



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS-HUMANAS E EXATAS-CCHE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA**

VANESSA KESLLY DE MELO SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: desafios e aproximações**

**MONTEIRO/PB
2025**

VANESSA KESLLY DE MELO SILVA

**A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: desafios e aproximações**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Exatas CCHE da Universidade Estadual da Paraíba UEPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras -com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares

**MONTEIRO/PB
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão 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.

S586p Silva, Vanessa Keslly de Melo.

A prática docente dos professores de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular [manuscrito] : desafios e aproximações / Vanessa Keslly de Melo Silva. - 2025.
55 f. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2025.

"Orientação : Prof. Me. Adeilson da Silva Tavares, Coordenação do Curso de Letras - CCHE".

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Currículo escolar. 3. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 375

VANESSA KESLLY DE MELO SILVA

A PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESAFIOS E APROXIMAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Letras Português da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras

Aprovada em: 03/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Álvaro Jardel Conceição Santos de Oliveira** (***.543.812-**), em 12/06/2025 11:03:22 com chave 00127d50479611f0bbb11a7cc27eb1f9.
- **Adeilson da Silva Tavares** (***.961.874-**), em 11/06/2025 09:07:39 com chave ab597bc646bc11f08fa51a7cc27eb1f9.
- **Anderson Lins Rodrigues** (***.482.324-**), em 11/06/2025 10:23:27 com chave 427d6ab246c711f0b7ac06adb0a3afce.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 18/06/2025

Código de Autenticação: 937fb4



Dedico este trabalho à minha avó, Maria do Carmo, pelo carinho ofertado em minha criação e pela força que me deu ao longo desta jornada — muitas vezes expressa apenas com a pergunta: “Está indo para Monteiro ainda?”. Talvez a senhora não saiba o quanto essa simples pergunta me salvou de mim mesma nos dias difíceis e de aflição, impedindo-me de desistir. Mas eu sei. Essa conquista é nossa.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pelo sustento a mim ofertado e pela bênção de chegar a este momento tão significativo e importante da minha vida.

Agradeço especialmente a você, Vanessa, por ter trilhado esse longo e árduo percurso, tantas vezes acompanhada por uma sorradeira sensação de incapacidade e solidão. Você é uma mulher forte, determinada e persistente.

Agradeço à minha avó Maria do Carmo, que me inspirou com suas histórias da época em que era professora. A todos os meus familiares, sanguíneos e de coração, pelo apoio, pela compreensão diante das minhas ausências e por toda a torcida: obrigada!

Agradeço ao meu orientador, Adeilson Tavares, pelo suporte, pelas conversas, orientações e pela dedicação constante ao longo deste processo.

Ao CCHE (Centro de Ciências Humanas e Exatas) – Campus VI de Monteiro da Universidade Estadual da Paraíba, pelas oportunidades oferecidas, e a todos os funcionários da instituição que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste momento.

Aos meus colegas de curso, em especial àquelas que se tornaram parceiras de vida – sem vocês, essa conquista não teria sido possível.

Sou grata também às amizades de uma vida, que de forma direta ou indireta, foram fundamentais para que essa etapa fosse concluída.

Muito obrigada!

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento normativo que orienta a formulação e a adequação dos currículos em toda a Educação Básica brasileira. Esse documento atinge não somente o currículo, mas também aspectos relacionados ao currículo escolar, aos discentes e aos docentes. No decorrer deste trabalho, com o respaldo de teóricos reconhecidos nas áreas em questão, como Saviani (2009), Goodson (1995), Ghedin (2009), entre outros, serão abordados três eixos temáticos centrais: (a) a BNCC; (b) o currículo; e (c) a prática docente, com o intuito de alcançar o objetivo proposto. Nesse sentido, o presente trabalho tem como finalidade investigar a percepção dos professores de Letras- Língua Portuguesa acerca da relação entre a prática docente e o conjunto de exigências e diretrizes estabelecidas pela BNCC no que se refere ao componente de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia envolveu a realização de entrevistas com professoras de Língua Portuguesa atuantes na Escola Estadual Cidadã Técnica de Serra Branca. Os resultados obtidos indicam que, embora as docentes reconheçam a BNCC como um instrumento útil para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, sua adesão inicial às exigências do documento está majoritariamente vinculada à obrigatoriedade da lei.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Prática docente

Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) is a normative document that guides the formulation and adaptation of curricula throughout Brazilian Basic Education. This document covers not only the curriculum, but also aspects related to the school curriculum, students, and teachers. In the course of this work, with the support of recognized theorists in the areas in question, such as Saviani (2009), Goodson (1995), Ghedin (2009), among others, three central thematic axes will be addressed: (a) the BNCC; (b) the curriculum; and (c) teaching practice, in order to achieve the proposed objective. In this sense, the present work aims to investigate the perception of Portuguese Language teachers about the relationship between teaching practice and the set of requirements and guidelines established by the BNCC with regard to the Languages and Technologies component in High School. This is a qualitative research study, whose methodology involved interviews with Portuguese Language teachers working at the Escola Estadual Cidadã Técnica de Serra Branca. The results obtained indicate that, although the teachers recognize the BNCC as a useful instrument for planning Portuguese Language classes, their initial adherence to the document's requirements is mostly linked to the legal requirement.

Keywords: common national curriculum base. Curriculum. Teaching practice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ- Conselho Nacional de Pesquisa

CONAE- Conferência Nacional de Educação

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

FNE- Fórum Nacional de Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM- Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNFEM- Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio

PNE- Plano Nacional de Educação

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Sumário

1. Introdução	7
2. BNCC: História, Concepções e Diretrizes	9
2.1 O Documento BNCC	15
3. Currículo: Formação, Princípios e Dimensões na Educação	19
4. Formação Docente no Contexto da Prática Pedagógica do Professor e da Professora de Letras – Português	28
4.1 O Papel e a Função do Currículo na Formação Docente	30
4.2 O Fazer do Professor de Língua Portuguesa Diante da Legislação.....	31
5. Análise dos Dados da Pesquisa	35
5.1 A Pesquisa, o Campo e os Sujeitos Envolvidos	35
5.2 O que Dizem as Professoras de Língua Portuguesa?	37
6. Considerações Finais	44
Referências	46
Apêndices	

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta a formulação e a adequação dos currículos em todas as etapas da Educação Básica brasileira. Sua finalidade é nortear e organizar o currículo, indicando as competências, habilidades e os objetivos que cada estudante deve desenvolver ao longo das etapas da educação básica. A BNCC enfatiza que as secretarias de Educação devem planejar suas ações pedagógicas com base nos pressupostos do documento, levando em consideração, contudo, a necessidade de superar as desigualdades educacionais existentes no país.

A BNCC normatiza o currículo escolar, tendo a BNCC e o currículo em discussão, por consequência o planejamento pedagógico e a formação dos professores serão impactados com essas questões. Como estudante e futura professora de Língua Portuguesa, essas questões despertaram em mim o interesse por uma análise mais aprofundada sobre o tema. Com isso, esse trabalho busca estudar mais a fundo essas três dimensões - BNCC, Currículo, Prática Docente - e procura fazer uma reflexão política do papel da BNCC na atuação dos Professores de Língua Portuguesa.

