínua interação entre teoria e ação, entre pensamento e realização. Dessa maneira, a práxis se revela como um processo dialético, no qual teoria e prática se nutrem e se renovam reciprocamente. No entanto, os docentes só adotarão essa postura ao elucidar os fundamentos teóricos essenciais que embasam suas convicções educacionais, conforme mencionado em seções anteriores deste estudo.

A declaração da professora de Língua Portuguesa denuncia a carga excessiva nas escolas devido ao grande número de normas educacionais impostas nas últimas décadas. Isso tem levado a mudanças frequentes na estrutura escolar, principalmente no currículo. Como resultado, vemos a fragmentação do ensino e a pressão sobre os professores para se adaptarem rapidamente às novas práticas pedagógicas, sem ter tempo suficiente para avaliar os processos implementados devido a essas mudanças.

O advento de uma sociedade cada vez mais orientada para a competição e a padronização educacional tem colocado pressão sobre as instituições de ensino para atender a uma série de critérios e padrões predefinidos. O resultado é uma corrida desenfreada para cumprir metas e objetivos, muitas vezes à custa da qualidade do ensino e do bem-estar dos alunos.

A carga excessiva nas escolas não se limita apenas à quantidade de conteúdo a ser ensinado, mas também à variedade de atividades extracurriculares, testes padronizados e protocolos burocráticos que consomem o tempo e a energia dos estudantes e educadores. Essa condição, muitas vezes, negligência a individualidade dos alunos e suas necessidades

específicas de aprendizado, criando um ambiente onde o ensino se torna mais uma questão de cumprir exigências do que promover o potencial de cada aluno.

Além disso, as constantes mudanças na estrutura curricular tornam difícil para os educadores desenvolverem uma prática pedagógica consistente, conforme a fala da professora de Língua Portuguesa. À medida que novas diretrizes são implementadas, os professores são forçados a reavaliar e ajustar seus métodos de ensino, muitas vezes sem o tempo ou os recursos adequados para fazê-lo de forma significativa.

Diante desse cenário, torna-se essencial questionar a efetividade e a relevância das normas educacionais existentes. É preciso buscar um equilíbrio entre a necessidade de padrões de qualidade e a flexibilidade necessária para um ensino voltado às necessidades individuais dos alunos e às demandas em constante evolução da sociedade.

Essa condição reitera, no chão da escola, o pensamento de Saviani (2016) ressaltado na introdução desta tese, o qual questiona a relevância da BNCC, uma vez que as DCNs foram aprovadas com o mesmo propósito de orientar a elaboração dos currículos escolares no país. Essa perspectiva também coincide com as declarações feitas pela Anfope (2017) e Anped (2017), na referida introdução.

Contudo, de forma distinta do pensamento dos professores mencionados, alguns docentes investigados ressaltaram que a BNCC tem tido uma influência positiva na prática pedagógica. Por exemplo, em situações como: “[...a educação física ela é uma disciplina singular; a BNCC ela nos ajudou nas relações teóricas...]” (Prof. de Educação Física 3), “[nós temos assim uma metodologia depois da BNCC bem avançada...]” (Prof. de História 3), “[...tento trabalhar de forma em que utilize um pouco das metodologias ativas...]” (Prof. de Ling. de Portuguesa 1). Os docentes de Educação Física e Ensino Religioso foram praticamente unânimes ao destacar a importância da BNCC como referência para a estrutura curricular de suas áreas. Especificamente, os professores de Educação Física enfatizaram a necessidade de embasamento teórico para atender às demandas das aulas teóricas, em função da obrigatoriedade de desenvolvimento em sala de aula, e a BNCC foi apontada como referencial relevante nesse sentido.

Entretanto, a maioria dos professores investigados afirmou adotar uma prática pedagógica baseada na flexibilidade e autonomia em relação às normas educacionais. Isso reforça a tese defendida neste estudo: os processos normativos não são aplicados conforme suas diretrizes, uma vez que encontram indivíduos, crenças, contextos, interações sociais, condições materiais e outros fatores diversos, que demandam abordagens diferenciadas. E,

deste modo, as instituições escolares, por meio de seus profissionais definem e elaboram seus próprios currículos e práticas pedagógicas.

Essa constatação corrobora as declarações dos professores pesquisados, das quais destacamos algumas: “[...a gente às vezes não concorda, mas a gente se adequa” (Prof. de Matemática 4), “mesmo que tenha lá o objeto de conhecimento, tenha o código eu tenho o objetivo da minha aula” (Prof. de Ciências 1), “eu trabalho com a BNCC, mas voltando mais pra realidade deles (aluno).” (Prof. de Ciências 1), reconhecendo ainda as disparidades entre regiões, municípios e até mesmo dentro da própria instituição escolar, como expresso na seguinte fala: “na prática a gente vê que a realidade não é bem essa porque a gente vem de pessoas diferentes, públicos diferentes, realidades diferentes” (Prof. de Arte e Ling. Portuguesa 2).

Quando abordam especificamente a autonomia pedagógica, as declarações também foram enfáticas ao destacar questões como: “aquela questão de você sentir o que que tá precisando, você complementar, ter autonomia de sentir e tentar sanar aquela necessidade de uma outra forma que não esteja ali. (Prof. de Ciências 2)” Ou ainda “os conteúdos contemplam só que a gente vai adequando a realidade dos nossos alunos, eu como professor de matemática tenho liberdade pra de repente se o aluno já não tem aquele conhecimento prévio eu retornar naquele conhecimento” (Prof. de Matemática 2), reconhecendo também que “você tá vendo as necessidades do seu aluno, você pode trabalhar conteúdos que não estão às vezes digamos, apresentados lá né (BNCC)?” (Prof. de Matemática 3)

Tais pensamentos explicitam que esses professores exercem sua autonomia docente na organização curricular e nas práticas pedagógicas. Contudo, em relação à BNCC, as falas sinalizam para uma autonomia docente regulada, ou seja, existem brechas para contemplar as realidades e necessidades dos alunos, mas as determinações normativas precisam ser cumpridas. A autonomia docente regulada, discutida na terceira seção deste estudo, se dá em função das restrições dessa autonomia perante as normativas educacionais. Essa perspectiva é evidenciada nas expressões como: “adequar”, “complementar”, “de uma outra forma que não esteja ali”. Apesar dessa constatação, consideramos relevante essa percepção dos professores, uma vez que podem ser criativos no desenvolvimento de métodos e técnicas condizentes e transformadoras de suas realidades.

No âmbito da seleção de conteúdos, a flexibilidade curricular pode permitir aos educadores uma maior autonomia na escolha dos temas e abordagens, possibilitando a criação de um currículo voltado às necessidades específicas dos alunos e às demandas locais. Isso pode promover uma educação mais relevante e significativa, capaz de estimular o pensamento

crítico e a criatividade dos estudantes. No entanto, sob a pressão neoliberal, essa flexibilidade muitas vezes é condicionada à exigência de resultados quantificáveis, como pontuações em testes padronizados, o que pode levar os professores a privilegiarem conteúdos mais facilmente mensuráveis em detrimento de outros igualmente importantes, mas menos tangíveis.

Na prática pedagógica, a flexibilidade curricular pode se manifestar por meio de métodos e técnicas de ensino condizentes com as convicções dos professores e do contexto local. No entanto, no contexto neoliberal, essa flexibilidade muitas vezes é submetida à lógica da eficiência e da produtividade, podendo resultar em sobrecarga de trabalho para os professores, que são incentivados a adotar práticas padronizadas e a dedicar menos tempo ao desenvolvimento de relações interpessoais e ao suporte particularizado aos estudantes. Tais práticas podem intensificar ainda mais a exclusão e a marginalização de certos grupos sociais.

Desse modo, a flexibilidade curricular pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais inclusiva, relevante e condizente com as necessidades individuais dos alunos. No entanto, seu impacto positivo depende da forma como é implementada e das condições estruturais e políticas que a cercam. Em um contexto neoliberal, é essencial questionar quem se beneficia dessa flexibilidade e quem acaba sendo prejudicado, a fim de garantir que ela seja utilizada para promover uma educação emancipatória e democrática.

Registramos, também, falas que denunciam a dissimulação das políticas educacionais, vistas como discursos regulares, os quais não avançam na melhoria das práticas dos professores e ainda dificultam a administração das singularidades da escola. Isso fica evidente em exemplos como: *“não houve alteração, porque a gente trabalha num modelo pensando em um modelo novo, mas os conteúdos tão sendo organizado da mesma forma que se organizava antigamente”* (Prof. de Geografia 2)

Em muitos contextos, as políticas educacionais são apresentadas por meio de discursos regulares, repletos de promessas e intenções grandiosas. No entanto, na prática, essas promessas podem se traduzir em medidas superficiais, desarticuladas da realidade das salas de aula e das necessidades específicas das comunidades escolares.

Uma das razões que podem indicar essa dissimulação é a desconexão entre os formuladores de políticas e os profissionais da educação na linha de frente. Muitas vezes, as políticas são elaboradas sem um entendimento profundo das complexidades e desafios enfrentados pelos professores no dia a dia. Isso pode resultar em diretrizes genéricas que não

oferecem suporte real ou recursos adequados para a implementação dessas políticas no contexto escolar.

