



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I- CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAFAELA HERMINIO DA CUNHA MAURICIO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS
EM CONTEXTO DE ATUAÇÃO POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE
SOLEDADE/PB**

Campina Grande
2022

RAFAELA HERMINIO DA CUNHA MAURICIO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS
EM CONTEXTO DE ATUAÇÃO POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE
SOLEDADE/PB**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino

Campina Grande
2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M454b Mauricio, Rafaela Herminio da Cunha.
Base Nacional Comum Curricular e teoria das competências em contexto de atuação política no município de Soledade/PB [manuscrito] / Rafaela Herminio da Cunha Mauricio. - 2022.

49 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Teoria das competências. 2. Atuação política. 3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Título

21. ed. CDD 370

RAFAELA HERMINIO DA CUNHA MAURÍCIO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS
COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO DE ATUAÇÃO POLÍTICA NO
MUNICÍPIO DE SOLEDADE/PB**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia, do departamento de educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Aprovada em: 14/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino

Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino

Orientadora

Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

Examinadora

Magnólia de Lima Sousa Targino

Prof.^a Ma. Magnólia de Lima Sousa Targino

Examinadora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por nunca ter me desamparado, pela força diária para enfrentar os obstáculos e por ter chegado até aqui sem desistir. Sem ele nada disso seria possível.

À Professora Francisca Salvino, minha orientadora, pela oportunidade concedida a mim de participar do Programa de Iniciação Científica, e por toda paciência e assistência durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Luzinete e José Roberto, por toda dedicação, incentivo e suporte para que eu conseguisse ter uma trajetória acadêmica mais tranquila durante estes anos.

À minha avó, Socorro, por todo apoio, incentivo, contribuição e carinho.

Aos meus três irmãos, Mauricio, Roberta e Mailton, por todo apoio durante estes anos.

Aos meus sobrinhos, Thayná e Levy, que contribuíram de alguma forma.

A minha amiga de curso e para além dele, Joice Eduardo, por todo companheirismo, paciência e palavras de incentivo.

Às professoras da banca examinadora, por terem aceitado o convite e por todas as contribuições.

A todos os professores que contribuíram para todos os conhecimentos apreendidos durante o curso.

A todos meus amigos, não citarei nomes para não esquecer nenhum/a, que nos meus piores momentos, me ajudaram com suas palavras de incentivo.

A todos aqueles que, embora não tenham seus nomes citados, acreditaram e torceram verdadeiramente por mim, pela concretização deste sonho, a minha formação em nível superior.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS EM CONTEXTO DE ATUAÇÃO POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE SOLEDADE/PB

Rafaela Herminio da Cunha Mauricio
Francisca Pereira Salvino

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da teoria das competências na rede municipal de educação do município de Soledade/PB, tomando como referência empírica o ensino fundamental, anos iniciais. A BNCC foi aprovada em 2017 e iniciou um novo ciclo na política de currículo voltada à sua implementação. Esse documento foi cogitado desde fins da década de 1990, uma vez que a Constituição Federal de 1988 já enfatizava a necessidade de uma Base Comum Curricular para a educação do país. No entanto, a sua efetivação tem sido motivo de muitas críticas, principalmente por parte de pesquisadores/as, intelectuais, professores/as, sindicalistas da área, mesmo ela sendo considerada importante à formulação das políticas educacionais. A BNCC adota a teoria das competências, um dos motivos das críticas, que começou a ganhar espaço na educação brasileira na década de 1990 e, do ponto de vista teórico, não tem sido avaliada como uma boa alternativa para fundamentação curricular, por ser considerada excessivamente associado à lógica e às demandas do mercado capitalista e neoliberal. O método utilizado consiste em uma abordagem qualitativa do tipo análise documental, no qual foram utilizados questionários para a coleta de dados, enviados por meio do *Google Forms* e de e-mail. Contou com a participação de três profissionais da educação, sendo uma professora, uma coordenadora pedagógica que atua na secretaria municipal da referida rede municipal e o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Para a análise recorre a autores como Ball, Maguire e Braum (2016), Sacristán (2016), Machado (2012) e outros. Concluiu-se que há um descompasso entre as proposições do MEC, previstas na BNCC, as percepções dos participantes da pesquisa e pesquisadores/intelectuais que fazem críticas ao documento e ao processo para sua implementação. Para além da mera implementação, as comunidades escolares vivenciam um processo de atuação política pela qual a BNCC é reinterpretada e ressignificada. Não foram identificados indícios de atuação em prol de projetos mais apropriados às demandas educacionais brasileiras do que o proposto pela BNCC.

Palavras-chave: BNCC. Teoria das Competências. Atuação Política.

ABSTRACT

This work aims to analyze the implementation process of the National Common Curricular Base (BNCC) and the theory of competences in the municipal education network in the municipality of Soledade/PB, taking as an empirical reference the elementary school, early years. The BNCC was approved in 2017 and started a new cycle in the curriculum policy aimed at its implementation. This document has been considered since the late 1990s, since the Federal Constitution of 1988 already emphasized the need for a Common Curriculum Base for education in the country. However, its implementation has been the subject of much criticism, mainly by researchers, intellectuals, teachers, unionists in the area, even though it is considered important to the formulation of educational policies. The BNCC adopts the theory of competences, one of the reasons for the criticism, which began to gain space in Brazilian education in the 1990s and, from a theoretical point of view, has not been evaluated as a good alternative for curricular foundations, as it is considered excessively associated with the logic and demands of the capitalist and neoliberal market. The method used consists of a qualitative approach of the document analysis type, in which questionnaires were used to collect data, sent through Google Forms and by e-mail. It had the participation of three education professionals, being a teacher, a pedagogical coordinator who works in the municipal secretariat of the aforementioned municipal network and the president of the National Confederation of Workers in Education (CNTE). For the analysis, it uses authors such as Ball, Maguire and Braum (2016), Sacristán (2016), Machado (2012) and others. It was concluded that there is a mismatch between the proposals of the MEC, provided for in the BNCC, the perceptions of research participants and researchers/intellectuals who criticize the document and the process for its implementation. Beyond mere implementation, school communities experience a process of political action through which the BNCC is reinterpreted and re-signified. There were no indications of action in favor of projects more appropriate to Brazilian educational demands than that proposed by the BNCC.

Keywords: BNCC. Competency Theory. Political Action.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS | 10 |
| 2.1 | Pedagogia das competências: origem, desenvolvimento e perspectivas | 10 |
| 2.2 | A teoria das competências situada dentre as teorias tradicionais e as perspectivas recentes | 13 |
| 2.3 | Base Nacional Comum Curricular e o contexto de atuação política | 15 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA | 22 |
| 3.1 | Abordagem qualitativa e análise documental como procedimento metodológico | 22 |
| 3.2 | Campo empírico: rede municipal de soledade/PB | 22 |
| 3.3 | Sujeitos da pesquisa | 25 |
| 4 | REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOLEDADE/PB: ATUAÇÃO POLÍTICA EM TORNO DA BNCC | 27 |
| 4.1 | A BNCC e a proposta curricular do município de Soledade/PB | 27 |
| 4.2 | Pedagogia das competências e formação docente para implementação da BNCC | 28 |
| 4.3 | Avanços e dificuldades em torno da implementação da BNCC | 37 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| | REFERÊNCIAS | 45 |

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com apoio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* de Campina Grande), no período de agosto de 2021 a agosto de 2022. Este trabalho objetiva analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da teoria das competências na rede municipal de educação do município de Soledade/PB, tomando como referência empírica o ensino fundamental, anos iniciais. Especificamente, a pesquisa objetivou analisar significados de competências e sua relevância no contexto de elaboração e implementação da BNCC; analisar dados relacionados à política de formação inicial e continuada de docentes para atendimento às demandas geradas pela aprovação e implementação da BNCC na rede municipal de educação de Soledade/PB; identificar e conhecer projetos da rede municipal de Soledade/PB, voltados às adequações curriculares realizadas no contexto de implementação da BNCC.

A BNCC foi aprovada em 2017 e iniciou um novo ciclo na política de currículo voltada à sua implementação. Esse documento foi cogitado desde fins da década de 1990, uma vez que a Constituição Federal de 1988 já enfatizava a necessidade de uma Base Comum Curricular para a educação do país. No entanto, mesmo sendo um documento considerado relevante para a formulação das políticas educacionais, a sua efetivação tem sido motivo de muitas críticas, feitas por pesquisadores/as, intelectuais, professores/as, sindicalistas da área. A BNCC adota a teoria das competências, um dos motivos das críticas, que começou a ganhar espaço na educação brasileira na década de 1990 e, do ponto de vista teórico, não tem sido avaliada como uma boa alternativa para fundamentação curricular, por ser considerada excessivamente associada à lógica e às demandas do mercado capitalista e neoliberal.

Partindo dessa linha de avaliação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), importante instituição educacional que preza pelo desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, apresenta críticas severas à implementação da BNCC, das quais destacamos a seguinte: as autoridades responsáveis pela sua elaboração e seus defensores afirmam que o documento é fruto de um debate coletivo ocorrido durante 4 anos, no entanto, a ANPEd defende que a discussão realizada até o momento que antecedeu o *Impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, foi modificada, ou seja, desconsiderou o processo que já estava em construção. A ANPEd também crítica a Base por tornar obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática, no ensino médio, isso porque foram criados os itinerários formativos, na qual as escolas tem a liberdade de escolher quais disciplinas ofertar e, a partir disso, os alunos

tem autonomia para escolher projetos, disciplinas e oficinas conforme seus interesses. A Associação não é a favor deste novo modelo de ensino, uma vez que as demais disciplinas são tão importantes quanto as duas citadas, defendendo que isso pesa significativamente no desenvolvimento humano dos sujeitos, principalmente da classe menos favorecida, que vive em condições precárias e a falta do conhecimento proporcionado pelos demais componentes é uma perda, já que grande parte não tem acesso a novos saberes fora do âmbito escolar.

A Associação critica o ensino por competências, que gera uma quebra entre teoria e prática, e cujo foco central não está no desenvolvimento integral do aluno, mas nos resultados que a escola produz, ou seja, as competências seria uma forma de a escola alcançar bons resultados, por exemplo, em avaliações externas e ao mesmo tempo tornar os alunos mais habilidosos para atuar no mercado de trabalho. Outra crítica feita é direcionada à educação integral no ensino médio, compreendida como não viável, principalmente pelo aumento da carga horária das aulas, sem que haja profissionais qualificados, bons salários, escolas com infraestruturas de qualidade e quantidades de alunos por turmas. Por fim, a redução das disciplinas, que não leva em consideração o trabalho do professor e ainda contraria a própria afirmação de que a base fomenta currículos diversificados (ANPED, 2018).

Nesta monografia, as competências são compreendidas como o conjunto de habilidades e capacidades que os sujeitos desenvolvem e mobilizam para lidar com os desafios e os problemas em diversas áreas da vida pessoal, social e profissional, não se limitando apenas ao mercado de trabalho e ou a capacidades técnicas. Faz-se necessário a consciência de que o “saber fazer”, a que se refere a teoria e os documentos orientadores, diz respeito também as artes, à criação, ao emocional, ao imaginativo, à convivência, ao raciocínio lógico matemático, dentre outras dimensões das capacidades humanas.

Ressaltamos que a pesquisa apresenta como um dos seus aspectos relevantes conhecer mais detidamente como o processo de implementação da BNCC tem ocorrido, especialmente em municípios de pequeno porte, situados em um Estado que se caracteriza como um dos menores em termos de extensão e dentre os mais pobres da Região Nordeste e do país. Para isto, o método utilizado consiste em uma abordagem qualitativa do tipo análise documental, no qual foram utilizados questionários para a coleta de dados, por meio do *Google Forms*. Estes foram enviados através de e-mail e acompanhados de ofício à Secretaria Municipal de Educação de Soledade-PB e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Além disto, solicitamos a participação de um representante do sindicato dos profissionais de educação de Soledade/PB, através de mensagem de texto pelo *WhatsApp*, porém, ele afirmou que não

tinha acesso às informações que precisávamos e não ia responder ao questionário por não ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com a anuência e a contribuição da secretária de educação do referido município e de uma coordenadora pedagógica, os questionários foram enviados aos educadores/as do ensino fundamental, anos iniciais. Todavia, apenas uma professora respondeu o questionário, cuja participação ocorreu com aceitação livre e esclarecida. A mostra encontra-se composta por três participantes, identificados da seguinte maneira: 1) Coordenadora Pedagógica de Soledade/PB; 2) Professora de ensino fundamental; 3) Representante da CNTE.