Assim, este trabalho propõe-se a discutir, inicialmente, o documento da BNCC e os caminhos que levaram à sua homologação; em seguida, abordará o currículo e sua trajetória histórica, destacando suas múltiplas concepções; após isso, será analisada a formação docente, considerando como se deu o seu percurso, os desafios atuais e a relação com as políticas públicas educacionais, com ênfase nos impactos das diretrizes da BNCC na prática pedagógica e, por fim, será feita a análise dos dados da pesquisa.

Essa pesquisa se baseia também na experiência adquirida durante o período de Estágio Supervisionado, no qual tive a oportunidade de estar inserida dentro do contexto da sala de aula. Essa vivência demonstrou que o professor não apenas pode, mas deve e necessita adaptar-se ao contexto dos seus alunos, seja por questões sociais, seja pela individualidade de cada aluno.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo central investigar qual é a percepção dos professores do curso de Letras – Língua Portuguesa acerca da relação entre a prática docente e as exigências e diretrizes estabelecidas pela BNCC, especialmente no que diz respeito ao componente de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo a pesquisa de campo como

método, e a entrevista como principal técnica de coleta de dados. Serão feitas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa que compõe o corpo docente da Escola Estadual Cidadã Integral Técnica de Serra Branca, localizada na cidade de Serra Branca no Estado da Paraíba.

Para atingir esse objetivo, o trabalho está estruturado em quatro capítulos: (1) BNCC: história, concepções e diretrizes; (2) Currículo: formação, princípios e dimensões na educação; (3) Formação docente no contexto da prática pedagógica dos professores de Letras – Língua Portuguesa; (4) Análise dos dados da pesquisa. Por fim, serão apresentados as considerações finais e as Apêndices.

2. BNCC: História, Concepções e Diretrizes

Segundo o Ministério da Educação (MEC), A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento (Brasil, 2018), ou seja, a BNCC tem como objetivo nortear e organizar o currículo escolar nivelando o modo de ensino do país.

No tocante ao acesso à educação, a Constituição Federal de 1988 já apontava o direito e gratuidade da educação para todos, atribuindo o dever de assegurar isso ao Estado e à Família. Mas, especificamente na questão do modelo de ensino-aprendizagem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº13.005/2014) apresentam orientações sobre um documento que norteasse e organizasse o currículo de forma que envolvesse o Distrito Federal, os Estados e Municípios, nisso aparece o sistema de intersetorialidade.

A implementação desse modelo se torna importante porque não se estabelece uma hierarquia, necessariamente, entre as três instâncias federativas. Dessa maneira, os Estados não respondem a União, e nem os municípios respondem ao Estado de forma submissa, mas existiria uma cooperação entre eles, e com isso, cada município mantém uma certa autonomia, ainda que alguns programas e políticas específicas sejam coordenados por outras instâncias.

Além disto tudo, essas políticas públicas de diferentes setores como saúde, segurança, habitação, trabalho e saneamento básico devem estar articuladas com as políticas educacionais, pois interferem diretamente no aprendizado dos alunos. “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2018, p. 8).

Com essas políticas públicas alinhadas à educação, surge a possibilidade de desenvolver um currículo adaptado, considerando os fatores sociais, diversidade e as necessidades individuais de cada realidade do aluno. Ou seja, um currículo que consiga promover a inclusão, a equidade e a diversidade, que é um dos princípios básicos propostos pela BNCC.

Nesse processo a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretize. (Brasil, 2018, p. 15)

Com isso, a BNCC enfatiza que as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superar as desigualdades. Quanto a isto, o documento afirma que “BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (Brasil, 2018, p. 16).

A BNCC tem como fundamento pedagógico o foco no desenvolvimento de competências. Ela define competência como sendo 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.” (Ibid., p. 8).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13)

Ela também enfatiza o compromisso com a educação integral e para isso ela expõe que o conceito de educação integral não é necessariamente sobre a duração da jornada escolar, mas sobre as formas de como devem ser construídos os processos educativos. “o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (Brasil, 2018, p. 14).

Com a homologação da BNCC as redes de ensino tiveram a necessidade de construir currículos adaptados que contenham as aprendizagens essenciais propostas pela

BNCC, e para isso, Estados, Distrito Federal e Municípios, mesmo com tarefas diferentes, precisaram trabalhar em regime de colaboração para se complementarem. Enquanto a união teve como responsabilidade a coordenação desses processos, tendo como primeira tarefa a revisão da formação inicial dos professores para alinhá-las à BNCC.

Podemos constatar que as diretrizes ou competências especificadas na BNCC, propõe a equidade e o desenvolvimento integral na formação do aluno, pois orienta e incentiva as escolas a desenvolverem seus currículos pensando no contexto de cada região, ou seja, na diversidade social e cultural, considerando as várias culturas, etnias, religiões e classe social, interligando a formação escolar com as próprias vivências pessoais.

Com isso, o ensino se tornar integral, pois ao mesmo tempo em que se ensina os conteúdos tradicionais impostas no currículo, busca também desenvolver o autoconhecimento e a valorizar da diversidade cultural, trazendo para sala de aula, temas do interesse de cada grupo de aluno, aguçando o pensamento crítico e criativo de cada um deles. Isso tudo é o que propõe o documento, porém o país é bem vasto e desigual, por isso, ainda não se pode confirmar se no contexto escolar elas se tornam viáveis e se realmente são eficazes.

Diante disso, fica evidente que a homologação da BNCC modificou o sistema de ensino brasileiro em todas as esferas e, conseqüentemente, atingiu a formação e atuação dos professores. Por esse motivo, é necessário sabermos qual é a percepção do(a) professor(a) de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em função disso, esse trabalho terá como finalidade responder esse questionamento. Para isso, inicialmente apresentaremos uma linha do tempo¹ que mostrará a ordem do processo de elaboração da BNCC.

Em 1988, quando foi promulgada a Constituição da República Federativa que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular, em seu Artigo 10 indica 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. O ensino religioso no ensino fundamental deverá ser facultativo, as aulas serão

¹ As informações usadas para construção dessa linha do tempo estão referenciadas na página: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em: 07 jan. 2025

ministradas em língua portuguesa, assegurando também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas.

Para preconizar isso, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, garantido os direitos a educação propostos na constituição, preconizando que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (Art. 26 LDBEN).

Como medida de apontar o desenvolvimento e a reforma dos currículos são consolidados, primeiramente, em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, em 1998 foi criado os PCN's do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): e por fim, no ano 2000 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em quatro partes, os PCN's têm como objetivo cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular, e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

Entre os anos de 2008 e 2010 foi utilizado o programa denominado currículo em movimento que desenvolvia os currículos para educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Ainda no ano de 2010, especificamente entre 28 de março e 01 de abril, ocorreu o marco histórico e político para a criação da BNCC no país, se trata da Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Após isso, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Já no ano de 2012 é lançada a Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.

Em 2013 a Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Posteriormente a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano continha 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falavam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC). Entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014 foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação

(CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira e foi mais um importante referencial para o processo de mobilização para a formulação da BNCC.

Depois disso, entre 17 a 19 de junho de 2015 aconteceu um marco importante para a elaboração da BNC, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Foi um marco importante, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Como podemos ver diante do parágrafo 1º do artigo “§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. (Art. 1º n. 592).