Além disso, a dissimulação das políticas educacionais também pode ser alimentada por agendas políticas ou interesses pessoais que se sobrepõem ao objetivo primordial da melhoria da qualidade da educação. Nesses casos, as políticas são frequentemente moldadas para atender a objetivos políticos de curto prazo, em vez de focar nas necessidades reais dos alunos e educadores. Esses objetivos, nem sempre são claramente identificados pelos professores e equipe gestora da escola. Eles acabam se instaurando como algo que supostamente atende às necessidades educacionais, sem uma avaliação crítica do processo.

O resultado final é um ciclo de estagnação, em que os discursos sobre a melhoria da educação são recorrentes, mas as mudanças tangíveis são escassas. Os professores continuam lutando com as mesmas questões há anos, sem receber o apoio e os recursos necessários para desenvolver suas práticas pedagógicas e lidar com as particularidades de suas escolas.

Para romper com essa dissimulação e promover uma transformação na educação, é importante que as políticas sejam constituídas por uma compreensão profunda das realidades locais e colaboração entre formuladores de políticas, educadores, pais e comunidades. Assim, será possível criar políticas voltadas à melhoria da organização curricular e das práticas pedagógicas, atendendo às necessidades específicas de cada escola e aluno.

Os participantes da pesquisa também compartilharam suas percepções sobre o DCTMA, destacando conexões com a BNCC e descrevendo como têm aplicado as diretrizes desse documento. O DCTMA, aprovado em 2018, fundamenta-se na BNCC e regula o currículo escolar no Maranhão. Portanto, por meio das experiências dos investigados, examinemos como o DCTMA influencia o processo de ensino no município de Imperatriz.

6.6 DCTMA: encontros e desencontros

Na quinta seção deste estudo, analisamos a BNCC e o DCTMA, ambos documentos conferem legitimidade ao processo de organização educacional brasileiro, cada um atendendo às necessidades distintas de sua área de aplicação. Enquanto a BNCC tem alcance nacional, sendo um documento abrangente, o DCTMA, específico para o estado do Maranhão, visa contemplar as peculiaridades históricas e culturais desse território.

A BNCC autodeclara-se um conjunto de diretrizes que estabelecem os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, busca promover uma educação mais equitativa e de qualidade

em todo o país. E, desse modo, objetiva padronizar e garantir um núcleo comum de aprendizagens, visando à formação integral dos alunos. No entanto, sua elaboração e aprovação ocorreram em um cenário marcado por debates sobre suas inclinações ideológicas e a extensão generalizada do documento, conforme abordado na quinta seção desta pesquisa.

Por outro lado, o DCTMA (2018) se autodesigna como uma resposta às demandas por uma educação mais contextualizada e compatível à realidade específica do estado do Maranhão. Foi elaborado com base na BNCC e propõe enriquecer o currículo com elementos culturais, históricos e sociais próprios do território, buscando promover uma educação mais inclusiva e significativa.

Os referidos documentos apresentam similaridades nos objetivos propostos, estruturação, definições de conteúdos, competências e habilidades, ambos com foco na formação integral dos estudantes, mas refletem diferenças de abordagem e escopo. Enquanto a BNCC procura estabelecer um conjunto comum de conhecimentos e competências para todo o país, o DCTMA busca estabelecer um currículo com as especificidades regionais, reconhecendo a diversidade cultural e social do Maranhão.

Para conhecermos o ponto de vista dos investigados sobre essa relação, indagamos acerca do conhecimento e uso do DCTMA em suas práticas pedagógicas e na organização curricular. Queríamos saber se estavam familiarizados com o documento, como adquiriram esse conhecimento e se o aplicavam em suas atividades educacionais. Dos trinta e nove profissionais investigados, apenas cinco relataram não conhecer o DCTMA. Os demais afirmaram conhecer através de formações continuadas organizadas pela SEMED. Dentre as falas, expressaram:

Quando foram fazer o Documento Curricular do Território Maranhense a gente teve algumas reuniões pra dar sugestões (Prof. Língua Inglesa 2);

A SEMED apresentou uma vez esse DCTMA, inclusive na última formação (Prof. de Ciências 1);

Sim, as formações, principalmente que a gente tem recebido né? A esse respeito; conheço, e já foi apresentado aqui pra gente, inclusive pela gestora da escola (Prof. de Matemática 1);

Sim, Formações da SEMED (Prof. de Geografia 2);

A gente já participou das formações que a gente tem na SEMED (Prof. de Ensino Religioso e Ciências 4).

No entanto, alguns investigados ressaltaram a superficialidade desse conhecimento devido à falta de uma análise mais aprofundada, o que nos leva a inferir que estes não estão utilizando o documento como referência em suas práticas pedagógicas. Isso fica evidente em comentários como: “O DCTMA, eu não o peguei pra ler, eu conheço né?” (Prof. de Artes 4); “Sim, já lemos algumas coisas, mas não todo o documento, eu confesso que não li todo”

(Prof. de Ed. Física 4); “Eu não venho utilizando-o muito, nem me aprofundando muito nele” (Prof. de Ed. Física 3). Treze investigados, incluindo os cinco que não estavam familiarizados com o DCTMA, não conseguiram explicitar a relação entre os documentos mencionados. Esse resultado reforça a percepção de uma aplicabilidade parcial do DCTMA pelos participantes envolvidos na pesquisa.

Apesar da existência dessa condição, observamos que os demais investigados têm familiaridade com o DCTMA e o consideram um referencial importante para a estruturação do currículo escolar. Esta importância decorre da inclusão de elementos culturais e contextuais do Maranhão, preenchendo lacunas deixadas pela BNCC e tornando o currículo mais pertinente e significativo para os alunos da região. Neste contexto, os participantes da pesquisa destacaram que o DCTMA

*Considera a realidade do educando, realidade do nosso estado (Coordenador 3);
A gente vai trabalhar habilidade que é nosso mesmo, né? desse documento Maranhense (Coordenadora 2);
Documento do território maranhense a questão das danças né? Do Maranhão, regionalizado, do Cauriá, o Bumba meu Boi né? Maranhense (Prof. de Ed. Física 2);
Sim, tenho acesso sempre utilizo né? Pra fazer os planejamentos (Prof. de Ling. Inglesa e complementação em Artes 3);
Nó nos baseamos nele né? De acordo com o nosso planejamento, ele é todo com ele (Prof. de Matemática 2).*

Esses educadores, embora reconheçam semelhanças evidentes de objetivos e estruturação comuns entre a BNCC e o DCTMA, ressaltam a importância de identificar as nuances e complementaridades entre ambos. Nesse sentido, algumas falas ressaltaram: “*olha, os objetivos são idênticos, meio parecidos, eu vou trabalhar o Brasil e vou trabalhar agora dentro desse conteúdo do Brasil o conteúdo do território maranhense*” (Prof. de Geografia 4); outras perspectivas que também enfatizam essa relação de proximidade e distanciamento entre os documentos foi expressa assim: “*bem parecido, digamos que é baseado nela, só que tem o complemento de habilidades voltada pra nossa cultura do Maranhão* (Prof. de Ciências 2); “*bem parecido até mesmo porque ele foi formulado com base na BNCC, diferencia justamente essa adequação pra realidade*” (Prof. de Ling. Inglesa 4)

Contudo, um ponto levantado pelos entrevistados ressaltou a ausência de materiais didáticos e pedagógicos sobre o estado do Maranhão, reconhecendo isso como uma lacuna a ser preenchida na implementação do DCTMA. Isso foi evidenciado em comentários como: “*O documento do território maranhense, ele pega o que a BNCC diz e traz aqui pra realidade do Maranhão né? A grande dificuldade assim, a gente não tem um material pronto sobre o Maranhão*” (Prof. de Geografia 2).

Assim, torna-se fundamental fomentar a criação e a disseminação de materiais didáticos direcionados ao contexto maranhense. Esses recursos podem explorar temas como a história e a cultura local, a singular biodiversidade do Maranhão e os desafios socioeconômicos enfrentados pela sua população, entre outros aspectos relevantes. É importante investir em políticas públicas que incentivem a produção de conteúdo educacionais de qualidade, adequados à realidade local. Isso implica em apoiar iniciativas de formação docente, promover a pesquisa acadêmica sobre a educação no estado e fortalecer parcerias entre instituições de ensino.

Essa concepção de currículo escolar, que consideramos fundamental para o desenvolvimento humano, dialoga com os princípios da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2013). O ensino parte da prática social dos alunos, reconhecendo a importância do conhecimento do seu cotidiano. Além disso, está relacionado com as ideias de Freire (2014), que enfatiza a relevância do entendimento político e cotidiano dos estudantes. No entanto, esse conhecimento, a ser abordado de forma crítica, deve estar integrado ao conhecimento histórico, econômico e sociocultural em sua totalidade, contemplando aspectos globais, nacionais e locais.