A pesquisa partiu das seguintes indagações: 1) Quais as mudanças evidenciadas em redes de ensino e escolas em função da política de currículo que se delineou oficialmente a partir da aprovação da BNCC, em 2017? Quais as principais questões relacionadas à formação docente associadas à implementação da BNCC? Quais as percepções dos/as professores/as e demais profissionais da educação acerca desta implementação?

Objetivando responder, ainda que provisoriamente, a tais indagações, este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, sendo a introdução o primeiro deles. O segundo capítulo apresenta os fundamentos teóricos-metodológicos acerca da BNCC e da teoria das competências. O terceiro aborda os procedimentos metodológicos, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. O quarto capítulo explana a análise dos dados e o quinto finaliza com as nossas considerações sobre a pesquisa realizada.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS

2.1 Pedagogia das competências: origem, desenvolvimento e perspectivas

A primeira alusão ao termo competência ocorreu no século XV e no idioma francês, referindo-se à necessidade de originalidade e superioridade de instituições para lidar com contratempos e problemas, ou seja, para resolver questões práticas. No século XVIII, o conceito expandiu-se para o nível individual, elegendo a aptidão do conhecer e da experiência como foco da educação e da aprendizagem escolar. Já no século XX, por volta de 1970, a definição de competência adquiriu um novo sentido relativo a habilidades profissionais, ligadas ao coletivo e à organização, num ponto de vista empresarial, a competência era compreendida como uma maneira de tornar o trabalho flexível e reduzir a precariedade do emprego (ISABEL DIAS, 2010). Percebe-se a amplitude dos significados de competência, que vem sendo ressignificada a partir de diferentes contextos. Ropé e Tanguy (1997, p. 15) afirmam que “a noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la”.

Não é produtivo buscar um único conceito para competência. Como afirma Smania Marques (2017), muitos são os conceitos atribuídos para conferir-lhe uma referência e nesta investida, distintos significados são criados e são ainda limitadamente proveitosos. Para Sacristán (2016, p. 38), a única solução para esta diversidade de conceituação seria “[...] sintetizar tudo em uma nova definição de competência em vez de agregar seu significado à listagem por si só confusa”, porém, não fixaria em definitivo o significado do termo, uma vez que a linguagem é dinâmica e os vocábulos estão continuamente sujeitos a ressignificações, muitas vezes para atender a demandas históricas e socioculturais, que se modificam no tempo e nos diferentes espaços.

Apesar da multiplicidade de conceitos, que de alguma forma torna a sua assimilação e emprego confusos, não necessariamente precisa-se de uma única definição, pois trata-se de uma expressão utilizada habitualmente em diversos espaços sociais, com diferentes propósitos. Para Marques (2017, p. 90), [...], competência é “um termo usado tanto no cotidiano quanto na academia, em diversos domínios, por exemplo, no campo educacional, gestão de pessoal, prática profissional e administração de negócios”. Nesse caso, é interessante que os sujeitos

consigam reconhecer e aprender a lidar com a complexidade e a dinâmica da linguagem, das relações e da sociedade que a produz.

Em sentido amplo, a palavra competência tinha uma definição pública e habitual, devido a sua origem latina, que a associava a competição, conflitos, enfrentamento, concorrência. Mais recentemente, tem se referido a habilidades humanas como responsabilidades, domínio ou ação particular do indivíduo (SACRISTÁN, 2016). Portanto, existem outras palavras e concepções com significados semelhantes ao de competência, tais como aptidão (existência de talento), efetividade (atividade que gera resultados), conhecimento prático (desempenhar algo ou solucionar acontecimentos), destreza (rigor para executar algo ou solucionar adversidades), habilidade (realizar algo com praticidade) e capacidade (destreza para realizar algo satisfatoriamente). Todos esses conceitos estão relacionados ao “saber fazer algo com exatidão nas diferentes situações que vão se apresentando aos indivíduos” (SACRISTÁN, 2016, p. 35).

No campo da educação, Guimarães (2022) enfatiza que, no Brasil, a pedagogia das competências começou a ganhar força na década de 1990, passando a exercer uma forte influência, tal qual foi inserida na educação brasileira pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999. Naquele momento, os cursos passaram a ser organizados de forma que o sujeito adquirisse competências para lidar com questões que envolvessem as suas necessidades pessoais, quanto ao mercado de trabalho e à vida social. Assim, como é descrito no Art. 4, Inciso I desta Resolução (BRASIL, 1999), “são critérios para a organização e o planejamento de cursos: atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade”.

Analisando a Resolução nº 04/1999 e o que ela define a respeito da pedagogia das competências, é possível identificar semelhança com a conceituação de competência definida pela BNCC, no que se refere a questões pessoais e sociais dos sujeitos, apesar de se tratar de contextos diferentes. A BNCC compreende competências como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Provavelmente, devido a essa filiação com a educação profissional e técnica às demandas do mercado de trabalho e ao desenvolvimento de habilidades práticas, a pedagogia das competências tem sido rechaçada pelos seus críticos como sendo excessivamente pragmática, tecnicista, apolítica, dentre outras desqualificações. Todavia, destacamos as dimensões cognitivas e socioemocionais das competências humanas para além da prática e da técnica. Ainda que muitas das críticas sejam pertinentes e necessárias, compreendemos que é

necessário analisar detidamente a viabilidade, bem como suas possíveis contribuições, uma vez que nenhuma teoria deve ser entendida como verdade absoluta ou plenamente assertiva. As teorias devem ser entendidas como contributos situados histórica e culturalmente, sempre passíveis de adequações, ressignificações, contextualizações. Sempre sujeitas ao inacabamento, às críticas, às inadequações, às vinculações político-partidárias, aos interesses obscuros, que, muitas vezes, desvirtuam seus propósitos formativos. Com a teoria das competências não deve ser diferente.

Para Sacristán (2016), o que as competências trazem de novo para o sistema educacional é “apenas uma nova linguagem, um ‘jargão’, uma ferramenta transformada em um sistema acessível de impulsionar princípios em campos fracassados. Segundo o autor, são metodologias utilizadas pelos sistemas educacionais na busca de uma educação de qualidade (SACRISTÁN, 2016, p. 61), sem investir em mudanças mais profundas, relativas às condições das escolas e do trabalho docente; a formação inicial e continuada de docente; as condições de vida dos estudantes e outras. Nesse sentido, Sacristán (2016, p. 19) defende que “o problema se apresenta quando esse modelo das competências pretende ser a solução dos desafios que o sistema educacional tem pela frente; quando pretende redimi-lo das suas carências”. Diante disso, o autor enfatiza que se as competências fossem a solução para todos os problemas não faria sentido, pois em todo o mundo, os sistemas educacionais apresentam problemas e dilemas de diversas ordens e não apenas teórico-metodológico. Faz-se necessário buscar por soluções para resolver os problemas antigos e novos desses sistemas, tendo em vista conhecer os responsáveis para comunicar-se com eles, solicitar explicações e exigir as inovações necessárias e atuar politicamente para consolidá-las.

Em contrapartida às críticas, Machado (2012) argumenta que competência não é exclusividade do mercado, nem se restringe a habilidades técnicas. Ele defende que, a noção de competência está ligada a três elementos, o primeiro é a pessoalidade, pois para ser competente é preciso ser humano, não é possível direcionar essa característica a um objeto ou um animal irracional. O segundo elemento é o âmbito, uma vez que cada ser humano é competente em determinadas coisas e contextos e não em todos. O aluno competente é aquele capaz de contextualizar a aprendizagem escolar em diferentes situações, e mais competente ainda é o aluno que consegue extrapolar todas as circunstâncias e imaginar o que até então não existe, a partir da abstração. O terceiro elemento é a mobilização dos conhecimentos, no entanto, essa competência deve ser pensada não num sentido individual, mas no coletivo, em razão de não termos capacidade para sermos competentes sozinhos, mas em relação e coparticipação do “outro”. Por exemplo, um aluno pode aprender sozinho, mas para tornar-se competente precisa

da intervenção do professor, porque a mediação vai lhe permitir aprendizagens mais amplas e mais significativas (MACHADO, 2012).

As competências se situam como uma nova linguagem, ocupando-se de propor e determinar uma interpretação que até então não existia, tanto na linguagem como no significado geral ou qualificado, no qual possuía e permanece possuindo o significado de habilidade, capacidade e destreza. Integrar na linguagem educacional o conceito de competência não é difícil, justamente por não ser algo que surgiu recentemente e por ser algo que vem sendo estudado há algum tempo. (SACRISTÁN, 2016). Porém, tem sido difícil e complexo consolidá-la no contexto da prática porque isto implicaria, dentre outras coisas, mudança na lógica disciplinar e na própria forma de a academia perceber e trabalhar a formação docente.

2.2 A teoria das competências situada dentre as teorias tradicionais e as perspectivas recentes

Na perspectiva das teorias tradicionais, revigoradas pós *impeachment* da presidente Dilma, a educação deve formar o sujeito que se molde à realidade da época. Inicialmente, foram forjadas pelos parâmetros do processo de industrialização e urbanização que marcaram o século XX. Nesse cenário, o currículo passou a ser orientado pela lógica de mercado, pautada pela especialização, eficiência, praticidade, racionalidade, produtividade e cientificidade próprias desta lógica. Sua didática mantém-se verbalista, centrada na repetição, na memorização e na automação, com exceção da vertente progressivista de John Dewey que envereda pela linha das metodologias ativas, defendendo a socialização, o protagonismo estudantil, a democratização dos processos de ensino e aprendizagem e o pragmatismo. Dessa vertente nasceu a Pedagogia das Competências, qualificando as habilidades educacionais para lidar com situações da prática cotidiana e do trabalho. Conforme compreendem Fleury e Leme (2001, p. 187),

A noção de competência aparece assim associada a verbos e ou expressões, tais como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica.

Para Filipe e Silva (2020), este plano educativo coincide com as reivindicações dos recursos no contexto do neoliberalismo para controlar a organização dos sistemas públicos de ensino, a abertura de espaços de mercado para o setor de negociações da educação privada, dando aos indivíduos a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, uma vez que o governo adota estas medidas como forma de regularizar todos os procedimentos de minimização das responsabilidades do Estado para com a educação dos seus cidadãos, mas que

se mantém como agente de arrecadação de impostos para financiá-la, bem como de coordenação, controle e regulação dos projetos educativos.

Em 2018, com a ascensão à presidência do Brasil de Jair Messias Bolsonaro, a perspectiva conservadora nas suas piores versões se intensificou, afetando de forma contundente os eixos centrais do projeto nacional de educação inclusiva: o reconhecimento e o respeito às diferenças; a valorização dos profissionais da educação e a gestão descentralizada e democrática. O governo atual (2018-2022) guia-se pelos dogmas e preceitos propagados pelo “movimento da escola sem partido”, que passa a ter no poder executivo federal ideólogos e ativistas em defesa aberta de pautas racistas, homofóbicas, sexistas, machistas, de segregação religiosa. Além disso, tem alardeado discursos, orientado e aprovado políticas que vão de encontro à defesa e à proteção do meio ambiente; aos investimentos para desenvolvimento da educação, da pesquisa e da ciência. Ou seja, contra os princípios educacionais básicos signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição brasileira, na LDB/1996, nos vários documentos e narrativas em defesa de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade.