Em seguida, no dia 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada. Ainda nesse ano, nos dias 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC. No ano seguinte, em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada para acesso público no seu site. Nos dias 23 de junho a 10 de agosto/2016 ocorreu 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Vale destacar, o alto índice de participação de profissionais da região nordeste que ficou em primeiro lugar no índice de participação.

Nesse mesmo ano, em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, em 20 de dezembro de 2017 a (BNCC), já reformulada, é apresentada ao CNE apresenta a resolução CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base. A partir do ano de 2018, educadores do Brasil foram colocados diante da nova BNCC, correspondente às etapas da Educação Infantil e Fundamental, com a necessidade de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC e compreender sua implementação e impactos na educação.

Ainda no ano de 2018, escolas de todo Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento. E assim, em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Por fim, em 17 de fevereiro de 2022, por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022 a BNCC Computação foi oficialmente introduzida, algo que parece ter sido estabelecido e discutido posteriormente, esse parecer estabeleceu as normas sobre Computação na Educação Básica como um complemento à BNCC. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, reforçou essas normas, definindo os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas.

No que diz respeito ao documento propriamente dito da BNCC, este atravessou três governos diferentes e, assim, formas de orientações e princípios para o ensino-aprendizagem brasileiro também distintos. 1º no governo Dilma Rousseff, 2º no governo de Michel Temer e 3º no governo de Jair Messias Bolsonaro.

A primeira versão do documento no ano de 2015, e a segunda versão do ano de 2016, foram elaboradas no governo Dilma Rousseff. Após o impeachment da presidenta Dilma, em maio de 2016, Michel Temer, até então vice-presidente, assume o cargo de presidente e com isso, a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foi publicada em 2017.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, passando agora o Brasil a ter uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. A meta era de ser implementada nas escolas a partir de 2022. Já em 2022, no governo de Jair Messias Bolsonaro, a BNCC recebe um complemento através da Resolução CNE/CEB nº 1/2022, de 4 de outubro de 2022, que reforça as normas e define os conteúdos e habilidades relacionados à Educação Digital que devem ser abordados nas escolas.

Analisando essas etapas de elaboração, notaremos mais adiante que durante esses anos de formação, conforme mudou o cenário político, também mudaram os meios do processo de formulação da Base, as concepções de educação, os princípios norteadores e o entendimento da política educacional do país. Com isso, podemos notar que a BNCC

não envolve somente organização curricular, qualidade e equidade na educação, mas trata também de ideologias políticas e disputas partidárias que dão descontinuidade a projetos educacionais conforme muda o governo, interferindo na vida acadêmica dos alunos e também na prática docente.

Isto tudo nos motiva a observar melhor o documento e interpretar as implicações para a prática docente, especificamente na prática do Professor de Língua Portuguesa. Com isso, buscaremos analisar a percepção do(a) professor(a) de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e com isso, verificar se a construção do currículo proposta pela BNCC se aproxima das expectativas dos(as) professores(as) no tocante às práticas culturais locais e a identidade da comunidade escolar; e ainda, identificar os significados atribuídos pelos(as) professores(as) de Letras Português ao processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos(as).

2.1 O Documento BNCC

Quanto a sua estrutura, a BNCC está disposta da seguinte forma: dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Inicialmente o documento apresenta dez competências gerais que irão inter-relacionar-se durante as três etapas da educação básica, após isso, ela trata dessas três etapas separadamente.

Na etapa da Educação Infantil é apresentado os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em grupos por faixa etária.

Na etapa do Ensino Fundamental a BNCC está organizada em cinco áreas de conhecimento que são estas: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciência Humana e Ensino Religioso, com competências específicas para cada área e com componentes curriculares divididos em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º) ano; com competências específicas para cada componente e cada componente apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento/conteúdos, conceitos e processos que são organizados em unidades temáticas.

A etapa do Ensino Médio está organizada em quatro áreas de conhecimento; Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciência da Natureza e

suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com competências específicas para essas áreas, para cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas pelos estudantes do ensino médio. Aqui poderemos nos perguntarmos: onde residem as orientações para a atuação dos(as) professores(as) de Letras/Português neste documento?

No tocante a orientação para a atuação dos docentes, elas são postas no momento em que é descrito as competências e habilidades que cada estudante deve desenvolver. Logo após o quadro descritivo que especifica cada campo de atuação suas competências e habilidades, o documento mostra tópicos nomeados como parâmetros para a organização/progressão curricular, esses tópicos indicam de maneira geral, como cada currículo deve ser construído.

Como elementos para a discussão e análise deste documento serão utilizados os termos: campo de atuação, competências e habilidades que constam na base. O termo campo da atuação é definido como sendo as áreas de uso da linguagem, na vida cotidiana.

A BNCC apresenta quatro campos de atuação para o ensino fundamental, esses são os seguintes: campo da vida cotidiana; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico midiático e campo da vida pública. Enquanto para o ensino médio, é apresentado cinco campos de atuação: O campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico midiático; campo de atuação na vida pública; e campo artístico literário.

Um primeiro ponto a destacar é das competências e habilidades no documento. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.8).

Tendo em vista que nosso trabalho se voltará para a área de linguagens e suas tecnologias- Língua portuguesa no Ensino médio, iremos nos aprofundar nesses termos presentes nessa área, como já foi dito, os campos de atuação para o Ensino médio são cinco e as habilidades estão organizadas dentro desses cinco campos podendo aparecer a mesma habilidade em campos diferentes ou até mesmo para todos os campos de atuação, BNCC para o ensino médio também especifica sete competências específicas para essa etapa de ensino.

Um segundo ponto a ser discutido, é o do desenvolvimento integral que é definida no documento como sendo, uma aprendizagem sintonizada com as possibilidades,

necessidades e os interesses dos estudantes, levando em consideração também os desafios que os estudantes irão encontrar na sociedade, para isso, o documento propõe uma flexibilização dos currículos, de acordo com a contexto local da escola, com o intuito de articular a educação escolar com saberes específicos, vivências pessoais, práticas sociais e mercado de trabalho. Para isso, os denominados itinerários formativos são demonstrados como opção de flexibilizar o ensino articulando diferentes áreas de conhecimento em um itinerário só.

A exemplo disso, em se tratando do ensino da língua portuguesa, a BNCC orienta que ela deve ser assegurada às comunidades indígenas, assim como também, a utilização das suas respectivas línguas maternas. E também cita algumas opções de aplicação de diferentes linguagens, em diferentes contextos sociais, como; “línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino”. (Brasil, 2028, p. 477)

Por último, o ponto das tecnologias, pois a contemporaneidade é marcada por elas, com isso, não há possibilidade de se pensar o ensino atual, sem pensar o uso das tecnologias que estão em constante evolução e impactando diretamente na formação das próximas gerações, seja na maneira de se relacionar ou no campo profissional, com o constante surgimento de novas profissões nessas áreas. A BNCC demonstra a preocupação com os impactos dessas tecnologias na sociedade e na formação dos estudantes, ela já explicita essa preocupação quando cita as competências gerais para a educação básica, onde é demonstrado diversos pontos que se preocupa com o ensino tecnológico, pontos como; pensamento computacional, mundo digital e cultura digital são evidenciados mantendo e ampliando essas competências no ensino médio. Essas dimensões são contempladas já nos objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, dando continuidade nas competências específicas do Ensino Fundamental. Enquanto no Ensino Médio, esses aprendizados devem ser ampliados, essa tarefa não deve ser difícil, se levarmos em consideração o público juvenil que atualmente está cada vez mais inserido nas culturas digitais. Para isso, a BNCC define competências e habilidades que permita aos alunos “buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdo em diversas, utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologia” (Brasil, 2018, p. 475).