Uma iniciativa no sentido de contemplar o conhecimento do contexto local, revelada durante esta pesquisa, realizou-se através de uma parceria entre professores de uma universidade pública e professores da Educação Básica, no ano de 2020, com a elaboração e publicação do livro didático: *Imperatriz cidade da Gente: História e Geografia Estudos Regionais*, que se encontra na sua segunda edição. Este, adotado pela rede municipal de ensino nas etapas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Como destacou a seguinte fala: “Sim, a SEMED já fez uns quatro a cinco encontros sobre estado do Maranhão a gente tem o livro de Imperatriz e são materiais bons” (Prof. de História I).

A inclusão de conteúdos regionais e locais nos livros didáticos desempenha um papel relevante no aprendizado dos alunos, pois permite uma relação mais próxima entre o currículo escolar e a realidade em que vivem. Ao reconhecerem elementos familiares em seus livros, os estudantes se sentem mais engajados e motivados a aprender, pois percebem a relevância direta do conteúdo para suas vidas e experiências.

Além disso, a inclusão de conteúdos locais no currículo estimula o respeito pela diversidade cultural e geográfica. Os alunos têm a oportunidade de aprender sobre as diferentes tradições, costumes e peculiaridades de sua própria região, bem como a de outros lugares próximos. Isso promove a tolerância, empatia e compreensão intercultural, habilidades essenciais em um mundo globalizado.

Compreendemos que os conteúdos regionais e locais permitem uma abordagem mais contextualizada do conhecimento. Ao estudar questões que são relevantes e tangíveis para sua própria realidade, os alunos podem entender melhor os conceitos apresentados e relacioná-los a situações do dia a dia. Isso contribui para uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Logo, a inclusão de conteúdos regionais nos livros didáticos pode ajudar a superar desigualdades educacionais, proporcionando uma representação mais equitativa da diversidade cultural e social do país. Muitas vezes, as narrativas dominantes nos materiais didáticos tendem a privilegiar uma perspectiva nacional ou internacional, negligenciando a riqueza e a complexidade das realidades locais.

Conforme Goodson (2001), ao longo dos séculos XVI e XVII, o currículo escolar foi um poderoso instrumento de controle social. Em um período marcado por transformações culturais e políticas profundas na Europa, as instituições educacionais foram estruturadas para ensinar não apenas conteúdos, mas também para inculcar valores morais e cívicos que sustentassem a ordem social estabelecida.

Ao regular o que era ensinado e como era ensinado, as autoridades da época garantiam não apenas a continuidade do *status quo*, mas também a perpetuação de ideologias que sustentavam o poder estabelecido. Assim, o currículo escolar desse período não só educava, mas também servia como uma forma sutil de controle social, moldando a percepção e o comportamento dos indivíduos dentro da estrutura hierárquica da sociedade.

Corroborando esse pensamento, Apple (2006) destaca que o controle atual sobre os conteúdos educacionais tem suas origens em fatos históricos. A seleção dos conteúdos dos livros didáticos tende a favorecer os interesses sociais de grupos que detêm o poder econômico e político nas sociedades, muitas vezes obscurecendo a história daqueles marginalizados por esse poder.

Considerando a análise do livro didático adotado nas escolas, especialmente em relação à sua conformidade com a BNCC após sua aprovação, e observando que muitos professores baseiam seus conteúdos de aula neles, procuramos compreender a seguinte indagação: como os professores pesquisados percebem os livros didáticos que estão utilizando?

6.7 DESAFIOS E LIMITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DA BNCC

O livro didático no Brasil tem uma história que remonta aos primórdios da educação formal no país. No entanto, sua institucionalização e regulamentação ocorreram em momentos pontuais da história educacional brasileira.

Durante o período colonial, a educação estava restrita às camadas mais privilegiadas da sociedade, e os materiais didáticos eram escassos e muitas vezes importados de Portugal. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, houve um impulso inicial na criação de instituições de ensino e na produção de materiais educativos, incluindo os livros didáticos. No entanto, esses materiais ainda eram bastante limitados em termos de conteúdo e alcance.

Foi somente a partir do século XIX, com a expansão da escolarização e a criação de políticas públicas voltadas para a educação, que os livros didáticos começaram a ganhar maior relevância e difusão no Brasil. No entanto, foi apenas no século XX que o livro didático passou por um processo mais sistemático de legitimação e regulamentação. Em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de padronizar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas de todo o país.

No ano seguinte, o Decreto-Lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, consolidando-o como um instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem e estabelecendo critérios de qualidade e seleção para os materiais adotados nas escolas.

Esse processo de legitimação do livro didático envolve não apenas a aprovação e a distribuição desses materiais pelo MEC, mas também a avaliação por parte de comissões técnica específica, composta por especialistas das diversas áreas do conhecimento correspondentes a respectiva etapa de ensino submetida ao processo de avaliação. O programa abrange diferentes etapas e modalidades da educação básica, Educação Infantil, Ensino fundamental e o Ensino Médio, e contempla uma variedade de áreas do conhecimento, incluindo Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

O PNLD passou por diversas reformulações e ampliações, acompanhando as mudanças no cenário educacional brasileiro e as demandas da sociedade. Em 2017, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho, consolidou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários sob uma nova denominação, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Essa mudança também ampliou o escopo do programa para incluir outros recursos destinados a apoiar a prática educativa, tais como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e recuperação de aprendizagem, materiais de formação docente e materiais voltados para a gestão escolar, entre outros.

A última atualização dos livros didáticos destinados à Educação Básica procurou alinhar-se com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Nesse contexto, interrogamos os professores para entender suas opiniões sobre esse alinhamento nos materiais didáticos utilizados em suas salas de aula. Vale ressaltar que os livros didáticos têm sido uma das principais referências curriculares para muitos desses professores. As respostas dadas pelos professores apontaram três subcategorias envolvendo o livro didático: desafios e limitações, impacto e utilização, avaliação e reflexão sobre o uso.

A primeira subcategoria, *desafios e limitações dos livros didáticos*, os relatos destacaram:

Trazer aquela realidade que o livro tá propondo para a realidade da sala de aula, então às vezes eu tenho que trocar uma atividade por outra, adaptar; (Prof. de Inglês 1).

Tá muito difícil pra eles acompanhar no livro, aquele mesmo conteúdo que tá no livro, aí eu vou pesquisar a forma mais fácil, interessante, outros livros; (Prof. de Língua Inglesa 2).

Sabe o que eu vejo nos livros didáticos? Eu vi simplesmente o manual do professor. O conteúdo continua os mesmos. Eu penso que tem conteúdo demais que não dá conta de trabalhar em duzentas horas (Prof. de Língua Portuguesa 1).

Esses posicionamentos refletem um desafio comum enfrentado por muitos educadores: a necessidade de organizar os conteúdos dos livros didáticos para torná-los mais acessíveis e relevantes para os alunos, pois nem sempre o que está proposto no livro atende às necessidades da sala de aula. Isso pode envolver a troca de atividades, a busca por recursos adicionais e até mesmo a simplificação ou ampliação dos conceitos apresentados.

A percepção de que os livros didáticos muitas vezes funcionam mais como um manual para professores do que como ferramentas de ensino destaca a importância de uma abordagem mais dinâmica e personalizada no processo educacional. Nesse sentido, encontrar maneiras de equilibrar a quantidade de conteúdo com o tempo disponível para o ensino, priorizando o que é essencial e mais adequado ao contexto e às necessidades dos alunos.

Na segunda subcategoria, que registra o maior volume de relatos, os professores enfatizaram a repercussão e utilização do livro didático alinhado à BNCC. As percepções desses profissionais se dividem entre aqueles que avaliam a repercussão de forma positiva e os que o observam com algumas ressalvas. Entre as declarações que apontam para uma facilitação na organização de sua prática pedagógica devido a esse alinhamento, destacam-se:

[...] facilita estando no livro resumidinho ali do lado no começo dos capítulos, já tem todo o seu detalhamento; (Prof. de Ciências 2).

Facilita, com certeza facilita porque ali a gente já tem uma noção do que vai ser trabalhado durante o ano, dependendo da série que o aluno tá estudando, quais são as habilidades que ele tem que alcançar; (Prof. de Ciências 4).

*Meu ramo que é matemática, contribui eles vêm com o nosso código de habilidade, vem tudo bem separado, bem dividido; (Prof. de Matemática 2).
Facilita porque você já tem o material já interligado com a BNCC né? (Prof. de Matemática 3).*

Estes pensamentos refletem uma certa aceitação em relação à utilização dos livros didáticos alinhados à BNCC. Eles ressaltam que essa integração facilita o processo de ensino e aprendizagem, principalmente pela conveniência de ter os conteúdos resumidos, proporcionando uma referência rápida e organizada para o planejamento das aulas. Além disso, reconhecem que o registro das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano, presente no próprio livro, oferece uma visão do progresso esperado dos alunos, permitindo organizar o ensino conforme necessário. Portanto, depreendemos que essa percepção evidencia uma preocupação mais centrada na praticidade da organização curricular e da prática pedagógica do que numa análise dos conteúdos selecionados propriamente ditos.