Nesse cenário desolador, comunidades acadêmicas e instituições ligadas à educação, à ciência e à cultura (universidades, escolas, associações, sindicatos e outras) se posicionam majoritariamente em contrário ao governo e às suas pautas, dentre as quais a BNCC, adjetivadas de fascistas. É nesse cenário desolador em que ocorre a pretensa implementação da BNCC, no qual, sistemática e continuamente, os profissionais de educação básica vivenciam este processo, em meio ao dever de cumprirem seus papéis no processo de implementação das políticas e às contundentes críticas que as comunidades acadêmicas (universidades, faculdades, sindicatos, associações e outras) têm impetrado contra a BNCC.

A política educacional tem um papel muito importante para as instituições de ensino, cujo objetivo visa garantir aos cidadãos o acesso ao ensino de qualidade, como também o avanço destes na educação. Para tal fim, as políticas educacionais no Brasil devem atender às especificidades tratadas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação (BRASIL, 1996), principalmente por se tratar de resoluções que estão centradas em garantir o acesso de todos a educação básica.

Acredita-se que os primeiros documentos de política educacional que vogou no Brasil foram os Regimentos de D. João Segundo, reproduzidos em fins de 1948, para auxiliar os trabalhos do primeiro governador geral do Brasil, Tomé Souza, o qual regressou ao país em 1549, junto a quatro padres e dois irmãos jesuítas novatos, dedicando-se às atividades

educacionais centralizadas na catequese, mediante as instruções englobadas nos Regimentos, seguindo desta forma, determinações do Rei de Portugal (SAVIANI, 2008).

Por um longo período, a educação esteve à mercê da religião, que se apropriou de recursos públicos e, além disso, boa parte dos tributos coletados eram direcionados aos cuidados dos espaços educacionais jesuítas. No entanto, existia uma discriminação quanto ao acesso desses espaços, pois deles eram excluídos as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças em situação de abandono (SAVIANI, 2008, p. 9).

Posteriormente, a educação pública passou a ser cogitada apenas entre os séculos XVIII - XIX, com a pedagogia pombalina, mas isso não significa que veio a se constituir rapidamente, muitas lutas ainda foram travadas até a sua concretização. O ensino jesuítico foi banido, dando espaço para as aulas régias, um sistema de ensino desorganizado e cheio de lacunas, sendo um dos principais fatores a falta de recursos financeiros. Logo, a pedagogia pombalina era contra as ideias religiosas, o que favoreceu a constituição da escola pública (SAVIANI, 2008).

Ao que concerne às aulas régias, era compromisso do Estado custear o salário dos professores, enquanto as diretrizes curriculares tinham a responsabilidade de subsidiar cada disciplina que era ministrada, cabendo ao professor o fornecimento dos equipamentos necessários, como por exemplo, o uso do seu espaço familiar e a criação de recursos pedagógicos para o desenvolvimento das práticas educadoras (SAVIANI, 2008). Considerando isso, notoriamente a educação desde o princípio enfrenta seus altos e baixos, especialmente quando se trata da falta de recursos materiais e financeiros. Assim, como analisam Ball, Maguire e Braun, (2016, p. 63), “o contexto é obviamente, sempre específico. É também dinâmico e cambiante, tanto dentro como fora das escolas.”

2.3 Base Nacional Comum Curricular e o contexto de atuação política

A BNCC é um documento complexo, o qual determina o conjunto de aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento dos alunos durante seu período de educação básica. Segundo sua própria apresentação (BRASIL, 2017), a finalidade da BNCC é fortalecer a qualidade da educação no país, por meio da organização de conhecimentos, capazes de garantir os direitos de aprendizagem dos/as estudantes. Trata-se de um documento que vem sendo cogitado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que antevê, em seu Art. 210, a aprovação de uma base curricular nacional, estabelecendo que “serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em 1996, foi aprovada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem como incumbência estabelecer e regulamentar o sistema de ensino brasileiro, independente da instituição vincular-se à esfera pública ou privada. Sua fundamentação legal tem como eixo a Constituição Federal de 1988, que reitera o direito à educação básica e ao ensino superior que todo cidadão brasileiro possui mediante a lei. Considerando esses aspectos, vale salientar que esta legislação estabelece no Art. 26 o seguinte:

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).

Mesmo após ter sua elaboração determinada em documentos importantes como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, a elaboração de uma base curricular continuou sendo negligenciada e apenas em 2014 esta proposta ganhou força e a BNCC passou a ser organizada, passando por três fases até sua homologação. Na etapa 1 foram organizadas comissões por áreas de conhecimentos de diferentes Estados e instituições. Dessa etapa, resultou sua primeira versão que foi disponibilizada para apreciação pública em 16 de setembro de 2015, por meio da rede de computadores *internet*, quando recebeu mais de dois mil comentários, críticas e sugestões. Na segunda etapa, o documento foi reelaborado e no dia 3 de maio de 2016, a segunda versão foi apresentada e disponibilizada novamente para apreciação. Na terceira etapa, durante o período de 23 de junho a 10 de agosto do mesmo ano, ocorreram 27 seminários estaduais, promovidos pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com professores, gestores e especialistas para discutir a segunda versão, sendo 26 em cada Estado e 1 no Distrito Federal. De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), os seminários contaram com 9.275 participantes, destes 37% eram da região Nordeste, 25% do Norte, 15% do Centro-Oeste, 13% do Sudoeste e 10% da região Sul. Além disso, ocorreram mais de 50 palestras e 27 plenários de consolidação (BRASIL, 2017).

Em agosto de 2016, iniciou-se a terceira versão, que foi entregue pelo MEC em abril de 2017, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela elaboração do parecer e do projeto de resolução para aprovação da Base. A sua homologação se deu em 20 de dezembro de 2017, pelo então ex-ministro da educação José Mendonça Filho, que administrou a instituição de maio de 2016 a abril de 2018. Nessa data, a BNCC homologada contemplou a educação infantil e o ensino fundamental, excluindo o ensino médio e as modalidades de

educação: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Educação do campo (rural, quilombola e indígena). Além disso, retirou do texto o conteúdo relativo às diferenças de gênero, devido às polêmicas nas quais estava envolto. Na ocasião, o MEC prometeu publicar, posteriormente, um documento complementar sobre tal questão, que até o momento não foi apresentado. Quanto ao ensino médio, ele foi contemplado na nova versão liberada em abril de 2018, com homologação em 14 de dezembro do mesmo ano, por Rossieli Soares, ministro da educação na época.

É importante ressaltar que nesse ínterim, ocorreu o *impeachment* da presidente do Brasil, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), em agosto de 2016, durante o seu segundo mandato, iniciado em janeiro de 2015. Este fato influenciou severamente no desenvolvimento da BNCC, do ponto de vista político e teórico-metodológico. Anteriormente, as equipes responsáveis pela sua elaboração seguiam uma perspectiva à esquerda progressista e das teorias críticas de currículo. Após a ruptura no governo, a equipe responsável pela elaboração do documento foi mudada e o novo grupo que assumiu a liderança, seguiu uma perspectiva mais conservadora e associada às teorias tradicionais de currículo, mais especificamente fundamentada na Pedagogia das Competências.

A BNCC tem um importante papel na educação: o de orientar as modificações do currículo da educação básica com a atribuição estratégica de constituir-se em ferramenta para promover uma educação igualitária, levando em consideração singularidades de diferentes localidades e territórios e estabelecendo os propósitos e os conteúdos que são vantajosos para obter o desenvolvimento das dez competências gerais para a educação básica apresentadas na base, para todas as etapas de ensino (FILIPE; SILVA; p. 790). A partir da sua homologação, iniciaram-se procedimentos de formação e capacitação dos profissionais da educação, bem como auxílio aos sistemas estaduais e municipais para preparação e adaptação dos currículos. Conforme a Portaria n° 1.570, de 20 de dezembro de 2017,

Fica homologado o Parecer CNE/CP n° 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao Longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 1)

A partir de 6 de março de 2018, os educadores do Brasil deveriam empreender esforços e se empenharam em torno da implementação dessa política com o objetivo de assimilar sua efetivação, possíveis consequências e impactos na educação brasileira. Quando se trata de políticas educacionais, é perceptível um certo menosprezo a sua real relevância, muitas vezes,

ela está apenas associada às dificuldades que precisam de soluções. Normalmente, estas soluções são realizadas por meio de documentos regulamentares ou através de demais disposições e implementações direcionadas ao desempenho em um determinado lugar ou em regiões. No entanto, “se a política é compreendida apenas por este ponto de vista, todos os outros procedimentos internos e externos que ocorrem no espaço educacional são esquecidos” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 13).

Considerando isto, as comunidades escolares são elementos fundamentais na hora de fazer política, principalmente estudantes e docentes, mas estes têm sido marginalizados e não levados em consideração nos momentos em que as políticas estão sendo criadas/decididas. No máximo, são compreendidos apenas como sujeitos que têm existência e legitimidade para as implementações. Conforme Ball, Maguire e Braum (2016, p. 13), os professores são “atores, sujeitos e objetos da política”, devendo fazer parte das formulações, pois, eles que devem conhecer as necessidades e dificuldades da escola. Portanto, não ser enxergados apenas como indivíduos que implementam políticas prescritas em documentos (legislação).

Ao passo que, diferentes políticas realizadas na escola estão sendo desenvolvidas pelo Estado ou por suas organizações, todo o processo de produção, independente do ambiente, envolve uma série de disputas e enfrentamentos, pois a política não se dá só na escola, mas em vários outros espaços (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016). Além disso, os autores defendem que a ideia de política precisa ser compreendida a partir de outra perspectiva, ou seja, como ela tem sido colocada em cena, em atuação, ao invés de meramente implementada. Assim, entende-se que cada comunidade escolar atua de maneira original e criativa, dentro das instituições e das salas de aula. Como analisam Ball, Maguire e Braum (2016),

a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma complexa. Falar em decodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica. (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 14)

Nesse sentido, a atuação política abrange meios de análises e ressignificações, que dependem da capacidade de interpretar obras e realizá-las na prática, em um novo contexto, diferente daquele em que foram forjadas. Isto nem sempre ocorre desprovido de convicções políticas ideológico-partidárias, de corporativismos e influências pessoais. Todavia, é importante frisar que compreender a política não é um processo simples, depende das disposições em que estão organizadas e das limitações e possibilidades da situação. Em suma, “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam

a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 14).

A política no contexto das comunidades escolares não se trata apenas de uma mera implementação, pois se assim fosse, os professores iriam colocar em prática exatamente o que está nos documentos, mas isto não ocorre. Na prática a realização fica aquém ou além do proposto, conforme as condições da escola; a formação dos docentes; os níveis de compreensão e interesse dos segmentos envolvidos (docentes, estudantes, gestores, pais e ou responsáveis, recursos materiais disponíveis, contribuições de outras pessoas da comunidade e outros fatores); a seriedade e a coerência da própria política e assim por diante.

Ademais, ocorre o fato de que “as políticas podem ser interpretadas, mas também esquecidas” (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 14), principalmente quando novos documentos vão sendo criados e os anteriores vão sendo deixados de lado, como ocorre frequentemente no Brasil. Exemplo disso é que, anteriormente a BNCC, tínhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também tinha o objetivo de orientar a reconstrução dos currículos afim de promover melhorias na qualidade da educação.

Todo o processo de atuação deve se constituir de um trabalho em conjunto e cooperativo, todavia não apenas na lógica forçada do trabalho em grupo, mas também por meio do diálogo e da relação mútua entre os múltiplos autores, obras, discursos e ferramentas que instituem resolução para à política. "A política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora" (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016), num processo de mudança contínua, complexa e ambivalente.

Além de tudo isto, Ball, Maguire e Braum (2016) asseveram ser válido ressaltar que a implementação é um processo exaustivo, principalmente considerando-se a questão de que ela pode ser compreendida como uma maneira de retratar como uma mudança de política singular e unitária do interior da instituição escolar é empenhada na realidade. Para os autores, por mais benéfico que seja a aproximação entre implementação e mudanças, tal associação não é suficiente para esclarecer todo o conjunto de fatores que está por trás das organizações, tais como a forma como a política é nomeada e posta em exercício; quem a indicou e ou formulou; quais os seus objetivos e quais mudanças devem ser realizadas durante a estruturação. Ball, Maguire e Braum (2016) explicam que,

Em muitos desses estudos, não há reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de práticas que coexistem nas escolas. A educação e a preparação dos professores, agora de uma variedade de tipos, a alteração do papel, a constituição dos discursos profissionais e a experiência profissional também são deixados de fora do relato. Pouca atenção é dada ao contexto material do processo da

política, nem os edifícios em que a política é feita, nem os recursos disponíveis nem os alunos com os quais a política é colocada em ação são, muitas vezes levadas em consideração (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 16-17).