Para o ensino da Língua Portuguesa, a BNCC indica que os estudantes precisam ter a oportunidade de vivenciar experiências com práticas de linguagem em diferentes mídias, sejam elas, impressas, digital ou analógica. Para isso, “propostas de trabalho que levem os estudantes ao acesso de saberes sobre o mundo digital e a prática de cultura digital devem ser priorizadas” (Brasil, 2018, p. 487).

Ainda nessa perspectiva, a BNCC esclarece que a palavra escrita deve continuar sendo tema central no ensino da Língua Portuguesa, mas que a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos devem assumir um importante papel no ensino, a exemplo disso, temos a questão dos textos atuais que em sua maioria está organizado de maneira digital ou multissemiótica temos também o surgimento de novos gêneros (como post, tweet, meme, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, podcast, entre outros). Ao utilizar esses gêneros, o estudante é capaz de compartilhar, comentar e produzir diversos tipos de textos.

A BNCC enfatiza que diante dessa variedade de informações e produções o estudante necessita desenvolver habilidades de seleção e apreciação estética e ética, para conseguir se blindar contra os aspectos negativos das mídias, como por exemplo as notícias falsas (fake News), o cyberbullying e de discursos de ódio.

3. Currículo: formação, princípios e dimensões na educação

Usando o sentido etimológico da palavra currículo, termo latino *curriculum*, que significa corrida, ou andamento de uma corrida, uma estrada a ser percorrida, pode-se dizer que esse termo pode ser bem aplicado à educação brasileira, que desde os primórdios foi e é usada como campo de disputas e interesses. Com a apropriação desse termo para a área pedagógica, ele é usado para definir planos, objetivos e conteúdos que devem ser aplicados em instituições de ensino. Para isso, Veiga (2002, p.7) afirma:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são, o currículo propriamente dito.

Ainda nessa vertente, e se pensando na história do currículo e suas categorias, para Tomaz Tadeu, *apud* Goodson (2008, p.11)

As categorias do currículo atual são resultadas de um lento processo de fabricação social, onde estão presentes conflitos, rupturas e ambiguidades. O mesmo autor ainda complementa que "uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado.

Isso evidencia que o uso do termo currículo para prática pedagógica sugere a incorporação dos elementos sociais, políticos, culturais, tecnológicos e históricos, que circunscrevem o campo do saber científico pedagógico, para toda a discussão sobre o currículo. Nesse sentido, faremos a seguir um breve apanhado sobre o ensino brasileiro e seus percalços a partir do século XIX, nisso, mostraremos a dimensão histórica, social, cultural e política da Educação, os projetos educacionais que abriram caminho para educação pública. A atualidade exige que a dimensão tecnológica também seja considerada, e por fim, debateremos como a dimensão de gênero foi posta no início do ensino Brasileiro, juntos, esses aspectos apresentarão a história do currículo.

Após o século XIX, influenciado pelas teorias da Escola Nova, o Ensino Brasileiro começou a ter uma certa autonomia, antes disso, o ensino sofria forte influência do pensamento religioso medieval. Essa autonomia surgiu e foi impulsionada pelas ideias e reformas desenvolvidas pelo pensamento liberal ao longo dos anos. Tais mudanças reformistas, conseguiram diminuir um pouco o domínio dos jesuítas no ensino da época,

trazendo católicos e liberais, mesmo representando correntes históricas opostas, a dividirem espaços de poder no campo da educação brasileira. O ensino pautado na religião era dedicado a formar elites para as classes sociais baixas restava apenas os pressupostos religiosos que pregavam a subserviência e o paternalismo. Formar elites, era um ponto em comum entre católicos e liberais ambos não questionavam o sistema econômico, suas desigualdades e a falta de escola para o povo de classes sociais baixas.

Por isso, essas duas vertentes da Educação dividia a sociedade por classes sociais as classes sociais altas precisavam de ensino, enquanto as classes baixas, nem sequer eram lembradas. Isso veio se arrastando até os dias atuais, aonde um indivíduo de classe social alta consegue ter acesso à educação e a certas profissões com muito mais facilidade do que um indivíduo que não possui poder aquisitivo, ou seja, é a escola e seu currículo, influenciados pelo poder aquisitivo, que separa quem serve de quem é servido.

Pinto Álvaro Vieira (1982, p. 255) confirma isso, quando cita que “escola é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.” Ainda afirma que, o que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social.

Nessa mesma perspectiva, para Bourdieu e Passeron (1930 p,197), “a origem social marca de maneira inevitável e irreversível, a carreira escolar e, depois, profissional dos indivíduos”. Eles salientam ainda, que a escola seleciona e elimina uma grande quantidade de crianças provenientes das classes populares.

Podemos perceber isso, diante das estatísticas sobre pessoas pobres na universidade, que anteriormente era menor do que atualmente, hoje, por conta de novos projetos de educação superior, mais pessoas pobres conseguem ingressar na universidade, porém, enfrentam dificuldade de se manter nela e terminar o curso, muitas vezes por questões financeiras, precisam trabalhar ao mesmo tempo em que estudam e muitos acabam abandonando o curso.

Ainda assim, os pesquisadores indicam que não se deve usar apenas o fator social para explicar o fracasso escolar, eles indicam que existem outras origens, que denominam de “herança cultural” essa herança é o maior ou menor domínio da linguagem, o maior domínio de linguagem é facilmente herdado por indivíduos de origens dominantes, indivíduos de origem social baixa, já ingressam na escola um degrau abaixo dos outros, e com isso, precisam lutar mais para conseguir acompanhar o ensino proposto. Ou seja, o caminho a percorrer é diferente de acordo com a classe de origem é nesse ponto que o currículo deveria pensar, e buscar caminhos para promover equidade, não a igualdade. A

equidade tem como princípio, considerar as diferenças de cada indivíduo e buscar meios de ajustar essas diferenças para que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, enquanto a igualdade se vale do princípio de que todos têm os mesmos direitos e deveres. Com isso, vemos que se o princípio da igualdade for aplicado nas políticas educacionais as desigualdades prevalecem. Sobre a desigualdade, os autores Bourdieu e Passeron (1930, p. 197) citam que:

(...)a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta. Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida, para outros, é uma herança "normal".