Em relação ao grupo de professores que apontaram ressalvas acerca da influência dos livros didáticos em conformidade com a BNCC, salientaram

*A escolha do livro didático que é feito pela gente deixa muito a desejar. Antes os livros didáticos eram bem melhores do que hoje, agora a gente vê cada vez mais sendo mais enxuto; (Prof. de Língua Portuguesa 2)
Facilita um pouco, mais assim por uma parte, conforme a base né? Já vem o livro para trabalhar a partir do sexto ano, isso dificulta o trabalho do professor de Língua Inglesa, o aluno não trazer essa base inicial; (Prof. de Língua Inglesa complementação em Artes 3)
Então eu vou procurar em outras fontes de pesquisa o que eu vejo necessário pro aluno também tá conseguindo o seu ensino e aprendizagem; (Prof. de História 1)
A questão da atualização do livro de Educação Física, ele não está atualizado, a questão do material didático, que nem todos os alunos têm, boa parte não tem livro; (Prof. de Educação Física 2)*

As questões levantadas por esses professores apontam para reflexões importantes acerca dos livros didáticos adotados nas escolas, como a falta de atualização e contextualização dos conteúdos diante das rápidas transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, sendo importante incorporar novas descobertas, perspectivas e debates. Ademais, os livros didáticos, muitas vezes, apresentam uma visão eurocêntrica e estereotipada da realidade, negligenciando a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero presente na sociedade brasileira. Tudo isso exige do professor uma abordagem crítica do conhecimento disposto no livro didático.

Também pode dificultar a prática pedagógica do professor a padronização excessiva nos livros didáticos. Isto, na ausência de um posicionamento crítico do professor, limita a autonomia e a criatividade na condução de suas aulas. Além disso, alguns livros didáticos

apresentam linguagem pouco atrativa, e por sua abordagem excessivamente conteudista, priorizam a memorização em detrimento da compreensão por parte do aluno.

A terceira subcategoria, surgida a partir dos relatos dos professores, indicou para a *avaliação e reflexão sobre o uso dos livros didáticos*. Nessa perspectiva, apontaram:

Na questão de praticidade de rapidez é muito bom, mas ainda eu me pergunto se essa praticidade tamanha é boa ou não; (Prof. de Geografia 1)

Eu acho que ele facilita o trabalho né? Agora o que eu sempre defendo é a autonomia do professor; (Prof. de Geografia 2)

Tem além do livro didático outras fontes, como a internet, os sites já redirecionados a BNCC; (Prof. de Geografia 3)

No meu caso não foi me apresentado nenhum, eu trabalho desde dois mil e vinte um com Ensino Religioso, eu sempre tenho que está organizando; (Prof. de Ensino Religioso 2)

Facilita bastante, porque ficou bem mais fácil da gente fazer os nossos planejamentos, planejar nossas aulas, ficou bem mais, menos ((riso)) dificultoso pra gente. (Prof. de Ensino Religioso/Ciências 4)

A BNCC propõe mudanças para o cenário educacional brasileiro, entre as quais, os professores investigados destacaram a facilidade e rapidez na elaboração de currículos e planejamentos escolares. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre os possíveis impactos dessa praticidade. Será que, ao seguir rigidamente os parâmetros estabelecidos pela BNCC, estamos perdendo a oportunidade de explorar a diversidade e singularidade de cada contexto escolar e de cada grupo de alunos? A preocupação com a uniformização dos currículos pode comprometer a autonomia pedagógica dos professores e a capacidade de adaptação às necessidades específicas de seus estudantes.

Entendemos que é necessário encontrar um equilíbrio entre a praticidade oferecida pela BNCC e a preservação da autonomia e criatividade dos educadores, ou seja, a BNCC pode ser vista como um guia flexível, capaz de orientar o planejamento curricular sem “engessar” as práticas pedagógicas. Assim, poderemos respeitar o processo normativo da BNCC sem perder de vista a riqueza da diversidade presente em nossas salas de aula.

De certo modo, muitos professores afirmaram que têm buscado complementar os livros didáticos com outros materiais e recursos pedagógicos, como vídeos, jogos educativos, materiais didáticos digitais e atividades práticas, os quais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais dinâmico e participativo. Além disso, alguns educadores têm se envolvido em iniciativas de produção colaborativa de materiais didáticos, buscando criar recursos mais contextualizados, inclusivos, respeitando as normativas educacionais, porém organizando aos seus contextos e as necessidades específicas de seus alunos.

A categoria do livro didático está além do escopo deste estudo. Contudo, a relevância destacada pelos participantes desta pesquisa sobre a influência dos livros didáticos na

determinação dos conteúdos escolares ministrados em sala de aula aponta para caminhos promissores em futuras investigações na área da pesquisa educacional, com diversas oportunidades em aberto.

Com base nos dados coletados sobre o perfil e contexto escolar dos profissionais, a visão dos professores sobre a BNCC, os desafios e críticas enfrentados por eles, bem como suas experiências curriculares pós-BNCC, é possível concluir que a implementação dessa política educacional tem gerado reflexões profundas acerca dos impactos suscitados na prática pedagógica.

Os professores demonstram uma compreensão variada dos conceitos, benefícios e desafios da BNCC, refletindo uma diversidade de experiências e contextos educacionais. Enquanto alguns veem a BNCC como uma oportunidade para uma formação continuada mais adequada com as necessidades dos alunos e do país, outros enfrentam dificuldades na sua implementação, destacando questões como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a inadequação dos materiais didáticos disponíveis.

As experiências curriculares pós-BNCC dos investigados revelam uma fase de transição e adaptação, na qual os professores buscam integrar princípios e diretrizes da BNCC em suas práticas pedagógicas. Este processo é marcado por desafios e encontros, especialmente no que diz respeito à articulação entre a BNCC e as demandas específicas de cada disciplina, evidenciando a necessidade de uma abordagem flexível e contextualizada.

Além disso, os professores destacam a importância de um diálogo contínuo e colaborativo entre os diversos atores do sistema educacional, incluindo gestores, formadores de professores e autores de materiais didáticos, para superar os desafios e limitações encontrados no contexto da BNCC.

Em síntese, as conclusões dessas análises evidenciam um cenário contraditório na implementação da BNCC, oscilando entre a complexidade e a importância desta normativa educacional brasileira. Isso aponta para a necessidade de um processo de implementação meticuloso e inclusivo, que leve em conta as diversas realidades, necessidades e contextos das escolas, dos professores e dos alunos.

7 CONCLUSÃO

Para abordar as ideias conclusivas desta tese, é importante começar lembrando o problema central que orientou nossa pesquisa: *considerando a normatividade da BNCC e o currículo que é desenvolvido na escola, qual a influência desse documento na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental em Imperatriz – MA e na prática pedagógica dos professores?* Esse questionamento foi norteado por um objetivo central: analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e na prática pedagógica dos professores dessas escolas.

A BNCC, aprovada no ano de 2017, é uma normativa curricular obrigatória da educação básica brasileira. Ela estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam adquirir de maneira gradual e integrada ao longo das diferentes etapas e modalidades de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O estudo revelou que tanto o processo de elaboração quanto a aprovação da BNCC ocorreram em um contexto marcado por consensos e dissensos entre os seus participantes, influenciados, principalmente por diferentes visões de sociedade e educação. Essas críticas emergiram no meio acadêmico e nas associações contrárias às diretrizes estabelecidas pelo documento, como apontadas ao longo deste estudo.

No geral, as críticas à BNCC apontam o favorecimento dos interesses neoliberais em detrimento da formação sócio-histórica dos indivíduos. Além disso, destacam as significativas diferenças regionais, étnicas e socioeconômicas no Brasil, as quais podem dificultar a efetivação de um currículo nacional único no país. Compartilhamos dessa visão, pois acreditamos que o foco em competências e habilidades voltadas para o mercado globalizado pode contribuir para a marginalização de conhecimentos e práticas fundamentais para a formação integral dos indivíduos, especialmente daqueles oriundos de comunidades historicamente marginalizadas.

Esse embate em torno da política curricular no Brasil não se restringe apenas a um debate técnico sobre métodos de ensino, mas reflete profundas preocupações sobre justiça social, identidade cultural e inclusão educacional. Assim, constituir um sistema educacional que promova a igualdade e o desenvolvimento integral de todos os brasileiros demanda encontrar um equilíbrio entre interesses globais e contextos locais.

Historicamente, o currículo escolar foi criado para servir aos interesses das elites dominantes. Com essa intenção, a seleção do conhecimento refletia e reforçava as hierarquias sociais e econômicas da época. Atualmente, mesmo com adequações às novas dinâmicas sociais e econômicas, o currículo escolar ainda espelha as demandas do mercado de trabalho e

as aspirações das classes dominantes, privilegiando certos tipos de conhecimento em detrimento de outros.

Desse modo, o método do materialismo histórico-dialético lança luz sobre a persistência de um padrão de seleção do conhecimento que não apenas reproduz desigualdades sociais, mas também reforça estruturas de poder pré-existentes. Ao compreender esse processo histórico e suas ramificações contemporâneas, torna-se evidente a necessidade de repensar e democratizar o currículo escolar, de modo a promover uma educação emancipadora e inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes e contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

A partir da década de 1990, como demonstrado neste estudo, as políticas curriculares globais passaram a ser influenciadas por diretrizes neoliberais. No Brasil, essa influência se manifestou nos planos nacionais de educação das décadas de 1990 e 2000, bem como no Plano Nacional de Educação de 2014. Além disso, a aprovação da LDB 9394/96 também favoreceu os interesses de mercado, em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo. Essa tendência levou à criação e aprovação de diversos documentos, como os PCNs, Referenciais Curriculares, Diretrizes Nacionais Curriculares e Bases Nacionais Comuns Curriculares.