Nessa perspectiva, fica notório o quanto o trabalho docente e o aluno são marginalizados na constituição de políticas, uma vez que as autoridades priorizam finalidades e pretensões das políticas para a escola ao invés de priorizar como ela vai ser posta em prática, em quais condições e com quais recursos disponíveis. Diante disto, os professores precisam buscar meios de adaptar suas interpretações de acordo com materiais que a escola dispõe. Em suma, “a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem” (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 18).

A escola é um ambiente de relações, comunicação, adaptação entre as políticas que são impostas, as narrativas institucionais e as atribuições, o que requer interpretação e compreensão da política. Isto significa que a política não chega à escola completamente instituída, de modo que a atuação inclui trabalhos característicos como ajustes, recriações e mudanças, dentre outras ações. Esses esquemas acontecem justamente por ela não ser bem pressuposta, exigindo reajustamentos conforme as necessidades do contexto. Nesse sentido, a escola tem o compromisso de atribuir significados à política, por isso é tão importante a interpretação, apesar de que, por vezes, nenhuma é incontestável (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016).

Em virtude disso, a expectativa é que as escolas e os docentes se habituem com as inúmeras políticas, que estejam aptos a desempenhá-las, mesmo sendo formadas por outros sujeitos. No entanto, a responsabilidade recai sobre o ambiente e o profissional. Aliás, os formadores não têm o hábito de analisar as dificuldades do espaço educacional em que as políticas são postas em atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016).

Outro aspecto a ser considerado é que as políticas são colocadas em prática a partir de ferramentas disponíveis, independentemente de ela ser recente ou velha, pois são designadas tanto em oposição como na direção de responsabilidades, concepções e modos de saberes reais. De outro modo, um cenário de atuação política terá que acatar uma soma de premissas concretas relativas a um aglomerado de atividades analisadas individualmente. Desse modo, é necessário que “o material, o estrutural e o relacional” estejam presentes na apreciação da política, com o propósito de entender mais satisfatoriamente as atuações no meio educacional (BALL, MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 22).

Os autores defendem o que conceituam de dimensão contextual da atuação política, composta por quatro aspectos: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. Segundo os autores, tais aspectos estão interligados, mas não

necessariamente seguem uma sequência nas dinâmicas de atuação. Os contextos situados, estão relacionados a características como a história da escola, localidade e matrículas. As culturas profissionais, tem relação com compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas. Os contextos materiais referem-se aos funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura. E os contextos externos retomam o grau e a qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo. Esses contextos ajudam a entender que as políticas, bem como seus resultados e impactos, não são exatamente o que políticos e autoridades dizem que elas devem ser. São as comunidades que atuam e as efetivam, para além ou para aquém do pretendido e do divulgado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

3.1 Abordagem qualitativa e análise documental como procedimento metodológico

O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi a análise documental com abordagem qualitativa. A análise documental diz respeito à pesquisa que faz uso, em sua fundamentação, de documentos os quais não tiveram procedimentos analíticos, isto é, examinados ou organizados devidamente. Em contrapartida, a abordagem qualitativa possibilita a coleta de dados por meio de questionários, entrevistas, documentos ou pesquisas de campo. O método é pertinente à pesquisa, posto que permite a apuração, investigação e a dedução de dados tendo em vista o alcance e a relação com as fontes (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015). Como técnica de coleta de dados foram utilizados questionários com profissionais da educação do município de Soledade/PB, especificamente com professores e coordenadores do ensino fundamental, anos iniciais. Para além disso, foi encaminhado um questionário à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), com o propósito de analisar a avaliação da instituição sobre a BNCC.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira delas se constituiu em revisão de literatura (artigos, vídeos, documentários e capítulos de livros); a segunda se caracterizou pela coleta de dados primários, através de questionários encaminhados aos educadores, pela própria secretária de educação do município, após uma comunicação realizada entre a pesquisadora e a secretária de educação, Josefa Andrea Berto da Silva; e a CNTE, visando compreender a sua avaliação diante da implementação da BNCC. Os questionários foram elaborados pelo *Google Forms* e enviados via e-mail. Dos 56 professores da rede apenas uma professora respondeu ao questionário.

3.2 Campo empírico: rede municipal de soledade/PB

A cidade de Soledade/PB teve sua origem no século XIX, mais precisamente em meados de 1856 (PEREIRA, 2010). O município está localizado na microrregião do Curimataú Ocidental da Paraíba. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, a cidade contava com uma população estimada de 15.211 habitantes. Trata-se

de uma cidade de pequeno porte, a qual, de acordo com os dados do IBGE (2019), apontava um Produto Interno Bruto (PIB) equivalente a R \$11.879.93. A população mantém-se da economia primária (agricultura e pecuária de subsistência), terciária (mercadinhos; supermercados; feiras livres; pequenas lojas de roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos e outros; restaurantes; pousadas; farmácias; óticas; clínicas; bancos; salões de beleza; sorveteria e outros), serviços públicos e aposentadorias.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2021), houve um total de 3.430 matrículas na educação básica, distribuídas da educação infantil ao ensino médio. O município dispõe de alguns cursos de educação profissional técnica de nível médio e subsequente, mas não conta com universidade ou faculdades para formação docente. Desse modo, os sujeitos dispostos a cursar o nível superior dependem do deslocamento para estudar em outros municípios como Campina Grande, João Pessoa e demais regiões.

Neste ano de 2022, segundo a coordenadora pedagógica do município, o ensino fundamental, anos iniciais (1º a 5º ano), teve um total de 1.031 matrículas efetuadas, das áreas rural e urbana. Segundo o INEP, a rede contava com 56 docentes em exercício, dos quais 42 lecionam na área urbana, que conta com três escolas públicas de ensino fundamental, anos iniciais, e 14 atuantes na área rural, com cinco escolas

No dia primeiro de fevereiro de 2022, a Secretaria de Educação e Cultura do município de Soledade realizou a primeira reunião com coordenadores, diretores e supervisores pedagógicos. Momento promovido com a finalidade de estabelecer a rotina, o calendário escolar para o ano letivo e a jornada pedagógica de 2022. O evento contou com a presença da secretária de educação do município e demais profissionais da educação. A jornada pedagógica ocorreu no período de 08 a 10 de fevereiro e teve como tema “Superando desafios, ressignificando métodos de ensino, otimizando saberes”. No primeiro dia do evento, o então prefeito Geraldo Moura Ramos anunciou o repasse do Piso do Magistério no valor de 34%, que já havia sido anunciado pelo governo no final de janeiro de 2022. No entanto, o prefeito não fez nenhum pronunciamento anteriormente, apenas na abertura da jornada pedagógica. A ocasião contou com a presença de professores e do corpo técnico das escolas municipais. No encerramento, dia 10, foram realizados os planejamentos das escolas urbanas e rurais.

As aulas tiveram início no dia 14 de fevereiro de 2022, de forma híbrida, que de acordo com Furquim (2019, p. 1), é “uma das maiores tendências da educação no século XXI. Essa nova metodologia tem como objetivo aliar métodos de aprendizado online e presencial”. Esta modalidade de ensino foi adotada considerando o contexto da pandemia que persistia desde

março de 2020, mas numa situação de redução nos índices de infecção, de adoecimentos e internações, de casos graves, bem como com o avanço da vacinação. Antes do início das aulas, foram realizadas reuniões com orientações para normatização dos protocolos sanitários: aderir ao programa de vacinação; evitar aglomerações; utilizar máscaras, higienizar com frequência as mãos. Todas as orientações necessárias a respeito dos cuidados a serem adotados foram compartilhadas com os pais dos alunos em reuniões realizadas entre 11 e 16/02/2022. Apesar do sistema híbrido de ensino ter sido adotado como modalidade de ensino para as escolas urbanas, com rodízios de alunos para cumprir os protocolos de higienização, é importante enfatizar que as escolas do campo iniciaram as atividades letivas de forma presencial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADE).

A Secretaria de Educação de Soledade considerou o retorno das aulas presenciais conforme instruções da Secretaria Estadual de Educação e Desporto. Conforme a página virtual da Gestão do município, “a rede contará com um currículo adaptado e programas variados que têm como objetivo minimizar as perdas do período pandêmico”. Enfatizando, ainda, que as atividades teriam “[...] como foco as aulas de reforço, com ênfase na alfabetização e na recomposição das aprendizagens” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADE).

O site QEdu, portal de livre acesso, disponibiliza informações importantes a respeito da qualidade da aprendizagem das escolas e redes de ensino das cinco regiões do país, tendo como principais fontes o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O SAEB é responsável pelo Censo Escolar que visa coletar dados mais gerais da educação básica, ferramenta substancial para que os profissionais da educação tenham uma estimativa da situação educacional brasileira que possa orientar o cumprimento de políticas públicas, que era efetuado a cada dois anos, com o propósito de coletar dados e avaliar possíveis fatores que interferiam no desempenho dos alunos, nos níveis e na qualidade das aprendizagens. Trata-se de uma ferramenta extremamente importante, pois possibilita que medidas sejam tomadas para trazer melhorias ao ensino-aprendizagem, seja nas metodologias de ensino, seja na adoção de novos materiais didáticos, formações docentes, dentre outros fatores. Já o PISA é realizado a cada três anos, com a finalidade de fazer um levantamento da aprendizagem de alunos residentes em países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como é o caso do Brasil.

De acordo com o QEdu (2021), as escolas municipais de Soledade/PB apontavam a seguinte infraestrutura: 36% possuem acessibilidade para deficientes; 93% fornecem alimentação; 71% possuem com TV; 29% dispõem de bibliotecas; 14% têm laboratório de

informática; 29% quadra de esportes; 64% oferecem água tratada (rede pública); 100% contam com energia elétrica (rede pública); 64% têm coleta de lixo frequente; 64% possuem esgoto (rede pública); e 86% usufruem de banda larga.

De acordo com pesquisas realizadas no SAEB, que são utilizadas para definir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente às avaliações efetuadas nos anos de 2015, 2017 e 2019, Soledade alcançou os seguintes escores: 4.5; 3.9 e 4.6, enquanto as metas projetadas para os referidos anos foram 3.5; 3.8 e 4.2. Estatisticamente, o município, de um modo geral, atingiu todas as metas projetadas, apesar de que algumas escolas de ensino fundamental, anos iniciais, que participaram da avaliação em larga escala não atingiram os escores esperados, principalmente as localizadas nas regiões periféricas da cidade.

Todavia, o QEdu mostra que os alunos em situação socioeconômica baixa, independentemente do sexo, no ano de 2019, apresentavam níveis de aprendizagens insuficientes. Em Língua Portuguesa, apenas 26% apresentaram as habilidades consideradas adequadas para as séries e em Matemática, 22% apenas. Inversamente, nos níveis socioeconômicos mais altos demonstraram 52% em Língua Portuguesa e 37% em Matemática. A raça também foi um fator relevante, uma vez que entre os alunos denominados brancos os indicadores chegaram a 48% em Língua Portuguesa e 44% em Matemática.

Ainda com base em resultados obtidos no QEdu, até o ano de 2019, dados mais recentes disponibilizados pelo portal, tinha-se os seguintes percentuais de reprovação: 2º ano (10,1%); 3º ano (22%); 4º ano (13%) e 5º ano (16,2%). Em 2020, houve um total de 0,09% de abandono escolar. Ao fazer uma comparação a respeito da distorção idade-série nota-se que em 2018 o percentual de estudantes com atraso escolar chegou a 17,9% em 2019 e a 17,1% em 2020. Nas últimas avaliações externas realizadas pelo SAEB, o município de Soledade-PB obteve os seguintes resultados: em 2015, apenas 48% dos alunos com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa; em 2017, foram 34% e em 2019 foram 38%. Já na disciplina de Matemática, em 2015, foram 17%; em 2017, foram 15% e em 2019, foram 30%. Portanto, os indicadores são péssimos. O IDEB resulta de uma média entre os indicadores do SAEB e os de aprovação, que é automática desde 1996, o que torna o IDEB mais elevado. Portanto, este índice expressa pouco os níveis e a qualidade das aprendizagens.