Com isso, os autores reforçam que o nível social influencia o acesso à cultura e a educação, um aluno oriundo de uma classe social alta, geralmente tem antecessores que tiveram acesso a bons meios de educação e isso é passada para eles diariamente no próprio convívio familiar, tendo em vista que na escola a cultura burguesa é quem constitui as normas, esses indivíduos entraram na escola com uma “bagagem cultural”, além disso, vai ter fácil acesso ao meio de ensino que preferir, e não necessita dividir seu tempo de estudo com trabalho. Já uma criança de nível social baixo, precisa do dobro de esforço para ter acesso à educação, a começar pelos seus antecessores, que geralmente não tiveram nem acesso ao ensino básico, seguido pela necessidade de se manter financeiramente, isso evidentemente, diminui muito as chances de o aluno prosperar no campo da educação. Ou seja, o poder econômico é quem vai determinar qual o nível de educação e cultura, determinado indivíduo vai acessar livremente, para alguns a escola pode significar continuidade, para outros significa uma grande conquista.

Se o currículo contempla ideias culturais, sociais e políticas. Pode-se admitir que ele seja influenciado por contextos (sociais, culturais, políticos e econômicos), assim como pode servir de influência aos sujeitos subordinados a ele, tendo em vista a sua capacidade de contribuir para a construção da formação do indivíduo. “O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (Moreira; Tadeu, 2013, p.14).

Com isso, fica evidente o quanto a escola e seu currículo tem o poder de moldar a identidade do indivíduo o currículo não é neutro, não é igual para todos, pois, todos não nasceram nas mesmas condições sociais ele é carregado de interesses e se relaciona estritamente com o sistema social e econômico, as ideias que são reproduzidas por ele,

são daqueles que detém o seu domínio, e traz com sigio suas ideologias. Notamos que o currículo é uma arma poderosa na construção da educação, e por isso, caso seja usado da maneira correta, pode ser visto como ferramenta de transformação social. Sobre isso, Lopes; Tirolli e Santos (2023, p. 4) sugerem que:

O ideal é que o currículo seja autônomo, construído pelos envolvidos no processo educacional, de acordo com as necessidades que surgem da sociedade, tendo como parâmetros a historicidade e a cultura existente, com vistas a contribuir para a humanização do sujeito, não sendo guiado pelos detentores de poder.

Pensando nisso, cabe refletir, se existe possibilidade de se ter autonomia no currículo, seria o ideal, mas isso parece improvável, tendo em vista que o currículo sempre vai ser controlado por alguém, inicialmente pelo governo, após isso é transferido para gestão escolar. “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder.” (Moreira; Tadeu, 2013, p.14).

Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu (2008) marca o campo do currículo como espaço de poder, ou seja, de luta por hegemonia em torno de projetos de escolarização, onde estão situados e em movimento as antinomias imposição/resistência e domínio. É evidente que currículo e política educacionais caminham juntos e têm o poder de influenciar a sociedade, isso é reforçado por Saviani (2008, p.94) que diz “se usar o adjetivo político em sentido amplo onde a política se identifica como a prática social global, (...) podemos afirmar que tudo é político como tudo é educativo”. Ele ainda complementa explicando que, “dizer que a educação é sempre um ato político não significaria outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso.” (*Ibid.*). Ou seja, diariamente atos políticos se entrelaçam a atos de educar ao praticarmos tarefas comuns do nosso cotidiano.

Alinhando-se a essa dimensão política, na educação brasileira tivemos diversas iniciativas de criação de órgãos educacionais que trouxeram ideias e princípios sobre o que era, e qual a função, da educação no país.

Tomando o contexto do século XX, Gadotti (2003) fala sobre a perspectiva histórica crítica da Educação Brasileira, e mostra que o Pensamento pedagógico Brasileiro inicialmente foi defendido por duas tendências gerais: a liberal e a progressista e nisso ele aponta alguns projetos educacionais que surgiram a partir da década de 1930,

que abriam caminho para a educação pública, tais como: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendia a educação gratuita e obrigatória para todos, a organização de um plano geral para Educação e a responsabilidade do Estado pela Educação. Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa” (Lourenço Filho, 1929 p.244).

No mesmo ano (1932), no governo Dutra, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), um instituto profissionalizante privado, porém com fins públicos cabe ressaltar que nessa época as escolas privadas eram predominantes e em sua maioria, dirigidas pela igreja católica. Em 1938, um marco importante para teoria educacional foi a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1944 publicou a revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, desde então, é uma importante fonte de informação e formação para educadores brasileiros.

Em 1948 o ministro clemente Mariani enviou ao congresso um Projeto de Lei de reforma geral da educação nacional, que abordava; (Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior), porém, esse projeto só foi sancionado, em 1961, tornando-se a primeira lei geral da educação brasileira, está vigorou até a constituição 1988. Antes disso, em 1951, Vargas criou o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dois grandes movimentos: o movimento pela educação popular, voltada para educação informal e na educação de jovens e adultos, seu ponto alto foi em 1958, com o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, e em 1964 com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigido por Paulo Freire, configuraram nesse cenário educacional brasileiro

Essa campanha também tece o movimento pela defesa da educação pública, que teve como ponto alto os debates em torno da (LDB), e realizou em São Paulo, a primeira Convenção Estadual de Defesa da Educação Pública e da Convenção Operária em Defesa da Escola Pública. Esses movimentos unidos se concretizaram em 1988, como sendo o movimento da educação pública popular, segundo (Gadotti, 2003, p.237)

Esse novo movimento acredita que só o Estado pode dar conta do nosso atraso educacional, mas sem dispensar o engajamento da sociedade organizada. Preconiza uma reorganização político-administrativa embasada num projeto ético-político progressista, a partir da participação ativa e deliberativa da sociedade civil.

A implementação da constituição de 1988, que trouxe os princípios, diretrizes e finalidades para Educação Nacional, impulsionou os debates para criação de uma nova (LDB), que foi aprovada em dezembro de 1996. Surgiu assim a Lei 9394/96, como já foi posto no nosso primeiro capítulo, a lei trouxe alguns passos para melhorias na Educação Brasileira.

Mas, pergunta-se: falta algo a mais nessa evolução da história educacional brasileira? A resposta é que sim, e o elemento que aparece ainda muito negligenciado na formação do alunado brasileiro é o campo da tecnologia.

Na atualidade a tecnologia tem se tornado uma ferramenta indispensável no cotidiano das pessoas, com isso, ela se insere também na educação, o uso dos computadores em sala de aula, em muitos casos se tornam indispensáveis. Nesse sentido, em 2022, foi homologado um complemento à BNCC, nomeado por BNCC computação, ela define as normas sobre como ensinar computação em todas as etapas da educação básica.

Pensando no contexto das desigualdades sociais, parece ser inviável contemplar a comunidade escolar por igual, pois obviamente não haverá recursos. Diante dessa dificuldade, podemos dividir a responsabilidade em duas partes: ao Estado e seus governos, fica a responsabilidade de disponibilizar recursos e meios didáticos para que seja viável inseri-las nas escolas; e às escolas, têm a missão de ajustar essas normas a seu currículo e desenvolvê-las na sala de aula.

Apesar das discussões sobre a integração da tecnologia no currículo escolar terem se acentuado na última década, segundo Macedo (1997), ela já vem sendo discutida desde a partir da década de 1970. E sobre isso, ele complementa:

Precisamos criar formas de introduzir o computador em nossos currículos escolares, mas segundo a lógica da escola. Precisamos construir alternativas ao conhecimento objetivo, proposto como mito inquestionável pela máquina. Precisamos construir um currículo, que integre o computador, mas que seja um espaço de negociação de sentidos de geração de ideias, de aceitação da subjetividade, de valorização da experiência. (Macedo, 1997, p. 44).