Tais políticas reverberaram entre os diferentes níveis federativos do país, refletindo tanto as diretrizes nacionais, como a formulação e aprovação de iniciativas educacionais e políticas curriculares alinhadas aos interesses de organismos internacionais, identificados como os principais promotores da agenda neoliberal, como demonstrado pelo aporte teórico adotado neste estudo. No estado do Maranhão, apesar das variadas ideologias partidárias dos governos, foi possível observar uma inclinação aos princípios neoliberais. Em alguns governos de forma mais explícita e em outros, mesclando com ações mais democráticas e acessíveis ao público marginalizado socialmente.

Sob a perspectiva dominante dos interesses neoliberais nas políticas educacionais brasileiras, este estudo analisa a BNCC, aprovada em 2017 e atualmente em vigor no Brasil. A implementação da BNCC tem seguido diretrizes apoiadas pela UNDIME e pelo CONSED, com a elaboração de currículos regionais e estaduais, como exemplificado pelo estado do Maranhão, onde foi criado e aprovado o DCTMA.

Assim, a pesquisa no campo empírico com trinta e cinco professores e quatro coordenadores pedagógicos dos Anos Finais do Ensino Fundamental buscou compreender a influência dos referidos documentos na organização do currículo e na prática dos professores nas escolas do sistema municipal de ensino de Imperatriz – MA. Esta abordagem revelou a

percepção dos participantes sobre a BNCC, destacando desafios, dificuldades e práticas curriculares desenvolvidas. Isso contribuiu para sistematizarmos respostas ao problema levantado, mas compreendendo que essas práticas não são estáticas, pois o conhecimento está em constante evolução.

Todavia, a tese defendida neste estudo compreende que a implementação de uma política é fortemente influenciada pelo contexto social e pelas condições materiais particulares de cada instituição, transcendendo a mera aplicação de normas. Envolve concepções, valores, culturas, recursos disponíveis, identidades pessoais e profissionais, bem como os interesses dos indivíduos envolvidos. Sendo assim, o processo normativo estabelecido pela BNCC e pelo DCTMA não impede a escola de criar e desenvolver seu próprio currículo.

Porém, a elaboração de currículos escolares voltados às necessidades e realidade de cada instituição educacional requer uma sólida fundamentação teórica aliada ao conhecimento da realidade local. A base teórica proporciona às escolas os referenciais necessários para entenderem os princípios pedagógicos, os objetivos educacionais na definição de práticas condizentes. Essa integração entre teoria e realidade, denominada neste estudo de práxis pedagógica, compreende o movimento pedagógico constituído na ação-reflexão-ação.

Em concordância com essas bases teóricas, vejamos a partir delas as análises da pesquisa empírica realizada. O perfil dos investigados evidenciou um cenário de predominância feminina no Ensino Fundamental, pois dos trinta e nove participantes, vinte e sete são do sexo feminino e apenas doze do sexo masculino. Isso reforça a tendência de predominância feminina no exercício da docência, que já se reflete no processo de formação das licenciaturas. Além disso, vinte e cinco desses profissionais têm menos de cinquenta e um anos e mais de cinco anos de experiência. Também é relevante notar que a maioria deles reside no mesmo bairro ou nas proximidades da escola onde trabalham.

Esse cenário aponta para um contexto favorável à melhoria do processo de ensino, devido a maturidade profissional, a experiência docente e a proximidade do local de trabalho. Durante a observação do planejamento e as entrevistas com esses profissionais, identificamos vários aspectos positivos relacionados a essas condições. Entre os principais, destacam-se a pontualidade, a elaboração de um planejamento condizente com a experiência e a realidade do ambiente escolar, e o sólido domínio do conhecimento na área de atuação.

Além disso, o fato de todos os pesquisados estarem efetivamente vinculados à rede municipal de ensino é outro aspecto positivo do perfil observado. Entre eles, vinte e nove trabalham quarenta horas semanais na própria rede. Essa carga horária contribui para uma

melhor assimilação dos processos pedagógicos e proporciona uma melhor preparação dos profissionais no desempenho de seu trabalho.

Por outro lado, avaliamos negativamente a prática de alguns professores que complementam sua carga horária com disciplinas de Artes e Ensino Religioso, devido à carência de profissionais formados nessas áreas. Observamos que essa situação tem gerado insatisfação entre os docentes, que se veem obrigados a lidar com conteúdos fora de sua especialização. Isso nos leva a considerar as possíveis consequências dessa abordagem: desde uma visão fragmentada do ensino, que compromete a integração dos conhecimentos, até dificuldades de compreensão por parte dos alunos.

Quanto à formação acadêmica dos pesquisados e às oportunidades disponíveis no município para aprimoramento profissional, a situação pode ser considerada insatisfatória. Entre os participantes da pesquisa, apenas três possuem mestrado, enquanto vinte e quatro têm apenas especialização. Do nosso ponto de vista, os estudos de Pós-Graduação proporcionam uma formação mais aprofundada nas áreas de atuação dos professores, permitindo uma compreensão mais detalhada das teorias educacionais, metodologias de ensino e práticas pedagógicas. Isso pode levar a uma melhoria significativa na qualidade do ensino ofertado aos alunos.

Estruturalmente, o ambiente de trabalho dos participantes da pesquisa oferece condições satisfatórias para o aprendizado. Todas as escolas possuem climatização adequada e salas de aula que acomodam confortavelmente todos os alunos. Os profissionais recebem suporte de uma assessoria pedagógica da Semed, além do auxílio de um gestor educacional e de um coordenador pedagógico em cada escola. Também têm acesso a recursos de apoio pedagógico, como laboratórios de Matemática, Robótica e Ciências, embora a capacidade desses laboratórios seja limitada em relação ao número de alunos.

A maioria dos pesquisados possui um entendimento da BNCC parecido ao conceito do próprio documento, padronizar os conhecimentos escolares em todo o país, visando à igualdade e à equidade. No entanto, eles não abordam acerca da consistência de obrigatoriedade do documento, o qual é compreendido apenas como um norte na organização do currículo escolar e das práticas exercidas por eles.

A implementação de normativas educacionais pelos sistemas de ensino conduz as escolas a adotarem práticas obrigatórias devido aos mecanismos de controle de rendimento e planejamento estruturados para essa aplicação. Essa abordagem, muitas vezes, entra em contradição com a compreensão e a prática dos professores no cotidiano escolar. Desse modo, essa dicotomia entre as exigências burocráticas e a dinâmica educacional efetiva pode refletir

negativamente na prática pedagógica dos professores, exigindo uma reflexão contínua sobre como equilibrar as demandas normativas com a autonomia pedagógica.

Ao tratar da relevância da BNCC, a maioria dos pesquisados designam a uniformidade dos conteúdos no território nacional, uma condição importante para mitigar disparidades nas mudanças dos alunos entre diferentes estados ou municípios. Embora essa questão seja importante, reconhecemos que outros aspectos se sobrepõem a essa relevância nas definições curriculares.

Entre esses aspectos, a seleção do conhecimento curricular merece atenção especial por parte dos profissionais de educação. A seleção e a forma de abordagem do conhecimento contribuirão para o tipo de pessoa e de sociedade que iremos formar. Nesse sentido, alcançar a educação voltada à emancipação do sujeito, pretendida neste estudo perpassa pela oferta de um ensino contextualizado e com conceitos voltados ao entendimento do mundo ao seu redor, bem como possa transformá-lo de maneira significativa. Assim, o conhecimento político torna-se imprescindível para os alunos desenvolverem uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e as dinâmicas sociais que direcionam suas vidas, preparando-os a participar ativamente na sociedade.

De igual importância, o conhecimento histórico-social oportuniza aos alunos uma compreensão dos fatos históricos e de como esses influenciam o presente, permitindo uma reflexão crítica sobre as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. Em conjunto, esses conhecimentos enriquecem a formação dos alunos, transformando-os em cidadãos informados, engajados e capazes de contribuir decisivamente na sociedade em que vivem.

Consideramos que uma análise crítica da BNCC deve ir além da perspectiva da padronização do conhecimento. Envolve questionar "o que", o "porquê" e "como" esse conhecimento está sendo ensinado, avaliar as decisões curriculares sob várias perspectivas, incluindo relevância cultural, social, ideológica e epistemológica.

As análises também revelaram contradições entre as falas dos pesquisados. Ao mesmo tempo em que indicam aspectos positivos da BNCC, também denunciam dificuldades de sintonia entre o normativo e a prática exercida por eles na sala de aula. A exemplo disso, são habilidades e competências propostas pela BNCC, consideradas fora da realidade das escolas, devido à limitação de recursos pedagógicos e materiais adequados para a sua efetivação, além da carência tecnológica e fontes de pesquisa para enriquecer as determinações postas pelo documento.