3.3 Sujeitos da pesquisa

O instrumento de coleta de dados constituiu-se de dois questionários gerados pelo *Google forms*. O primeiro destinado à secretaria de educação (9 questões) e o segundo aos professores

(13 questões), ambos com perguntas abertas e objetivas. Com os questionários, buscou-se investigar o processo de implementação da BNCC, destacando possíveis projetos que vêm sendo desenvolvidos; a percepção dos profissionais acerca da BNCC; as principais dificuldades; processo de formação docente. Os participantes serão identificados da seguinte forma:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

| IDENTIFICAÇÃO | FUNÇÃO | VÍNCULO | ANOS DE ATUAÇÃO |
|-------------------------|--|----------------|------------------------|
| Professora ¹ | Docente do 2º ano ensino fundamental/anos iniciais | Efetivo | 28 anos |
| Coordenadora Pedagógica | Supervisora Educacional | Efetivo | - |
| Professor CNTE | Presidente | - | - |

Como já citado, conforme o INEP (BRASIL, 2021), tem-se 56 docentes atuantes no ensino fundamental, anos iniciais, mas ao ser enviado o questionário pela supervisora educacional do município, apenas uma professora contribuiu respondendo ao questionário. A princípio, o propósito era alcançar um número maior de respostas por parte dos educadores, mas mesmo com o questionário disponível durante quase todo o mês de abril, apenas uma professora se dispôs a contribuir com a pesquisa.

Através de e-mail, entramos em contato com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no mês de abril, com o intuito de conhecer a avaliação da Confederação a respeito da implementação da BNCC. O e-mail foi respondido pelo presidente da CNTE, Heleno Manoel Gomes Araújo Filho. De acordo com informações disponíveis no seu Currículo Lattes², o respondente é graduado em Ciências Físicas e Biológicas pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) e encontra-se à frente da presidência da CNTE desde 2017, já no seu segundo mandato, reeleito em 2022.

¹No questionário não foi exigida a identificação dos professores, então considerando que apenas um docente respondeu, e os anos iniciais do ensino fundamental é composto predominantemente por mulheres, optou-se por identificar como professora.

²Informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/4462632859456901>.

4 REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOLEDADE/PB: ATUAÇÃO POLÍTICA EM TORNO DA BNCC

4.1 A BNCC e a proposta curricular do município de Soledade/PB

Em nossa pesquisa, buscamos compreender se a rede de educação municipal de Soledade/PB possuía uma proposta curricular; se houvesse quando havia sido elaborada e se seria possível nos disponibilizar. A Coordenadora Pedagógica respondeu que o município de Soledade não havia elaborado uma proposta, mas havia feito adesão à proposta curricular do Estado da Paraíba, como aconteceu com a maioria dos municípios, em decorrência de um acordo com o governador. A LDB enfatiza a necessidade e a importância dos municípios e de cada instituição escolar desenvolver a sua própria proposta pedagógica no Art. 12, Inciso I, ao estabelecer que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que a LDB é a Lei maior da educação brasileira, pertinente para a educação que está em vigor há quase 26 anos, enquanto a BNCC foi aprovada há apenas cinco anos. Desta maneira, novas medidas vão sendo tomadas para adequar os currículos às novas demandas e exigências, para que não surjam maiores obstáculos no ensino-aprendizagem. As propostas municipais e ou a adesão à proposta estadual também são pertinentes em função do movimento para que as metas do Plano Nacional (PNE) possam ser alcançadas a contento.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba e da União Nacional dos Dirigentes Educacionais (UNDIME) para oferecer auxílio às creches e escolas, sejam elas de esfera pública ou privada das redes municipais e estaduais de toda a região paraibana (PARAÍBA, 2018). A principal motivação para o desenvolvimento da Proposta Curricular da Paraíba decorre da implementação da BNCC, a partir de sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e sua homologação em 2017, pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que determina um conjunto de deliberações que devem ser tomadas pelos entes federados, que são a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Uma dessas deliberações é o pacto de colaboração entre Estados e Municípios para organizar os Currículos dos Estados num ponto de vista regional (PARAÍBA, 2018).

O pacto de colaboração entre Estados e Municípios é fruto da articulação existente entre os entes federativos, cujo propósito consiste em assegurar o direito à Educação Básica. Esse

pacto está descrito na Constituição Federal de 1988, no Art. 211; LDB/1996 e ainda no PNE/2014, no Art. 7.

4.2 Pedagogia das competências e formação docente para implementação da BNCC

No contexto atual, nos deparamos com duas situações: I) no âmbito da formação universitária, o estudante de licenciatura se depara com um universo de exigências para se tornar um profissional apto a trabalhar com a pedagogia das competências; II) no espaço escolar, o professor se vê diante de uma série de incumbências, pois é um dos principais pilares para a promoção do ensino e da aprendizagem de qualidade, conforme a referida pedagogia. Uma das questões é se as universidades têm contribuído efetivamente para preparar os licenciandos nessa perspectiva.

Outra questão está relacionada ao que as secretarias têm realizado em termos de formação docente continuada para preparar os profissionais em função da implementação da BNCC. Considerando isso, a formação docente é um tema que vem ganhando bastante ênfase principalmente nesse novo contexto que deve ou deveria ter sido impactada significativamente.

A BNCC se apoia em competências e habilidades, que se espera que o aluno alcance durante o ensino básico. Para tanto, da mesma forma que os currículos escolares têm a necessidade de serem reorganizados para a implementação da Base, os currículos das licenciaturas também necessitam e os professores também carecem de novas formações para desenvolver novas metodologias de ensino. Além disso, independentemente da base, a formação continuada deve ser permanente.

Partindo destas questões, indagamos se a Secretaria de Educação Municipal de Soledade/PB havia promovido eventos formativos voltados à implementação da BNCC, considerando o período de 2018 a 2022, e quais foram, caso tenham ocorrido. A Coordenadora Pedagógica afirmou que foram realizados “encontros de formação com as equipes pedagógicas e com gestoras da secretaria de educação e das Unidades Educacionais, bem como palestras e oficinas”. Não foi mencionado em sua resposta se os professores estavam incluídos nessas formações. É importante ressaltar que a LDB defende, em seu art. 67, inciso II, que “os sistemas de ensino promoverão o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 23). Percebe-se, desta forma, que a secretária municipal de educação de Soledade-PB tem se esforçado para cumprir as demandas

que são instituídas por lei, o que é um ponto positivo, pois para se ter bons retornos, a formação docente e o trabalho coletivo são essenciais. Como esclarece Chimentão (2009),

O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação (CHIMENTÃO, 2009, p. 2).

Considerando Bherens (2007, p. 445), o problema que se apresenta é que “os gestores muitas vezes acreditam que ofertar pequenos momentos com a apresentação de profissionais experientes pode impulsionar as transformações significativas na docência em sala de aula”. De tal modo, faz-se necessário analisar se esse modelo de formação continuada adotado pela secretaria de educação seria suficiente, uma vez que a pedagogia das competências adotada na BNCC requer uma mudança de concepções, didáticas e modos de gestão dos processos de ensino e aprendizagem bastante diferentes do que tem vigorado na educação brasileira, tradicionalmente adepta das didáticas mais expositivas e centradas nos conteúdos disciplinares. Para obter-se melhores resultados, é necessário ir além, ainda mais com a BNCC que traz novas perspectivas de ensino-aprendizagem, muitas delas questionáveis e que precisam ser modificadas e ou melhoradas pelas comunidades escolares.

A BNCC exige que a atualização profissional seja feita, pois requer o domínio de conhecimentos específicos que colabore com a aprendizagem de temáticas e o desenvolvimento de competências e habilidades, que garantam os direitos de aprendizagens dos estudantes. Para essa atualização, tem-se a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que no Art. 1º determina as diretrizes curriculares para formação docente inicial e continuada:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

De acordo com as contribuições de Deconto e Ostermann (2021, p. 1732), a Resolução nº 2/2015, não foi “[...], completamente implementada e muito menos avaliada em favor de diretrizes totalmente alinhadas a essa Base”. Em 3 de outubro de 2018, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 3/2018 que altera o Art. 22 da Resolução nº 2/2015 que determina “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2018). Nesse ponto de vista, o art. 22 certifica que os cursos de formação de professores que estivessem em seguimento, teria um prazo de quatro

anos para se adaptar ao que está sendo instituído na resolução nº3/2018, a partir da sua data de aprovação.

Uma nova resolução foi elaborada pelo MEC, ainda em 2018, modificando a proposta de formação de professores para a educação básica, considerando disposições da LDB/1996 9394/98; da Constituição Federal de 1998; da lei 13.415/2017 e demais deliberações, porém enfatizando a preparação para implementação da BNCC. Todo o processo contou com a avaliação do CNE para a emissão e lançamento do parecer e elaboração da resolução, que culminou com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), aprovada e publicada em 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

A preocupação maior para a organização desta diretriz parte, especialmente, do ensino que deve ser adotado para que os alunos tenham aprendizagem e desenvolvimento integral, para o qual as competências exercidas pelos professores têm um papel fundamental.

Tal formação, de acordo com o Art. 2º, deve garantir que o professor desenvolva as competências gerais classificadas pela BNCC, tal como os conhecimentos a serem assegurados aos alunos, quanto aos aspectos intelectuais, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando a educação integral. Em consonância, o Art. 3º alega que para além das competências gerais docentes, será necessário também o desenvolvimento de competências específicas e as habilidades referentes a elas (BRASIL, 2019).

As competências específicas correspondem a três dimensões essenciais, de forma mútua e sem ordenação, compreendendo-se e se complementando no exercício docente, são elas: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Quanto à competência I, atinente ao conhecimento profissional espera-se que o professor seja capaz de:

- I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (BRASIL, 2019, p. 2).

Com relação às competências atinentes à prática profissional, compreende que elas devem capacitar o professor para:

- I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, às competências e as habilidades. (BRASIL, 2019, p. 2)

Acerca das competências atinentes ao engajamento profissional, o docente deve ser capaz de:

- I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 2)

Logo após, em 27 de outubro de 2020, foi aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, para formação continuada de professores que trabalham nas diferentes modalidades de ensino da educação básica, e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), a qual deve estar incluída em todas as categorias de cursos e programas de formação continuada da educação básica (BRASIL, 2020).

Durante a nossa pesquisa, procuramos investigar qual a concepção das professoras acerca da BNCC/2017. A Professora participante da pesquisa respondeu que “é um documento orientador importante para os currículos, mas não pode mudar a realidade porque isto depende das redes de ensino municipais e estaduais e de suas escolas”. A Base tem sido implementada com o objetivo de trazer significativas mudanças para a educação, prometendo promover a igualdades entre os estudantes. É necessário muito mais do que uma previsão legal para mudar uma realidade educacional tão dura quanto a brasileira.

Levando em conta que a BNCC adota a pedagogia das competências, indagamos sobre a compreensão que possuíam sobre essa pedagogia. A Professora respondeu que “consiste num referencial passível de promover melhorias na educação, todavia os profissionais da educação não o conhecem suficientemente para isto”.

No ano de 1995, foi aprovada a Lei 412/1995, na qual é determinado no Art. 18 (BRASIL, 1995) que: “Os requisitos para o desenvolvimento do servidor na carreira, mediante promoção, progressão e acesso serão estabelecidos no plano de cargos e carreiras que fixará as diretrizes do sistema de carreira na administração pública municipal”. Nessa perspectiva, o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), tem a finalidade de prezar pelo desenvolvimento constante dos profissionais, tendo em vista a valorização do seu trabalho.