Entendemos que tecnologia e currículo podem ser articulados, e inseridos no processo de ensino-aprendizagem, essa articulação deve ser pensada de forma que seja só mais um meio de ensino aprendizagem, que proporcione o surgimento de novas ideias, mas que não se torne a base principal, que não deixe os alunos dependentes daquele meio, no momento de aprender, o aluno não deve deixar de fora suas experiências individuais.

Com essa articulação, o campo da formação dos professores deve ser afetado, e por isso, antes de tudo, ela deve ser pensada e aprimorada. Os docentes deverão ser capacitados, para que as tecnologias não se tornem para eles, apenas uma ferramenta de transmitir conteúdos, mas sim uma ferramenta que poderá ser usada de forma interativa, divertida, mas reflexiva.

Tendo em vista que os nossos sujeitos de pesquisa serão duas professoras de Língua Portuguesa, é valioso discutir o currículo por outra vertente, a do feminismo, que no período pós-colonial, preocupando-se com o acesso à educação para as mulheres, fez duras críticas à educação ao currículo, denunciando que, a sociedade estava estruturada não só pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. Essa denúncia recai sobre a educação e o currículo. (Silva, 2010).

Nessa perspectiva, Silva; Santos (2020) indicam que o feminismo se preocupava com o acesso e o desempenho das mulheres na educação, e isso revelou que em muitos países o nível da educação para as mulheres era inferior em relação aos homens, e que também existia um currículo para os homens e outro para as mulheres, com disciplinas e conteúdo específicos para cada gênero. Materiais didáticos também foram denunciados, pois, em muitos deles os discursos sexistas estavam presentes. “As análises apontaram que os livros didáticos faziam circular os estereótipos sexistas, reproduzindo as desigualdades de gênero presentes na sociedade, o que contribuiria para dificultar o acesso das mulheres a postos profissionais predominantemente masculinos” (Silva; Santos *apud* Silva, 2010 p.74). Com essa divisão do conhecimento para homem e mulher, o feminismo conseguiu revelar, que o currículo era masculino, pois além de demarcar o que deveria ser ensinado para as mulheres, ele reproduzia discursos e ideais do "sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu" (Silva, 1995, p. 189).

Isso é evidenciado quando se observa a lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu escolas de primeiras letras em todas as províncias, no entanto, seu artigo 12º, divide o que os professores devem ensinar de acordo com gênero biológico

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º

A lei dita que as professoras, denominadas mestras, só deverão ensinar as quatro operações básicas, exclui geometria e aritmética, ainda propõe que deverão ensinar as prendas domésticas, e finaliza dizendo que para serem aceitas como professora tinham de provar honestidade. Ou seja, mulheres eram educadas para as tarefas domésticas, não com o intuito de serem professoras, porém aquelas que almejassem ser, continuariam restritas a ensinar os conteúdos específicos para o lar, no ponto que se pede demonstração de honestidade, se refere a não ter vida “promíscua”. Nesse sentido, as mulheres eram destinadas ao casamento e à maternidade, e os homens eram instruídos para exercer o cargo que almejavam. A sociedade na época, não enxergava motivo para equiparar a educação feminina à masculina, pois estes, não cumpriram o mesmo papel social.

A educação dos meninos brancos das elites e dos setores intermediários ocorria no espaço público social, aberto e voltado para a formação do cidadão e para a preparação profissional. A educação das meninas brancas das elites ocorria no espaço privado, isto é, em oposição ao público, sendo voltada para a formação da “rainha do lar e da mãe de família”, como uma forma de refinamento dos costumes sociais. “Ler e escrever bem em português, falar francês, declamar, conhecer música, saber dançar, receber com elegância e fazer trabalhos de agulhas, tornava as moças “cultas e prendadas” e preparadas para o casamento e para a vida em sociedade. É importante destacar que a instrução feminina não representava e/ou levava, como regra geral, à emancipação da mulher, daí o acesso feminino cortado ao Imperial Colégio, padrão do ensino oficial masculino (Andrade, 1999, p. 139).

O objetivo da sociedade era educar as mulheres para que elas conseguissem desempenhar bem o papel de dona de casa, e por conseguinte educassem bem seus filhos. Outro tipo de objetivo, não fazia parte dos anseios das mulheres que eram desencorajadas pela sociedade.

Nessa época em que as mulheres viviam sobre a repressão da sociedade patriarcal, Nísia Floresta² (escritora e educadora) conseguiu se sobrepôr contribuindo muito para a educação feminina. Fundou o colégio Augusto dedicado à educação feminina, seu plano pedagógico foi duramente criticado, pois se igualava ao nível dos colégios que eram

² Nisia Floresta, autora de diversas obras de cunho feminista. Nasceu em 12 de outubro de 1810, em Papari, no Rio Grande do Norte. Era filha de um advogado português. Em 1824, Nísia Floresta e a família se mudaram para Pernambuco. Em 1832, publicou seu primeiro livro, “Direito das mulheres e injustiça dos homens”. Em 1837, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. Em 1849 mudou-se para Europa onde permaneceu até sua morte no ano de 1885.

destinados apenas para o público masculino. Ela ensina para meninas disciplinas que até então, os outros colégios que eram destinados para os meninos nem tinham em sua grade curricular. Podemos dizer que Nísia foi uma figura importante para alavancar a educação feminina no Brasil.

Assim, podemos observar que a discussão da história do currículo e suas perspectivas e elementos no cenário brasileiro, a partir do século XIX, traz importantes questões que são cruciais para se pensar a educação no país, tais como: as questões sociais e culturais que se apresentam fortemente no debate; o currículo como um ato político, de poder e controle da escola, observados nos projetos educacionais destinados à educação pública; a perspectiva de gênero que denuncia a constante luta das mulheres na sociedade machista, não sendo diferente no campo da educação; além disso, as questões das tecnologias, que no mundo atual, não pode ficar de fora de nenhum campo da sociedade, inclusive, no campo da educação.

Considerando que nossa pesquisa questiona a visão dos professores de Letras português sobre a prática docente e as diretrizes postas pela (BNCC), todas essas questões apontadas se entrelaçam na formação, atuação e percepção desses professores.

4. Formação docente no contexto da prática pedagógica do professor e da professora de letras português

Sobre a Educação, tomada pela multiplicidade de formas, condições e significados existentes para defini-la, temos o destaque que é a importância da formação docente para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos neste processo complexo e humano.

E isso nos motiva a mostrar nesse capítulo, o percurso da formação docente no Brasil a partir do século XIX. No Brasil, a preocupação com a formação dos professores se evidenciou logo após a independência do Brasil, a partir daí foram estabelecidas diversas leis e movimentos que elevaram a preocupação com a formação do professor quanto a isso, cabe apresentar seis períodos da história da formação do professor destacados por Saviani (2009, p.143).