As declarações acerca das experiências curriculares e práticas pedagógicas pós-BNCC, também evidenciaram percepções divergentes entre os pesquisados. Aqueles com menos

experiência da docência e os professores de Ensino Religioso e Educação Física relataram ter a BNCC como um norte na elaboração de seus planos de ensino. Os contextos e as falas desses profissionais apontam para duas questões. A primeira refere-se ao início da docência no contexto de aprovação e implementação da BNCC, sendo inclusive também influenciados na própria licenciatura.

No que tange à segunda questão, relacionada aos professores de Educação Física e Ensino Religioso, os argumentos apontam para a necessidade de referenciais curriculares nas suas áreas atuantes. A partir dessas perspectivas, é possível afirmar que a relevância da BNCC para esses profissionais se dá mais no campo da casualidade/normativa e no provimento de necessidades dos processos pedagógicos do que propriamente de uma análise aprofundada das definições postas no documento.

Ainda nesse contexto de práticas desenvolvidas, uma parcela de professores indicou utilizar a BNCC na organização de seu plano curricular, mas apresentam ressalvas sobre necessidades de outras possibilidades curriculares que vá ao encontro da realidade de seus alunos. Por fim, um total significativo dos investigados afirmou elaborar seus planos curriculares de forma flexível e com autonomia. Essas percepções sinalizam para um currículo que procura contemplar a identidade da instituição e da comunidade escolar.

As análises também revelaram que, mesmo no contexto da BNCC, muitos dos pesquisados utilizam o livro didático como a principal fonte de referência nas definições curriculares que elaboram, além de buscarem orientações nas DCNs, PCNs, consultas a sites de pesquisa, entre outros recursos.

O livro didático, apesar de não se constituir objeto deste estudo, promoveu uma abordagem reflexiva nesta pesquisa. Por um lado, apontado como principal referência na definição dos conteúdos lecionados. Por outro, apresentam desafios a serem superados: falta de atualização e contextualização dos conteúdos, necessidade de complementação dos conteúdos com outros livros e recursos diversos, falta de conexão com a realidade do aluno. Novamente nos deparamos com contradições desse processo, ao mesmo tempo em que se constitui na principal referência curricular não atende as necessidades educacionais dos contextos investigados. São questões que abrem caminhos para futuras investigações no âmbito do currículo.

O presente estudo, identificou o DCTMA como política de efetivação da BNCC no estado do Maranhão. Assim, é importante destacar que, entre os profissionais pesquisados, cinco não conheciam o documento e oito explicitaram ter um conhecimento superficial. Isto é um indicativo de que existem outras configurações curriculares sendo efetivadas nas

instituições pesquisadas, as quais têm suas bases no livro didático, como mencionado ou/e outras referências e normativas curriculares.

Os demais pesquisados demonstraram conhecer o DCTMA e o consideram uma referência importante para a organização do currículo escolar. Esta relevância deve-se à integração de conhecimentos culturais e contextuais específicos do Maranhão, suprimindo lacunas deixadas pela BNCC e tornando o currículo mais pertinente e significativo para os alunos do estado do Maranhão.

Contudo, os pesquisados apontaram dificuldades no desenvolvimento dessas diretrizes, devido à falta de materiais didáticos específicos, sobre a abrangência do território maranhense. Em geral, essa ausência de materiais didáticos específicos que atendam a heterogeneidade das regiões dificulta a implementação das proposições curriculares. Isto contribui para uma descontinuidade na qualidade do ensino, pois os professores frequentemente precisam reorganizar conteúdos de forma improvisada, sem suporte adequado, comprometendo a ação pedagógica e a equidade educacional.

Por outro lado, destacaram de forma positiva a experiência da rede municipal de ensino de Imperatriz, que desde 2020 adotou o livro didático “Imperatriz cidade da Gente: História e Geografia Estudos Regionais”, nas etapas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que se encontra na sua segunda edição.

No universo pesquisado, o qual reflete apenas uma amostra dos profissionais da rede municipal, observam-se diversas perspectivas sobre a efetividade da BNCC. No entanto, há um consenso entre eles: a BNCC não é o único referencial utilizado e, quando aplicada, muitas vezes as diretrizes são reorganizadas de acordo com a realidade e as necessidades locais. Isso indica que há espaços a serem desvelados e construídos na implementação das normas estabelecidas pelo documento, buscando possibilidades de atender aos contextos específicos de ensino e aprendizagem.

Nesta compreensão, os objetivos intencionados acerca do objeto estudado, foram alcançados ao longo das seções deste estudo, proporcionando uma análise abrangente e detalhada sobre o tema investigado. Por meio de uma metodologia rigorosa, uma pesquisa bibliográfica crítica pertinente, agregadas à escuta da escola, foi possível elucidar aspectos fundamentais e complexos do objeto de estudo, conforme mencionados.

Os resultados obtidos abriram novas perspectivas de estudo para o campo do currículo, oferecendo possibilidades valiosas para futuras investigações, além de suscitar reflexões significativas para o avanço do nosso conhecimento na área, destacando-se pela sua

relevância teórica e prática e consolidando-se como um marco no entendimento do fenômeno estudado.

Essas reflexões direcionam para o entendimento que as normativas educacionais estabelecidas fornecem uma base, mas frequentemente não abrangem todas as particularidades dos contextos específicos de ensino e aprendizagem nos diversos sistemas de ensino. Isso revela a necessidade de reconfigurações curriculares para melhor atender às realidades locais, às necessidades dos alunos e às especificidades culturais e regionais. Esta compreensão sugere a aplicação das normas educacionais sem fixidez, de modo a construir currículos que atendam aos requisitos gerais, mas que também ressoem com as condições e desafios únicos de cada comunidade educacional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/> . Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, 2014.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Manifesto contra a base nacional comum curricular**. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf Acesso em: 25 mar. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília: ANFOPE, 11 set. 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.
- ATLAS BRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/> . Acesso em: 24 maio 2023.
- BARBOSA, Zulene Muniz. As “temporalidades” da Política no Maranhão. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 09/10, p. 19-26, jan./jun. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, James Dean Brito. **Reforma administrativa do estado do Maranhão: expressões do neoliberalismo na política educacional no período de 1995 a 2002**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Documento digital disponível em: <file:///C:/Users/Elinete/Downloads/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.
- BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 04 de 29 de janeiro de 1998**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00498.pdf?query=FUNDAMENTAL . Acesso em 04 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 09 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf? Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 9, de 08 de maio de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf? Acesso em 10 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 10 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília: Presidência da República, 1937. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 10 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Decreto Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20in%C3%A7a%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 1331-A, de 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Brasília: Câmara dos Deputados, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=Aos%20alunos%20que%20conclu%C3%ADrem%20quer,as%20exig%C3%Aancias%20peculiares%20%C3%A0%20matr%C3%ADcula. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Brasília: Câmara dos Deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Brasília: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009[...]. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Brasília: Presidência da República, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 dezembro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm . Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art1 . Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm#art1 . Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1 . Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112287.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a política nacional de proteção e defesa civil - PNPDEC; dispõe sobre o sistema nacional de proteção e defesa civil - SINPDEC e o conselho nacional de proteção e defesa civil – CONPDEC [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?)?. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm#art3 . Acesso em: 02 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?> Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm . Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13666.htm#art1 . Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1 . Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997.** Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm#art1 . Acesso em: 09 abr. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016> . Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Elinete/Downloads/pne%201993.pdf> . Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/> Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Aula magna no XVIII Encontro Nacional de Economia da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec), proferida em Brasília em 4 de dezembro de 1990. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n.1, abril 1991. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/index.php/brazilian-economy/fiscal-crisis-of-the-state/7252-240> . Acesso em 01 jan. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COMTE, Auguste, (1798-1857). Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. — São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 115 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

COSTA NETO, Rejane Peres. **“Uma marca de governo”**: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu. 2020. 180 f. Dissertação, Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar Curso de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2020.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local**: o que pensam os professores? 2018. 185 f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 14 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 jan. 2023.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FELDFEBER, Myriam. Educación, sociedad y política en el contexto de la Pandemia em América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA JUNIOR, Edimilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabajo docente entiempos de pandemia en América Latina**: análisis comparado. Brasília: IEAL-CNTE/Red Estrado; Criatus Design e Editora, 2021, p. 65-90.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Neoliberalismo. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Evolução do Ensino Fundamental no Brasil: análise de estatísticas e indicadores educacionais**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Organizadores. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães; 2. ed. Petrópolis: Vozes, RJ, 2013.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães; 2. ed. Petrópolis: Vozes, RJ, 2013.

GENTILI, Pablo. A qualidade social como contraposição à qualidade total: reflexões de Pablo Gentili. **Revista Educação em questão**, n. 8, 1998.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo, trabalho e educação: o que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, 1995, p. 191-202, jan./jun. 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOMES SILVA, Ilse. Poder político e reforma do estado no contexto do neoliberalismo: análise da reforma do aparelho do Estado no Maranhão nos anos 1990. **Revista de Políticas Públicas**, v. 10, n. 2, 2006.