Em 16 de julho de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.738, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica. No § 2º art. 2º, a Lei define os profissionais do magistério público da educação básica como:

- Aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão,

orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008, p. 1)

A meta 18 do PNE, diz que é compromisso da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal a garantia, dos Planos de Carreira e Remuneração (PCR) para os profissionais da educação escolar básica pública. O PCR tem o objetivo de valorizar remunerações condignas, o desenvolvimento de processos formativos e condições dignas de trabalho. Para que os Planos sejam bem elaborados é pertinente fazer um levantamento da quantidade de professores, quais as suas formações, o número de matrículas e turmas, e os custos com o pagamento dos profissionais. Tal levantamento permite que sejam elaborados Planos que realmente valorizem o trabalho dos educadores e atendam os preceitos legais (BRASIL, 2017).

Com todas essas deliberações, é importante salientar ainda o concurso público que, de acordo com Santos (2009, p. 18), é “[...] é um importante mecanismo de recrutamento de profissionais para ocupar cargos públicos”. Desta forma, pode-se dizer que o concurso é uma forma de garantir melhores condições de trabalhos e remuneração aos profissionais, apesar de nos últimos anos haver escassez de processos seletivos. Na concepção de Rodrigues e Girelli (2021, p. 1), isso tem ocorrido “em virtude de uma série de medidas que impedem a Administração Pública de realizá-los”.

É válido dizer que a escassez dos concursos públicos pode ter diversas justificativas, e uma delas é que os contratos realizados com os profissionais é uma maneira de pagar salários que não estão de acordo como o piso salarial, isso é também uma forma de manipular, indiretamente, tais contratados para questões políticas partidárias, e como consequência os profissionais ficam à mercê da precarização dos trabalhos, conscientes ou não de que a qualquer momento podem ser demitidos. Portanto, para que isso não aconteça, é substancial que os concursos e PCCR estejam caminhando em conjunto. Como analisa Oliveira (2021, p.18), “na atualidade, os professores são funcionários públicos ou empregados de instituições privadas que cada vez mais trabalham submetidos a orientações e controles exteriores”.

Buscamos analisar qual a avaliação das profissionais da educação da rede municipal de educação de Soledade/PB sobre a própria preparação/formação para implementação da BNCC e da pedagogia das competências. A Professora respondeu que não se sentia preparada "porque não houve um estudo referente a mesma e porque preciso estudar e compreender cada competência/habilidade e preparar conteúdos/metodologias que estejam de acordo com as necessidades/dificuldades dos alunos”.

Foi solicitado aos professores que elencassem avanços relativos à qualidade da educação de Soledade/PB, associados à implementação da BNCC a partir de 2017. A Professora respondeu que “percebia uma maior preocupação em relação à consolidação das competências”. Nesse seguimento, é válido evidenciar as contribuições de Pontes e Barbosa (2019):

Para que haja, de fato, desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências em sala de aula, deve-se necessariamente modificar todo o encaminhamento metodológico do professor. Não há que se falar em mudança de paradigmas sem que haja também uma formação básica sobre o que é essa nova perspectiva e como aplicá-la. A simples utilização de novos recursos didáticos é incapaz de produzir o efeito desejado, antes de tudo, o professor precisa compreender de que forma o planejamento deve ser elaborado baseado, agora, numa nova visão de ensino. Entender o que são e como desenvolver as competências é o primeiro passo para a efetivação da nova Base. (PONTES e BARBOSA, 2019, p. 08)

Seguidamente, foi solicitado que os professores elencassem dificuldades associadas à implementação da BNCC, a partir de 2017. A Professora respondeu que “falta formação de professores”. Para além do que vem sendo discutido ao longo de toda análise é importante compreender além das inseguranças da docente entrevistada quais disciplinas ela trabalha com mais facilidade. De acordo com a Professora, ela trabalha com mais facilidade as disciplinas de “Português e Matemática”. Nota-se na fala da docente algo incomum, pois são duas disciplinas as quais geralmente os educadores demonstram mais dificuldades para colocar em prática, mas isso não deixa de ser um ponto positivo ainda mais diante da conjuntura da BNCC.

Em complemento à inquietação anterior, buscou-se entender também quais disciplinas a docente ministra com mais dificuldade. Segundo ela, são as disciplinas de “História e Geografia”. Conforme a BNCC “[...] estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes” (BRASIL, 2017, p. 359). Desta forma, a Geografia possibilita que os alunos façam uma leitura de mundo a partir do que ele aprende na escola, ou seja, a capacidade de associar a teoria com a realidade, mas para isso o professor deve lhes dá meios para tal associação, através de metodologias e recursos apropriados.

De acordo com Sousa, Barbosa e Lins (2018, p. 7), a falta desses dois aspectos somados à “baixa qualificação profissional é umas das principais dificuldades para trabalhar a Geografia, o que torna o trabalho do professor ainda mais complexo”. A ausência de tais fatores podem contribuir para aulas que não são interessantes o suficiente para despertar o interesse do aluno, ainda mais tratando-se dos anos iniciais em que são crianças e são necessárias aulas mais dinâmicas e mais lúdicas. É pertinente ressaltar as ideias da Base, que definem a disciplina de História como “[...] a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de

sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2017, p. 397).

A disciplina de História exige do professor conhecimento, criatividade e “técnica metodológica de ensino distinta dos métodos tradicionais, mas que também alcance o ensino e aprendizagem dos alunos” (SOBRINHO; ALMEIDA, 2021, p. 109). Essas técnicas devem se distanciar de práticas mecanicistas, voltadas somente para a memorização, já que se trata de uma disciplina com muitas teorias. Se o docente não ousar nos seus planejamentos e se prender ao mero repasse de conteúdos, dificilmente as aulas conseguem despertar no aluno o desejo de aprender.

Nessa perspectiva, acreditamos que é necessário afastar-se da lógica disciplinar, o que pode ser possível com a organização curricular por competências e ou com a metodologia de projetos, uma vez que estas formas de organização podem ser conciliadas e pautadas pela lógica interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um importante método a ser utilizado no âmbito escolar, tendo em vista que, possibilita trabalhar com “[...] o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano” (BONATTO, et al. 2012, p. 2). No entanto, ela não pode ser pensada e entendida apenas como uma metodologia que permite a junção de dois ou mais componentes, mas como uma ação corajosa na procura de conhecimentos (FAZENDA, 2015, p. 9). Corajosa no sentido de conectar conteúdos de disciplinas distintas, com um objetivo concreto a ser alcançado, principalmente quando a interdisciplinaridade tem a função de desenvolver no aluno a criticidade, permitindo uma maior autonomia para questionar e sempre ir além do que está sendo imposto a ele. Nesse sentido, acredita-se que esta metodologia de ensino pode ajudar a minimizar essa situação.

Nota-se a necessidade de novas formas de planejar e realizar o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a formação continuada é de grande importância, por oferecer ao educador o aprimoramento de sua prática, sendo fundamental a busca por esse aperfeiçoamento constante para oferecer qualidade no seu ensino e favorecer a aprendizagem efetiva do estudante. Para Sobrinho e Almeida (2021, p. 111), “[...] essas formações precisam ser contínuas, uma vez que encontros esporádicos não capacitam os docentes para o exercício da docência”.

Levando em conta esta questão, é interessante que os sistemas de ensino se empenhem em fazer levantamentos quanto às dificuldades dos educadores, da mesma forma que se dedicam em analisar o desempenho dos alunos, no sentido de oferecer formações, com profissionais qualificados de modo e redimensionar as políticas educacionais, especialmente àquelas voltadas à formação docente. Isto não anula o compromisso dele próprio com suas qualificações, mas seria uma possibilidade a mais para a garantia de bons desenvolvimentos.

Significa dizer que uma mudança significativa na educação depende de políticas articuladas e intersetoriais, bem como de investimentos e empenho das comunidades escolares e da sociedade em geral.

Procuramos analisar se, na compreensão dos docentes, a BNCC e a pedagogia das competências poderiam contribuir para uma educação de qualidade no Brasil. De acordo com Professora, “se fizer parte do cotidiano efetivamente das salas de aula, das práticas dos professores, teremos uma melhoria na qualidade da educação”. Ou seja, qualquer mudança efetiva nas comunidades escolares, depende da atuação política. Sobre essa questão, Ball (2016) argumenta que

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis, dentro das redes e cadeias. (BALL, 2016, p. 15)

Na sequência, procuramos perceber se, a partir da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), estavam se preparando para a implementação da BNCC e da pedagogia das competências. A Professora participante da pesquisa respondeu que não se sentia preparada, pois sua formação em Pedagogia não possibilitou uma formação adequada e a secretaria de educação municipal não promovia formação continuada. Esta resposta se mostra contraditória ao que foi respondido no questionário disponibilizado à Secretaria Municipal de Educação de Soledade/PB, no qual a Coordenadora Pedagógica afirmou que estão sendo realizados “encontros de formação com as equipes pedagógicas, gestoras da secretaria de educação e das Unidades Educacionais; palestras e oficinas”. Quanto aos cursos de licenciatura, nos reportamos a Silva (2021) quando assevera que,

De modo geral, as licenciaturas têm por objetivo dotar o futuro professor das habilidades referentes ao magistério. No entanto, muitos estudos sobre formação docente apontam que os cursos de licenciatura não são suficientes para a aquisição de conhecimentos necessários para uma prática docente eficiente. Contudo, conhecer e dominar a disciplina que ensina, são condições primordiais para que o professor possa realizar seu trabalho com eficiência. (SILVA, 2021, p. 767)

Em vista disso, o objetivo do ensino por competências é desenvolver habilidades no aluno tidas como substanciais para a vida na contemporaneidade, que possam ser mobilizadas para resolver problemas práticos nas diferentes dimensões da vida. No entanto, a BNCC impõe aquilo que deve ser alcançado, mas não mostra os caminhos que favoreçam o desempenho das atividades pedagógicas. Nessa perspectiva, Niero Neto (2019) defende que “[...] se pense, antes de mais nada, na ideia de competência e nas suas implicações no trabalho do professor”.

Exige-se do professor capacidade para o desenvolvimento de novas competências para desempenhar atividades que possibilite lidar com as circunstâncias, independentemente do seu nível de dificuldade, apresentadas em cada acontecimento diário, mas de maneira qualificada; em diferentes contextos, tempos e espaços.

A BNCC define aprendizagens fundamentais que o sujeito deve alcançar ao longo do processo de educação básica, e para o alcance dos conhecimentos assevera que é necessário o desenvolvimento de dez competências gerais. Ao estabelecer essas competências a Base assume que a educação tem a obrigação de consolidar valores e instigar práticas que coopera para mudanças da sociedade (BRASIL, 2017). Nessa lógica, elas instituem como fundamentais para a atualidade: o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação, a responsabilidade e cidadania. A BNCC (BRASIL, 2017) reitera que

[...] as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8)

Nas competências, o professor não é um intermediário, mas aquele que deve provocar, estimular e motivar para afazeres que tenham importância para o aluno, para a sua existência, para que ele possa se dedicar em prol dele mesmo, do outro, da sociedade do coletivo/social e do universo. Entretanto, nem sempre o professor aprendeu os conhecimentos mais significativos e ou as metodologias mais apropriadas para fazer isso.

Além disso, existem alguns desafios para o professor que trabalha com competências. Conforme Niero Neto (2019), a função do educador não se resume a desenvolver competências nos outros, primeiramente é necessário autodesenvolver as suas e para isto precisa enfrentar uma série de desafios tais como: utilizar, analiticamente, no exercício escolar, a noção de competência sugerida pela BNCC; reestruturar documentos como o currículo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e materiais didáticos adequando-os ao que sugere a BNCC; promover formação profissional que atenda às demandas das competências; reexaminar o patrimônio pedagógico do docente, de forma que ele seja respeitado e prestigiado, mas, simultaneamente, transformado, envolvendo-os em uma realidade que está em constante mudança.

De acordo com Niero Neto (2019, p.3), “professores que abraçam os quatro desafios constroem, assim, uma escola de competências”. Portanto, esse processo não depende só dos docentes, mas das políticas educacionais que são implementadas e colocadas em prática. O

autor defende ainda que os professores não podem tornar-se obcecados para ser um profissional excepcional, pois isso põe em risco a saúde do educador. Como esclarece Niero Neto (2019, p. 4), “se tomamos a ideia de competência acriticamente, nós faremos exigências que, em vez de nos trazer autocuidado, autonomia, autorrespeito, nos enlouquecem”.