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

O início desse primeiro período (1827-1890), a preocupação com a formação do professor ainda era mínima, e não se manifestava claramente, por isso, foi denominado por Saviani (2009) como sendo o período de “ensaios intermitentes de formação do professor”, ele perdurou todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implementadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI. Apenas em 1827, foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras, a lei em seu artigo 4º determinava que os professores deveriam ser treinados pelo método mútuo (Saviani, 2009). Isso demonstrou uma exigência de preparo didático.

Após isso, a formação de professores era responsabilidade das Escolas Normais, estas foram as primeiras instituições responsáveis pela formação de professores para o

ensino primário e secundário do Brasil, elas preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, fugiu dessa expectativa,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (Saviani, 2009, p.144)

O segundo período (1890-1932), foi marcado pela reforma da instrução da instrução pública do estado de São Paulo que segundo Saviani (2009, p.145) “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”.

O terceiro período (1932-1939), marcado pela organização dos institutos de educação, representado por Anísio Teixeira em 1932 que fundou o Instituto de Educação do Distrito Federal, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Os dois sob inspiração do ideário da Escola Nova. “[...] institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico’. (Id. *Ibid*, p. 146).

O quarto período (1939-1971) destaca que, os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, e se tornaram a base dos estudos superiores de educação, o instituto paulista incorporado à Universidade de São Paulo, e o carioca à Universidade do Distrito Federal.

O quinto período (1971-1996), foi marcado pelas exigências impostas pelo golpe militar, mediante novas legislações de ensino, “a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro e segundo grau, e com isso, as Escolas Normais desaparecem, dando lugar a habilitação específica de 2º grau para exercício de magistério de 1º grau” (Saviani, 2009, p.147).

No sexto período (1996-2006), (Saviani 2009) diz que com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova LDB (9.394/96). Porém, a LDB não correspondeu às expectativas, pois introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda

categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. Ele complementa dizendo que estende sua crítica a LDB homologada em 2006.

Diante desse breve resumo cronológico sobre a história da formação do professor, podemos concluir que as sucessivas mudanças nesse processo demonstram descontinuidade, a preocupação com a formação docente de inicialmente é ausente, mas vai sendo inserida lentamente nas reformas educacionais, porém, nota-se que até hoje essa questão está inserida em um lugar de incertezas, pois com essas políticas formativas e as sucessivas mudanças ainda não conseguiram consolidar um meio de preparação docente eficiente para competir com os inúmeros problemas apresentados nas escolas do nosso país.

4.1 O papel e função do currículo na formação docente

Falando sobre currículo, Lopes; Tirolli; e Santos (2023, p. 4) sugerem que “todos os cursos iniciais de formação de professores deveriam ter, em suas matrizes curriculares, momentos específicos para discussão de currículo, uma vez que o currículo é uma peça fundamental no contexto educacional.” Nessa perspectiva, inicialmente devemos questionar, mas o que é formação docente?

Para Macedo (2009) a formação é uma experiência do sujeito, a qual deve ser compreendida ao longo da vida posto que ela se dê no processo mesmo de existência do sujeito e nas interações.

Em contrapartida, primeiramente vamos falar do currículo em sua perspectiva prescritiva, ele é definido por Goodson (1995, p.117) como sendo

Constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

E essa definição, que na maioria das vezes é apresentada na nossa realidade de cenários formativos, pois os projetos curriculares geralmente determinam como o indivíduo deve ser formado, quem ensina, como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar.

Essa perspectiva, apaga a concepção inicial de que o currículo é construção, movimento. Diante disso, não podemos negar o papel de domínio que o currículo tem na

formação docente, e por isso, cabe repensar até que ponto esse “domínio” influencia no modo de ensino de cada professor, até que ponto o currículo formativo interfere na identidade do docente? Nessa perspectiva, nosso trabalho visa analisar a visão dos professores e das professoras de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para a área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio.

Miguel Arroyo (2011), ao comentar as identidades docentes, afirma que a disciplina específica na qual o professor leciona interfere na sua identidade enquanto indivíduo. Isso nos leva a crer que, segundo ele, a identidade do docente é emoldurada durante a sua formação.

Sobre isso, Ghedin (2009, p. 23) coloca que “em geral o educador vai ensinar da mesma maneira que aprendeu na universidade”. Mas, se pensarmos o currículo segundo a perspectiva de Veiga (2002), afirma que currículo é uma construção social do conhecimento, e que a produção, transmissão e assimilação são o currículo propriamente dito, abrimos um olhar para a construção, reconstrução e criação da educação pelos sujeitos envolvidos nela. Podemos acreditar que o professor pode ser capaz de pensar e agir de maneira individual considerando o que indica o currículo, mas sem perder sua própria identidade, sua individualidade docente, e que seja capaz de colocar o aluno como sujeito na formação compreendendo que eles têm necessidades e interesses próprios que nem sempre estão contemplados no currículo.

4.2 O fazer do professor de Língua Portuguesa diante da legislação

Os apontamentos feitos até aqui podem ser aplicados a todos os cursos de licenciatura agora trataremos especificamente da formação docente do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, dada sua importância, por serem atores da nossa língua materna, mas também por serem os sujeitos diretamente envolvidos na nossa pesquisa.

Sobre isso, Selbach (2010, p. 35) diz que “ensinar Língua Portuguesa é bem mais que cumprir a ação profissional, mas também o assumir de um comprometimento com a democratização social e cultural”. Isso nos mostra que, o domínio da língua e de suas atividades discursivas, são importantes instrumentos para a plena participação do indivíduo na sociedade. Além do mais, tal formação acadêmica está alinhada, na formação acadêmica e cidadã, às dimensões sociais, tecnológicas, políticas, culturais e históricas que configuraram o campo da educação hoje.

Cabe esclarecer que os primeiros cursos de Letras apareceram no Brasil em 1934, segundo (Fiorin, 2006), na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, desde então passou por várias mudanças. Inicialmente o curso de letras era organizado em dois: Letras Clássicas e Português; e Letras Estrangeiras. Em 1939 passou a constituir-se dos cursos: Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã.

Dentre as inúmeras mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos no Curso de Letras, a principal mudança foi a reformulação curricular aprovada pela Resolução no 09/86 – CONSUN, em 25 de maio de 1986, que extingue a oferta do Bacharelado, passando a oferecer apenas a Licenciatura em Letras. (*Id. Ibid*).

. Com isso, o Curso passou a oferecer apenas a Licenciatura Plena com Habilitação em Língua Portuguesa ou em uma Língua Estrangeira. O Parecer CNE/CES no 223/2006, que afirma que não pode haver habilitação nos Cursos de Letras, desde 2011, essa habilitação foi dividida em três Cursos: Letras Português/Espanhol, Letras Português/Francês e Letras Português/Inglês; cada um com suas respectivas literaturas. (*Id. Ibid*).

A certeza de que a base de uma educação de qualidade é o professor, trouxe à tona vários debates sobre formação inicial e formação docente, além, da preocupação com melhores condições de trabalho e salários dos docentes foram apresentados através de resoluções. Inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei nº 5.692 de 1971), em seu artigo 36, determinou que cada sistema de ensino é responsável por elaborar estatutos específicos para organizar a carreira dos professores. A constituição federal de 1988 em seu artigo 206 estabelece como princípio a valorização dos profissionais docentes, com piso salarial e ingresso na carreira através de concurso público, isso foi reforçado pela LDB 1996).