GOODSON, Ivo F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ, Vozes. 2013.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivo F. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Tradução de Jorge Ávila de Lima; Porto Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 5. ed. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; MARTINEZ, Javier Campos; CUNHA, Mateus Arguelho da. Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente. In: OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA JUNIOR, Edimilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabajo docente em tiempos de pandemia en América Latina**: análisis comparado. Brasília: IEAL-CNTE; Red Estrado; Criatus Design e Editora, 2021, p. 173-179.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KANT, Immanuel (1724 - 1804). **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRUPSKAYA, N. K. A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados. In: FREITAS, Luiz Carlos de e SALETE, Roseli (Org.). **Anotações sobre a conjuntura e a política educacional**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição (Org.). In: CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter; KUENZER, Acácia Zeneida. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. 15. edição. São Paulo: Loiola, 1985.

LINO, Lucia Augusta. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, v. 22, n. 2, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, 2016.

MAQUIAVAL, Nicolau. **O príncipe**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015**. Institui o Programa "Escola Digna", e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2015. Disponível em: <https://www3.stc.ma.gov.br/legisla-documento/>?. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARANHÃO. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo Técnico do Estado do Maranhão**: Censo escolar da Educação Básica 2021. São Luís: DEED, 2021.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA). Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019].

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão. Diário Oficial [do] Estado do Maranhão: São Luís, 11 jun. 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MARANHÃO. **Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional "Escola Digna", e dá outras providências. São Luís: Governo do Estado do Maranhão, 2019. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019> . Acesso em 10 abr. 2023.

MARANHÃO. **Secretaria de Estado do Maranhão**. São Luís: Governo do Maranhão, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/> .Acesso em: 01 fev.2023.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares**. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Educação do Maranhão. **Referencial Curricular**: História – ensino fundamental 5ª a 8ª série. 3. ed. São Luís: SEDUC, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf . Acesso em 01 maio 2022.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências**: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET-MA. 2006. 260 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2006.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE. **Quem Somos**. [S.l.]: Movimento todos pela base, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M.; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel S. de; NUNES, João B. de C; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

OLIVEIRA, Allison Bezerra; SILVA, Daniely Lima. Reestruturação produtiva da cadeia de papel e celulose em Imperatriz - MA: terra, transportes e trabalho. **Revista NERA**, v. 23, n. 51, p. 133-156, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edimilson; CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: un análisis comparativo de 12 países *In*: OLIVEIRA, Dalila; PEREIRA JUNIOR, Edimilson; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabajo docente entiempos de pandemia en América Latina**: análisis comparado. Brasília: IEAL-CNTE; Red Estrado; Criatus Design e Editora, 2021. p. 21-61.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. NOVA GESTÃO PÚBLICA E GOVERNOS DEMOCRÁTICO-POPULARES: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

UNESCO. **A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe 1987 a 1997**. Brasília, UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000294.pdf> . Acesso em 12 de dez. de 2022.

UNESCO. **Educação para todos na América Latina: um objetivo ao nosso alcance. Relatório regional de monitoramento de EPT 2003**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147424> Acesso em 17 fev. 2023.

PALHANO, Raimundo. Desenvolvimento libertador. *In*: PALHANO, Raimundo; ALMADA, Jhonatan; SANTOS, Aziz (Org.). **Governo Jackson: o legado**. São Luís: Instituto Jackson Lago, 2013.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves. **O curso de licenciatura em Pedagogia/parfor - Plano Nacional de formação de professores para a educação básica**: implicações na prática pedagógica dos alunos-professores, do Polo de Imperatriz – MA. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA Maria Abádia da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 523-544, abr./jun. 2018.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RAPOSO, Conceição. A educação maranhense no limiar no 3º milênio. **R. Pol. públ.**, v. 8, n. 1, p. 7-26, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação**: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”**. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SOËTARD, Michel. Johann Pestalozzi. (Coleção Educadores). Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Editora Massangana, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TOLEDO, Caio Navarro de. O significado e a presença do ISEB no Brasil dos anos 1950 e 1960. In: TOTTI, Marcelo Augusto (Org.). **100 anos de Florestan Fernandes**: legado de ciência e militância. Marília. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022, p.71-82.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade**. Maceió: EDUFAL, 2002. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Democracia_ou_Liberdade.pdf . Acesso em: 10 maio 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Clacso, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/abstract/?lang=pt#:~:text=A%20quest%C3%A3o%20%22para%20que%20servem,aquisi%C3%A7%C3%A3o%20do%20%22conhecimento%20poderoso%22>. Acesso em: 20 jan. 2022.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a)

Este é um convite para você participar da pesquisa: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação*, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Maria Elinete Gonçalves Pereira sob a orientação da professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

As inquietações afloradas na condição de articuladora do processo de elaboração do Documento Curricular do território Maranhense (DCTMA), no ano de 2018, figura-se como motivo central para o desenvolvimento dessa investigação, a qual tem como objetivo analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e na prática pedagógica dos professores.

Sua participação será importante. Ao compor o quadro de servidor da instituição (a ser pesquisada) e atuar como professor (a) dos anos finais do ensino fundamental poderá colaborar com informações acerca da problemática levantada. Contudo, torna-se fundamental esclarecer os passos dessa participação, os quais serão apresentados a seguir:

1 - A pesquisa consistirá em dois momentos, o primeiro respondendo um questionário (com questões abertas e fechadas) que tem como objetivo traçar o perfil dos professores da etapa de anos finais do ensino fundamental do município de Imperatriz - MA, com o tempo destinado para essa atividade de no máximo 15 (quinze) minutos. E o segundo, participando de uma entrevista semiestruturada, que será gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora responsável, com tempo estipulado de no máximo 20 (vinte) minutos, onde irá expor sua compreensão a respeito da temática investigada.

1 - Não existem benefícios diretos pela sua participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes desta pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento acerca da Base Nacional Comum Curricular e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

2 - Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

coleta de dados da pesquisa e agendamento do horário e local para realização das entrevistas e questionários de acordo com a sua preferência e disponibilidade, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela sua participação na pesquisa.

4 - Serão assegurados ao participante o direito de acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela patrocinadora da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos diretos/indiretos decorrentes da participação na pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social, psicológica e médica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

5 - As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, ou seja, a elaboração do trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES, divulgada em congressos e publicações científicas, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade do participante, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

6 - A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não havendo qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. No entanto, caso o participante e seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como gastos com transporte, alimentação e/ou outros, será ressarcido pela pesquisadora responsável.

7 - Será garantida a indenização em casos de danos materiais e/ou morais decorrentes da participação na pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

8 - Sua participação não é obrigatória. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, ao desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

9 - Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante todo o período da pesquisa. Incluindo o retorno sobre o desfecho da pesquisa (informações sobre defesa da Tese, publicações e apresentações da pesquisa em periódicos e eventos científicos).

10 - Qualquer dúvida sobre o projeto e/ou sua participação nele, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Elinete Gonçalves Pereira através do e-mail elinetegp@gmail.com e/ou telefone pessoal (99) 984108130, ou ainda, com a professora Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (orientadora/membro da equipe) e-mail: lelia.silveira@ufma.br, telefone pessoal 98981191116, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 17h. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da UFMA, localizado no Campus Universitário Dom Delgado, Avenida dos Portugueses, nº 1966 – Bacanga, São Luís-MA, CEP: 65080-805, telefone: (98) 3272-8660, e-mail: meducacao@ufma.br, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

11 - Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você poderá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

12 - Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

13 - Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinada, na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, eu

_____,
CPF: _____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, no trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Imperatriz, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa:

Assinatura do(a) pesquisador (a) responsável:

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a)

Este é um convite para você participar da pesquisa: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação*, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Maria Elinete Gonçalves Pereira sob a orientação da professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

As inquietações afloradas na condição de articuladora do processo de elaboração do Documento Curricular do território Maranhense (DCTMA), no ano de 2018, figura-se como motivo central para o desenvolvimento dessa investigação, a qual tem como objetivo analisar a influência da BNCC na organização do currículo escolar do Ensino Fundamental do município de Imperatriz e na prática pedagógica dos professores.

Sua participação será importante. Ao compor o quadro de servidor da instituição (a ser pesquisada) e atuar como coordenador (a) dos anos finais do ensino fundamental poderá colaborar com informações acerca da problemática levantada. Contudo, torna-se fundamental esclarecer os passos dessa participação, os quais serão apresentados a seguir:

1 - A pesquisa consistirá em dois momentos, o primeiro respondendo um questionário (com questões abertas e fechadas) que tem como objetivo traçar o perfil dos professores da etapa de anos finais do ensino fundamental do município de Imperatriz - MA, com o tempo destinado para essa atividade de no máximo 15 (quinze) minutos. E o segundo, participando de uma entrevista semiestruturada, que será gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora responsável, com tempo estipulado de no máximo 20 (vinte) minutos, onde irá expor sua compreensão a respeito da temática investigada.

2 - Não existem benefícios diretos pela sua participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes desta pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento acerca da Base Nacional Comum Curricular e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

3 - Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e agendamento do horário e local para realização das entrevistas e questionários de acordo com a sua preferência e disponibilidade, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela sua participação na pesquisa.