4.3 Avanços e dificuldades em torno da implementação da BNCC

Nossa pesquisa se empenhou em analisar se houve avanços educacionais consequentes da implementação da BNCC no município de Soledade/ PB e quais seriam esses avanços. Conforme a resposta da Coordenadora Pedagógica,

A participação efetiva dos coordenadores e professores nos encontros de formação. Através dos resultados das avaliações diagnósticas do Programa Integra Educação Paraíba, as escolas têm acesso aos dados dos alunos que estão avançando e dos que ainda precisam de mais apoio para superar as dificuldades de aprendizagem, proporcionando o replanejamento das atividades e a priorização dos conteúdos que são básicos para o processo de alfabetização.

Nota-se que a implementação da base vem promovendo participação mais ativa dos profissionais nos planejamentos e nos acompanhamentos das estatísticas, considerando-se fatores positivo para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em função disso, a rede de ensino de Soledade - PB, adotou como ferramenta o Sistema Integra Educação Paraíba (Integra PB) para melhor acompanhar o desempenho dos estudantes, um outro fator importante. Com isso, os professores têm a possibilidade de rever as suas práticas pedagógicas e aplicar novas metodologias de ensino, demonstrando cuidado com o desenvolvimento dos alunos, evitando maiores atrasos na escolarização.

O Integra PB é um Programa introduzido no início de 2021, pelo Governo do Estado. Configura-se como Programa em regime de colaboração entre o Estado e os municípios, cuja finalidade visa atingir todos os municípios paraibanos e alfabetizar 100% das crianças até os 7 anos de idade, tal como contribuir para reparar o *déficit* de aprendizagem e a distorção idade-anos das esferas municipais e estaduais de ensino, colaborando tanto para o desenvolvimento do aluno, quanto para o exercício dos professores, possibilitando avanços nos indicadores da educação básica (PARAÍBA, 2022).

O Integra PB tem um sistema de controle de resultados, a partir de avaliações diagnósticas, e para além disso, oferece formações continuadas para o núcleo educacional das escolas. É cogitado pelo Governo do Estado que as equipes responsáveis pela gestão

educacional adquiram controle teórico e funcional das ferramentas de gestão com ação satisfatória, aprimorando os resultados e a condução das avaliações. Ademais, visa minimizar a taxa de evasão escolar, incentivar a participação dos familiares, incorporar recursos inovadores e gestão democrática centrados em resultados (PARAÍBA, 2022). Partindo dessa premissa, o município de Soledade/PB adotou o Integra PB para facilitar a ponte entre as dificuldades que os alunos vêm enfrentando e as práticas pedagógicas que favoreçam a ultrapassagem destas.

A Base é particularizada como parâmetro para nortear a organização dos currículos escolares das redes e sistemas municipais, estaduais e federais, bem como as propostas pedagógicas destas instituições. Propõe-se a auxiliar na regulação de outras políticas, na formação de professores, na avaliação, na definição de métodos, na construção de materiais pedagógicos para proporcionar suporte apropriado ao desenvolvimento da educação. Desta maneira, a BNCC pode ser considerada não um currículo de fato, mas como um documento norteador para sua construção (BRASIL, 2017).

Desde 2017, as escolas precisam organizar e adequar os currículos e projetos políticos pedagógicos para atender às especificidades da BNCC. Nesse sentido, o objetivo era que as instituições de ensino alcançassem esta sistematização até o ano de 2020, mas, o mundo se viu diante de uma pandemia causada pelo COVID-19, mudando totalmente o cenário educacional com a substituição temporária das aulas presenciais pelas remotas. Araújo e Pereira (2021) esclarecem que

[...] o novo cenário, vivido globalmente, afetou a representação de muitos artefatos socioculturais, entre eles os escolares (currículos, planos, material didático, documentos norteadores), como afetou a própria representação dos professores sobre si e sobre a profissão. Entendemos que esse contexto promoveu uma sobreposição de documentos, saberes e experiências, que deve ser documentada a fim de que se entenda como os profissionais (re)significaram seu ofício e suas práticas nessa conjuntura (ARAÚJO e PEREIRA, 2021, p. 14).

Como consequências, esse cenário trouxe atrasos na implementação da BNCC em todo o território nacional e no município de Soledade/PB. Sobre isso, a Coordenadora Pedagógica comentou que

A pandemia do covid-19 provocou uma quebra no processo de implementação da BNCC. Adequação dos objetos de aprendizagem a realidade dos estudantes, em virtude da defasagem na aprendizagem, causada pela dificuldade de participação dos estudantes nas aulas remotas. Os profissionais da área, ainda encontram dificuldades em desenvolver atividades que contemplem competências e habilidades.

O ensino remoto foi adotado em abril de 2020 em todo o sistema educacional brasileiro. Este era um mecanismo até aquele momento desconhecido para o país. A partir da ótica social e política foi necessário reinventar os exercícios e o trabalho docente realizado,

presencialmente, para dar continuidade às atividades e não causar maiores danos à educação dos estudantes. Apesar de ser uma maneira diferente de organizar os currículos, de ensinar e aprender, a BNCC não traz prescrição quanto aos caminhos passíveis de serem tomados, mediante uma situação emergente e trágica como foi a COVID-19.

Segundo a LDB/1996, em seu Art. 32. Seção III do ensino fundamental, “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. É pertinente enfatizar que o ensino remoto não pode ser considerado como ensino a distância, mas uma modalidade de ensino que facilitou o contato entre professor e aluno durante o isolamento social. Embora indispensável naquele momento, as consequências para a educação, principalmente de crianças, têm sido desalentadoras.

Segundo o Movimento Todos pela Educação (2022), 66% das crianças com idade entre 6 e 7 anos de idade, não sabiam ler e escrever, conforme relatos das suas próprias famílias. O número de crianças não alfabetizadas deu um salto significativo entre 2019 e 2021, passando de 1,4 milhão para 2,4 milhões. Por sinal, dados preocupantes para a educação brasileira, que exige a implementação e atuação de políticas educacionais, para poder tentar reverter toda essa situação que é um processo complexo. Além disso, vale salientar a fala do líder de políticas educacionais do Movimento Todos Pela Educação, Gabriel Corrêa³, que em entrevista para o Bom Dia Brasil, assegurou ser necessário:

Ações para identificar as crianças não alfabetizadas, oferecer materiais didáticos adequados, qualificar e preparar cada vez mais os professores e professoras que precisam ser muito apoiado nesse momento. Essas são algumas ações de um conjunto de medidas que o poder público precisa lançar mão nos próximos meses e nos próximos anos para que seja possível mitigar esses efeitos tão severos que a pandemia trouxe.

Considerando que o formato e a implementação das políticas educacionais dependem, em grande medida, da mobilização da sociedade civil politicamente organizada, procuramos conhecer a avaliação dos sindicatos de professores local e nacional acerca da implementação da BNCC, enviando-lhes mensagens de e-mail e de WhatsApp. O sindicato local (municipal) nos respondeu através do diretor, mas afirmou não ter acesso às informações que buscávamos e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nos respondeu através do seu presidente.

É importante analisar a percepção da CNTE, mediante a implementação da BNCC por se tratar de uma confederação que luta diariamente em defesa da educação no Brasil, lutas essas

³Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/playlist/bom-dia-brasil-ultimos-videos.ghml#video-10280456-id>.

que tiveram início em meados do século XX, momento da história educacional marcada pelo começo das mobilizações dos professores da escola pública primária em busca de se estruturar em corporações. É importante frisar que ocorreram alguns processos até a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação receber este título. A CNTE atua desde 1945, no contexto da luta em defesa pela escola pública e gratuita, quando foi enviada a primeira proposta de projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao Congresso Nacional. Em 1959, totalizavam 11 estados brasileiros com professores primários estruturados em organizações, uma conquista consequente da mobilização realizada anteriormente.

Em 1960, foi fundada a primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), em Recife. Em 1979, a CPPB atravessou uma modificação significativa em seu regulamento, em que passou a englobar os professores dos anos finais do ensino fundamental, o antigo ginásio, e passou a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Tornando-se, assim, um instrumento relevante para a vinculação do movimento em nível nacional. No período que decorreu de 1982 a 1988, a CPB firmou-se como ente federativo e como importante ferramenta de planejamento do sindicalismo docente, período em que não eram permitidas ações sindicais para o serviço público. Associando-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) (BRASIL, 2022).

Até que, em 1990 uma nova mudança ocorreu e a CPB foi renomeada para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em uma conferência extraordinária com o propósito de unir diversas Federações Setoriais de Educação, numa mesma entidade nacional. Diante disso, houve a centralização do enfrentamento dos trabalhadores da educação e o advento de novos princípios sindicais, permitindo a CNTE obter notoriedade e com isso associar-se a novas entidades e sindicatos. A Confederação tem sede em Brasília, formada por uma diretoria composta por vários cargos, e dois departamentos setoriais. Suas eminências são submetidas ao Congresso Nacional, acatando as especificações do serviço público e das atividades de organização técnicas determinadas (BRASIL, 2022).

Considerada a segunda maior confederação brasileira, membro da CUT, agregando mais de 1 milhão de filiados, a CNTE ultrapassa questões específicas debatendo conteúdos problemáticos, não só brasileiros, mas também internacionais. Desde 2017, tem como presidente da gestão o professor pernambucano Heleno Manoel Gomes Araújo Filho, reeleito em 2022, com a seguinte chapa: "Esperançar! Lutar! Conquistar! "

Hodiernamente, a Confederação conta com 50 associações filiadas, sendo 26 estaduais, 24 municipais e duas distritais (BRASIL, 2022). Dentre as associações filiadas, duas estão na Paraíba: o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de João Pessoa (SINTEM) e o Sindicato

dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP), que conta com 14 regionais: uma localizada em João Pessoa e outra localizada na cidade de Campina Grande/PB, com sede própria. Em suma, a CNTE representa os trabalhadores da Educação no Brasil, que graças a muitas lutas, hoje tem uma organização permanente. Juntamente com outras entidades, a Confederação luta em favor dos profissionais, prezando pela educação de qualidade e pela valorização dos direitos daqueles que compõem o núcleo educacional. Ademais, a CNTE representa o Fórum Nacional de Educação (FNE), um importante órgão para as discussões referentes à implementação da BNCC e um ambiente de comunicação entre a sociedade civil e o Estado Brasileiro (BRASIL, 2022).

A resposta do presidente da Confederação⁴ (REPRESENTANTE DA CNTE, 2022) à avaliação da BNCC é a seguinte:

Negativa. A discussão da BNCC não cumpriu o que determina a Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024), não envolveu o Fórum Nacional de Educação na elaboração da minuta da BNCC, mesmo os artigos quinto e sexto da Lei do PNE indicar que esta era uma das funções do Fórum.

As audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação fizeram a escuta das entidades educacionais, mas não levou em consideração as nossas propostas na hora de aprovar a BNCC no Conselho.

A BNCC que começou a ser implementada não está constada com as situações das juventudes do nosso país, está provocando redução das matrículas expulsando a juventude da escola), o estímulo ao trabalho em sala de aula sobre empreendedorismo e projeto de vida são tocados de qualquer jeito, sem profissionais que dominam o tema, sem equipamentos e nem apoio didático. Caracterizando a denúncia que fizemos que um modelo de escola para pobres, aumentando as desigualdades educacionais dentro das redes sociais e mais ainda quando comparamos com estudantes das escolas particulares.

O que está sendo feito é uma aberração.

O Fórum Nacional de Educação tem a responsabilidade de cumprir oito atribuições, dentre elas, vale destacar a de número I, que enfatiza a presença do Fórum no procedimento de criação, implementação e análise da política nacional de educação; a de número IV que diz respeito a assistência e apreciação do Fórum no processo de execução das deliberações das conferências nacionais de educação, bem como a atribuição de número VI, que fala sobre a disponibilidade do Fórum em ofertar auxílio aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a sistematização de seus fóruns e de suas conferências de educação. Nessa mesma lógica, os artigos 5º e 6º da Lei do PNE, assim como pontua o representante da CNTE, evidencia a incumbência do Fórum no acompanhamento e monitoramento na implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), tal como a viabilização de conferências nacionais de educação

⁴ Resposta obtida por e-mail, através do presidente da CNTE.

na vinculação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais (BRASIL, 2014).

Com base nessas análises, é notório que foi retirado do Fórum a oportunidade de contribuir significativamente no processo de formulação e implementação da BNCC, já que ele tem a função de participar, de auxiliar e apoiar em processos como esses. Fica nítido que os responsáveis pela formulação da Base não consideraram as propostas da Confederação, que tem um importante papel nas lutas dos trabalhadores da educação e almeja uma educação de qualidade.

A BNCC se propõe a ser “[...] balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). Nesse ponto de vista, a ideia é que ela seja utilizada como base para a promoção da qualidade da educação, mas levando em conta o ponto de vista do representante da CNTE, que é uma instituição séria e traz sérias críticas para a implementação, está acontecendo o contrário, ao invés de contribuir para a permanência dos estudantes no âmbito educacional está promovendo a exclusão. Em suma, isso, talvez, só reforça o cenário despreparado das escolas para qual a BNCC foi implementada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho houve o empenho em se compreender o conceito de competência e perceber como ela pode influenciar na formulação de políticas educacionais. Além disso, a partir de um aporte teórico, procurou-se entender documentos que tratam de formações iniciais e continuadas que ajudassem a compreender e fundamentar o atual contexto em que se situa o município de Soledade/PB, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Também procurou-se investigar como o processo de implementação vem ocorrendo na prática, e qual tem sido a percepção dos profissionais acerca desse processo.

A BNCC é duramente criticada por aqueles que mais entendem e lutam por melhorias na educação, o que nos cabe, enquanto sujeitos, ter um olhar mais crítico diante do que está sendo posto em prática. Não podemos ser passivos, pois trata-se da vida de milhares de jovens, que podem ter um futuro melhor através da educação. Enquanto isso, ela deve ser inclusiva, ao invés de excluir aqueles que mais necessitam dela.

O conceito de competência é amplo e pode ser compreendido a partir de vários contextos históricos e socioculturais. Essa imprecisão gera alguns conflitos de entendimento, pois existe uma diversidade de significados e é necessário compreendê-los em amplitude, sem se prender ao comodismo de uma única significação. Além disso, ao contrário do que as críticas de estudiosos defendem, as competências podem ser úteis na formação dos sujeitos, sem se prender a concepção do mercado capitalista e neoliberal. No entanto, na prática não tem sido simples firmá-las, pois isso implica um conjunto de modificações no gerenciamento das escolas, nos currículos, nos saberes, nas metodologias de ensino, na formação docente, nos recursos materiais.

Sendo assim, ficou nítido que o município de Soledade atrasou o processo de implementação da BNCC devido a conjuntura que se instalou nos últimos dois anos, 2020/2021, com a pandemia do COVID-19, tendo que passar por uma série de adequações para dar continuidade aos trabalhos e não prejudicar o ensino dos alunos, assim como aconteceu no mundo de um modo geral. Com muito empenho e trabalho coletivo é possível ultrapassar os empecilhos.

Pode-se inferir que ainda há muitos obstáculos a serem enfrentados. Os educadores precisam de estudos mais aprofundados sobre a BNCC, formações continuadas focadas na prática, para que se sintam mais seguros e confiantes nas suas ações. Talvez, todo esse processo leve um pouco de tempo para se concretizar, já que é uma situação complexa e exige muito estudo, formações e políticas públicas.

Com base nisso, a secretaria de educação precisa investir em mais formações e os professores devem se empenhar na busca de aperfeiçoamento e investir nas suas dificuldades, apesar de que o tempo livre para isso não é tão favorável, considerando a carga horária de trabalho e os compromissos pessoais que precisam serem cumpridos. Para amenizar esses entraves, às tecnologias digitais possibilitam muitos cursos ofertados gratuitamente que podem ser usufruídos pelos educadores.

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram viáveis para a nossa pesquisa, apesar de não termos alcançado um número maior de informações por meio dos questionários enviados aos professores, talvez não pelo método aplicado, mas pela própria disponibilidade dos educadores, que vivem uma rotina carregada de responsabilidades.

Compreende-se que em pesquisas futuras, podem ser feitos maiores aprofundamentos do estudo, principalmente por tratar-se de um tema bastante relevante para a ciência e para quem tem a curiosidade em investigar como esse processo tem sido desenvolvido em cidades de pequeno porte, tais como Soledade/PB.

Conclui-se que o processo de implementação de políticas educacionais é bastante complexo, uma vez que autoridades políticas e os legisladores pretendem que textos, documentos e narrativas prescrevam e determinem as ações a serem efetivadas nos contextos da prática, enquanto estes têm limitações e ou potencialidades que escapam a tais pretensões. Assim, as redes de ensino e as comunidades escolares se constituem em micro espaços de políticas, com dinâmica própria e determinado nível de autonomia.

Todavia, nem sempre a escola está preparada para uma atuação mais efetiva e contundente, pois, muitas vezes, faltam recursos, infraestrutura, formação docente adequada e suficiente para atender as demandas geradas pela política e para além dela. Isso se comprova com a implementação da BNCC no município de Soledade-PB, em que a profissional entrevistada evidenciou não conhecer o documento e ter dificuldade para trabalhar com algumas disciplinas. Isso confirmou o que é defendido pelos estudiosos: que na hora de ser formulado um documento prescritivo, não são considerados os professores, os recursos disponíveis e os alunos, mas apenas é dado a eles o título de implementadores.

Constata-se que há um descompasso entre as proposições do MEC prescritas na BNCC, as percepções dos participantes da pesquisa acerca da BNCC e do processo de atuação para sua efetivação e os pesquisadores/intelectuais que criticam e rechaçam a BNCC. Não foram identificados indícios de atuação em prol de projetos mais apropriados do que o proposto na BNCC. Em suma, o processo de implementação da BNCC não tem sido fácil, mas através de

muito empenho, bons resultados podem ser alcançados, pois sempre é possível ir mais além e superar as dificuldades, mesmo em meio às já existentes.

REFERÊNCIAS

A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate. **ANPEd**, 2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em 26 ago. 2022.

ARAÚJO, Denise Lino; PEREIRA, Paulo Ricardo Ferreira. “Tinha uma pandemia no meio do caminho”: desafios e perspectivas da implantação da BNCC em meio à educação remota. **Revista Leia Escola**, Campina Grande. v. 21, n. 5, p. 12-28, 2022. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/rt/captureCite/2241/0>. Acesso em 15 de jul. 2022.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUM, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEHRENS, Marilda. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.63, n. 3, p. 439-455, set/dez. 2007.

BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, v. 9, p. 1-12, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Aprova a **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf>. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf. Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3/2018**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN32018.pdf?query=PLENA. Acesso em 02 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 2/2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 29 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº 01/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 19 set. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2020**: Soledade Paraíba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/soledade/panorama>. Acesso em 21 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Plano de Carreira e Remuneração**. Brasília, MEC. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Piso salarial profissional nacional (PSPN)**. Brasília, MEC. Disponível em: <https://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>. Acesso em 22 set 2022.

BRASIL. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte._ Acesso em 28 set. 2022.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Metas e Projeções. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 06 mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em ago. 2022.

BRASIL. Composição IDEB. **QEDu**, 2019-2020. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2516102-soledade>. Acesso em 27 abr. 2022.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. **Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em 20 jun. 2022.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis. Vol. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, n. 6, p. 9-17, 2015.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 783-803, 2021.

FLEURY, Afonso; LEME, Maria Tereza. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001.

FURQUIM, Darcy. Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola. **Escolas disruptivas**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/>. Acesso em 17 set 2022

GUIMARÃES, Cátia. **Pedagogia das competências**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/pedagogia-das-competencias>. Acesso em 9 jun. 2022.

KRIPKA, Rosana Maria L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigações UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf>. Acesso: 16 jun. 2021.

MACHADO, N. **Educação por competências**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TgS6VNI328U>. Acesso em mar. 2022.

NIERO NETO, N. **Competências para desenvolver competências**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacaobasica/ciclo-acao-e-formacao-do-professor/profissionalismo-e-competencia-16de-marco/competencia-para-desenvolver-competencias>. Acesso em 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvby5jgtlcbphgttv6bgtg/#>. Acesso em 5 out. 2022.

PARAÍBA. Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018. Disponível: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef>. Acesso em 20 mai. 2022.

PARAÍBA. **INTEGRA EDUCAÇÃO PARAÍBA**. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretariadaeducacaoedacienciaetecnologia/programas/integra-educacao-paraiba>. Acesso em 05 jun. 2022.

PEDONE, L. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas**. Brasília: FUNCEP, 1986.

PEREIRA, J, T, M. **Da Belle Époque aos Anos Dourados: rastros de modernidade em Soledade-PB**. 2010. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2010.

PONTES, Ronnie Kerle Pessoa; BARBOSA, Sidney. BNCC, desafios da gestão escolar na implementação e consolidação da nova base. **CONAPESC - Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADA. **Secretaria de educação e cultura do município se reúne para definir calendário do ano letivo de 2022**. Soledade, PB, 1 fev. 2022. Facebook: prefeiturasoledade. Disponível em: <https://www.facebook.com/1689726008000684/posts/2928803697426236/>. Acesso em 31 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADA. **Prefeito Geraldo Moura Ramos participou na manhã de hoje da abertura da XV Jornada Pedagógica**. Soledade, PB, 8 fev. 2022. Facebook: prefeiturasoledade. Disponível em: <https://www.facebook.com/1689726008000684/posts/2933353030304636/>. Acesso em 31 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADA. **Atenção: Pais, mães ou responsáveis pelos alunos da Escola Burity**. Soledade, PB, 12 fev. 2022. Facebook: prefeiturasoledade. Disponível em: <https://www.facebook.com/1689726008000684/posts/2936001203373152/>. Acesso em 31 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOLEDADA. **Nota**. Soledade, PB, 14 fev. 2022. Facebook: prefeiturasoledade. Disponível em: <https://www.facebook.com/1689726008000684/posts/2937214239918515/> . Acesso em 31 mar. 2022.

RODRIGUES, J, C. GIRELI, M, C. Concursos Públicos: o início do fim. **Migalhas**. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/342511/concursos-publicos-o-inicio-do-fim>. Acesso em 20 de set. 2022.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. (Org.) Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2016.

SANTOS, Livia Freitas dos et al. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados**. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em 15 jun. 2022.

SILVA, C. A. G. **A BNCC está aí...** E agora professor, o que muda em suas aulas? 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enebio/2021/TRABALHO_EV139_MD1_SA17_ID1158_15032020155850.pdf. Acesso em 01 jul. 2022.

SINDICATO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS EM EDUCAÇÃO DO ESTADO da Paraíba. **Sobre o sindicato.** Disponível em: <http://sintep.pb.com.br/sintep.php#sobre>. Acesso em 04 jun. 2022.

SMANIA-MARQUES, Roberta. **Em busca do desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da formação inicial de docentes em ciências biológicas.** 280 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Física, Bahia, 2017.

SOBRINHO, A. M. A. ALMEIDA, M. A. **Desafios do ensino de História no Ensino Fundamental:** uma abordagem bibliográfica. Editora Científica digital, p. 108-119, 2021. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210304017>. Acesso em 26 jul. 2022.

SOUSA, Antônio Campos, BARBOSA, José Raimundo Portela, LINS, Cíntia do Santos. Os desafios e as dificuldades encontradas na disciplina de Geografia no 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Antonio Regis, município de Miguel Alves (PI). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Luiz, PI, ano 3, ed. 08, Vol. 11, ago. 2018, p. 05-17.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Número de crianças não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis, cresce 66% entre 2019 e 2021.** 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/numero-de-criancas-nao-alfabetizadas-napercepcaodoss-responsaveis-cresce-66-entre-2019-e-2021/>. Acesso em 20 set. 2022.