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

4 - Serão assegurados ao participante o direito de acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pela patrocinadora da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos diretos/indiretos decorrentes da participação na pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social, psicológica e médica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

5 - As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, ou seja, a elaboração do trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES, divulgada em congressos e publicações científicas, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade do participante, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

6 - A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não havendo qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. No entanto, caso o participante e seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como gastos com transporte, alimentação e/ou outros, será ressarcido pela pesquisadora responsável.

7 - Será garantida a indenização em casos de danos materiais e/ou morais decorrentes da participação na pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

8 - Sua participação não é obrigatória. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, ao desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

9 - Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante todo o período da pesquisa. Incluindo o retorno sobre o desfecho da pesquisa (informações sobre defesa da Tese, publicações e apresentações da pesquisa em periódicos e eventos científicos).

10 - Qualquer dúvida sobre o projeto e/ou sua participação nele, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Elinete Gonçalves Pereira através do e-mail elinetegp@gmail.com e/ou telefone pessoal (99) 984108130, ou ainda, com a professora Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes (orientadora/membro da equipe) e-mail: lelia.silveira@ufma.br, telefone pessoal 98981191116, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 17h. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da UFMA, localizado no Campus Universitário Dom Delgado, Avenida dos Portugueses, nº 1966 – Bacanga, São Luís-MA, CEP: 65080-805, telefone: (98) 3272-8660, e-mail: meducacao@ufma.br, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

11 - Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você poderá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís-MA. CEP: 65020-070.

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

12 - Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

13 - Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinada, na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, eu

_____,
CPF: _____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, no trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Imperatriz, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa:

Assinatura do(a) pesquisador (a) responsável:

_____ (rubrica do Participante/Responsável legal) _____ (rubrica da Pesquisadora)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação*. Sua participação será importante. Ao compor o quadro de servidor da instituição (a ser pesquisada) e atuar como professor (a) dos anos finais do ensino fundamental poderá colaborar com informações acerca da temática.

NOME DA ESCOLA: _____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Marque a opção que se aplica à sua situação (questões de 1 a 9)

1 Gênero:

- a) ☐ masculino
- b) ☐ feminino
- c) ☐ outro

2 Idade:

- a) ☐ 21-30
- b) ☐ 31-40
- c) ☐ 41-50
- d) ☐ 51-60
- e) ☐ +61

3 Formação acadêmica:

- a) ☐ licenciatura.
- b) ☐ especialização
- c) ☐ mestrado
- d) ☐ doutorado
- e) ☐ pós-doutorado

Qual a área de sua licenciatura? _____

4 Situação profissional:

- a) ☐ Contratado
- b) ☐ efetivo
- c) ☐ outra. Qual? _____

5 Tempo de serviço como professor (a):

- a) ☐ 1 ano
- b) ☐ 2 anos
- c) ☐ de 3 a 5 anos
- d) ☐ de 6 a 10 anos
- e) ☐ + de 11 anos

6 Trabalha:

- a) ☐ somente na escola investigada
- b) ☐ em outra escola também da rede pública
- c) ☐ em outra escola na rede privada
- d) ☐ exerce outra função distinta da docência. Qual? _____
Qual a sua carga horária total na docência? _____

7 Reside:

- a) ☐ no mesmo bairro da escola em que trabalha
- b) ☐ bairro próximo da escola em que trabalha
- c) ☐ bairro distante da escola em que trabalha
- d) ☐ em outro município

8 Componente curricular que leciona:

- a) ☐ Matemática
- b) ☐ Língua portuguesa
- c) ☐ Ciências
- d) ☐ Geografia
- e) ☐ História
- f) ☐ Arte
- g) ☐ Ensino Religioso
- h) ☐ Educação Física
- i) ☐ Língua Inglesa

Complementa carga horária com outros (s) componente (s) curricular (es)? Qual (is)?

9 Participou de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?

- a) ☐ não
 - b) ☐ somente as formações ofertadas pela Semed
 - c) ☐ sim, formações ofertadas pela Semed e por outras instituições
 - d) ☐ algumas, pois não são interessantes
- Caso tenha assinalado a letra d) justifique _____

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NOME DA ESCOLA: _____

- 1 Qual a sua compreensão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- 2 Você considera importante ter uma BNCC no país? Por quê?
- 3 Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão de acordo com a concepção de educação e prática pedagógica exercida por você na escola? Justifique
- 4 A BNCC provocou mudanças na organização do currículo da escola em que você trabalha? Explique.
- 5 Você conhece o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)? De que forma se deu esse acesso?
- 6 Existe diferença entre a BNCC e DCTMA? Justifique sua resposta.
- 7 As diretrizes determinadas pela BNCC e o DCTMA provocaram mudanças em sua prática pedagógica? Justifique a resposta.
- 8 Relate o processo de organização e operacionalização do currículo escolar desenvolvido por você na escola, antes e depois da BNCC e do DCTMA.
- 9 Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foram alinhados à BNCC. Na sua opinião isso facilita ou dificulta a organização curricular do professor? Por quê?

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Prática dos Professores do Ensino Fundamental: entre a normatividade e o currículo em ação*. Sua participação será importante. Ao compor o quadro de servidor da instituição (a ser pesquisada) e atuar como coordenador (a) pedagógico (a) dos anos finais do ensino fundamental poderá colaborar com informações acerca da temática.

NOME DA ESCOLA: _____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Marque a opção que se aplica à sua situação (questões de 1 a 8)

1 Gênero:

- ☐ masculino
☐ feminino
☐ outro

2 Idade:

- ☐ 21-30
☐ 31-40
☐ 41-50
☐ 51-60
☐ +61

3 Formação acadêmica:

- ☐ licenciatura.
☐ especialização
☐ mestrado
☐ doutorado
☐ pós-doutorado

Qual a área de sua licenciatura? _____

4 Situação profissional:

- ☐ Contratado
☐ efetivo

() outra. Qual? _____

5 Tempo de serviço na função de coordenadora pedagógica

a) () 1 ano

b) () 2 anos

c) () de 3 a 5 anos

d) () de 6 a 10 anos

e) () + de 11 anos

6 Trabalha:

() somente na escola investigada

() em outra escola também da rede pública

() em outra escola na rede privada

() exerce outra função distinta da coordenação pedagógica. Qual? _____

Qual a sua carga horária total na função de coordenadora pedagógica? _____

7 Reside:

() no mesmo bairro da escola em que trabalha

() em um bairro próximo da escola em que trabalha

() em um bairro distante da escola em que trabalha

() em outro município

8 Participou de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?

a) () não

b) () somente as formações ofertadas pela Semed

c) () sim, formações ofertadas pela Semed e por outras instituições

d) () algumas, pois não são interessantes

Caso tenha assinalado a letra d)

justifique _____

**APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NOME DA ESCOLA: _____

- 1 Qual a sua compreensão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
- 2 Você considera importante ter uma BNCC no país? Por quê?
- 3 Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão de acordo com a concepção de educação e prática pedagógica exercida por você na escola? Justifique
- 4 A BNCC provocou mudanças na organização do currículo da escola em que você trabalha? Explique.
- 5 Você conhece o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)? De que forma se deu esse acesso?
- 6 Existe diferença entre a BNCC e DCTMA? Justifique sua resposta.
- 7 As diretrizes determinadas pela BNCC e o DCTMA provocaram mudanças no currículo da escola? Justifique a resposta.
- 8 Relate o processo de organização e operacionalização do currículo escolar desenvolvido por você na escola, antes e depois da BNCC e do DCTMA.
- 9 Os livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foram alinhados à BNCC. Na sua opinião isso facilita ou dificulta a organização curricular do professor? Por quê?

APÊNDICE G - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DISCENTE: Maria Elinete Gonçalves Pereira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA

ESCOLAS MUNICIPAIS: A, B, C, D

Período: janeiro a março de 2023

Ao elencar a escola como lócus da investigação, ela será o principal ambiente de observação. Assim, além da estrutura física, incluindo o prédio, os móveis, os recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das aulas, integra-se a esse roteiro a observação das reuniões pedagógicas, planejamentos, formações continuadas, orientações pedagógicas cotidianas, conversas informais e projetos executados pela escola. Ressaltamos que todas as visitas serão programadas e agendadas com a equipe técnica da escola.

A observação será composta:

- Parte descritiva - detalhamento abrangente do campo de observação. Descrição dos sujeitos, incluindo suas características físicas e comportamentais; descrição e reconstrução de diálogos para capturar o contexto e o conteúdo das interações; descrição dos locais, abordando tanto a estrutura física quanto a atmosfera do ambiente; descrição de eventos especiais, enfocando momentos importantes e suas implicações; descrição das atividades dos sujeitos, desde rotinas diárias até eventos de mudanças perceptíveis; descrição e análise do comportamento do observador, destacando suas reações e reflexões durante o processo de observação.
- Na descrição estar atenta para a atividade planejada e a executada, o envolvimento dos professores, quando e como se dá, a condução do processo, as conclusões emitidas...Não esquecer também do tempo/espço ...
- Parte reflexiva - incluídas análises críticas, considerações metodológicas, dilemas éticos e conflitos enfrentados. Reflexão sobre as mudanças na perspectiva do observador ao longo do processo de observação. Além disso, esclarecimentos essenciais para uma compreensão mais profunda e completa dos resultados obtidos.

Instrumento de registro: diário de bordo