Seguindo a linha dos preceitos jurídicos e constitucionais, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 Criou o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que, juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 1997, que determinou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), assumem a responsabilidade de estabelecer diretrizes para elaboração ou revisão dos planos de carreiras, configurando-se assim setores importantes para o desenvolvimento da educação básica brasileira.

Já o Plano Nacional de Educação³ (PNE), em conjunto com um conjunto de outros instrumentos reguladores da educação brasileira, tais como: a Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que criou o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); a Lei do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738 de 2008) que instituiu o piso salarial nacional⁴; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), entre outros programas, projetos e instrumentos que serviram para o desenvolvimento de concepções, fundamentos e políticas educacionais para o ensino básico, técnico e superior do país.

No PNE a Diretriz Curricular Nacional (DCN) nº 2 de 2015 apresentou diretrizes para a formação docente. A Resolução CNE/CP nº 22 de 2019 flexibilizou a DCN nº 2 de 2015, diminuindo a carga horária da complementação pedagógica e da segunda licenciatura, definiu conteúdo da formação inicial relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e apresentou diretrizes referentes à formação prática e instituiu a (BNCC-Formação).

Já a Resolução CNE/CP nº 1 de 2024 altera a de 2019 determinou referenciais docentes para formação continuada de professores. (Instituindo a BNC-formação), sendo superada pela de nº 4 do mesmo ano mais tarde.

Outra medida que busca aprimorar a formação docente é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que atinge os cursos de graduação e que tem como finalidade avaliar a qualidade do curso e o desempenho dos futuros professores⁵.

Podemos notar que dentre as inúmeras mudanças no currículo e na educação, no cenário atual, a BNCC trouxe muitas dessas mudanças para entendermos melhor todas essas questões. Iremos investigar diretamente qual a visão dos professores de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm diante das áreas de linguagens e suas tecnologias no ensino médio. E com isso, também iremos verificar se a

³ O PNE acabou em 2024 e está em fase de elaboração para os próximos 10 anos.

⁴ A época estabeleceu-se o vencimento inicial em R\$950,00 (2,3 salários mínimos à época), em 2009, pelo MEC.

⁵ A nota do Enade referente ao ano de 2024 ainda não foi publicada, tivemos recentemente divulgados os dados de 2023 (que não abrangeu os cursos de Licenciatura). A última nota que o curso de Letras/Português obteve em provas do Enade foi na edição de 2021, que foi conceito 3 (dados que podem ser conferidos no site do Inep) A primeira vez que o curso de Letras/Português participou da avaliação do Enade foi no ano de 2010 (na época, apenas alguns alunos eram sorteados para realizar a prova, apenas a partir de 2019 que todos os alunos concluintes passaram a realizar a prova).

construção do currículo proposta pela BNCC se aproxima das especificidades dos(as) professores(as) no tocante às práticas culturais locais e a identidade da comunidade escolar; assim como identificar os significados atribuídos pelos(as) professores(as) de Letras Português ao processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos(as). Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativa e descritiva a fim de buscar atingir os objetivos aqui colocados junto aos professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Cidadã Integral Técnica (ECIT) do município de Serra Branca - PB.

5. Análise dos dados da pesquisa

5.1 A pesquisa, o campo e os sujeitos envolvidos

Antônio Gil (2002, p.45) define a pesquisa como sendo “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Devemos deixar claro que dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pela pesquisa de campo, auxiliada pela entrevista, no intuito de saber qual a visão dos professores de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm diante das áreas de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio.

Sendo assim, no primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico, analisando os conceitos do documento BNCC para o Ensino Médio, além de nos amparamos em outros documentos e teóricos que tratam sobre a Educação Brasileira. Como aporte teórico tivemos autores como: Bourdieu e Passeron (1930), Saviani (2009), Goodson (1995), Ghedin (2009), Gadotti (2004), Tirolli e Santos (2023) e (Moreira; Tadeu, 2013) dentre outros.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista que nos ajudou a entender, pelos apontamentos dos sujeitos da pesquisa, como são tratadas e utilizadas em sala de aula as diretrizes que a BNCC propõe para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pois como Gil (2008, p. 110) afirma, “a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. Dessa forma, a entrevista funcionou como uma porta de entrada pela qual percebemos as representações das professoras que fazem parte do contexto investigado Letras Português.

Orientando-nos por Gaskell (2002, p. 73) que considera “toda pesquisa com entrevistas como um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca”, buscamos também observar, no curto tempo de pesquisa, o comportamento e interações entre os professores no interior da escola.

O processo de entrevista foi realizado entre os dias 17 e 20 de março de 2025, durante o turno da manhã. A pesquisa teve início com uma conversa introdutória com a diretora da escola, que se mostrou bastante acolhedora e colaborativa. Após a sua devida autorização, foi possível adentrar o espaço escolar e realizar uma visita às suas

dependências, o que permitiu um melhor entendimento da dinâmica e da infraestrutura da instituição.

Em seguida, foram apresentadas as professoras participantes da pesquisa, que assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando formalmente com sua participação. É importante registrar que, durante as entrevistas, observou-se uma diferença no envolvimento das participantes: uma das professoras demonstrou maior abertura, receptividade e engajamento com a proposta da pesquisa, contribuindo de forma significativa para a coleta de dados. Por outro lado, a segunda professora apresentou uma postura mais reservada, aparentando compreender sua participação como uma obrigação formal.

As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador, com o apoio de um roteiro de perguntas que envolviam primeiramente o perfil acadêmico do respondente, em seguida o perfil institucional e por fim, o planejamento de aulas e a relação com a BNCC.

O campo de pesquisa selecionado foi a Escola Estadual Cidadã Integral Técnica (ECIT) do município de Serra Branca, no estado da Paraíba, instituição de ensino que se destaca pelo modelo de educação integral e técnica. Inaugurada no ano de 2018, a escola é uma das três unidades estaduais de ensino localizadas na cidade.

Além do Ensino Médio regular, a ECIT oferece cursos técnicos integrados nas áreas de Informática e Produção de Moda, proporcionando aos estudantes a oportunidade de obter uma formação acadêmica aliada a uma capacitação profissional. Em 2024, a instituição atendia cerca de 270 alunos matriculados, distribuídos entre as diversas turmas dos cursos técnicos e do ensino médio. (censo escolar, 2024). (não conseguimos acesso aos dados atuais)

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram inicialmente três professores da área de Língua Portuguesa da Escola Estadual Cidadã Integral Técnica (ECIT) de Serra Branca – PB, sendo duas mulheres e um homem. No entanto, no mesmo mês em que a pesquisa foi realizada, o professor do gênero masculino solicitou afastamento de suas funções para cursar mestrado em outra cidade, o que inviabilizou sua participação no estudo.

Dessa forma, as entrevistas foram conduzidas apenas com as duas professoras de Língua Portuguesa que estavam disponíveis e dispostas a colaborar com a pesquisa. Por questões éticas tomaremos nomes fictícios a título de preservação desses sujeitos, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios ao longo deste trabalho.

As participantes são apresentadas a seguir: Kiara (nome fictício), 35 anos, licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI – Monteiro. Atua como professora titular na ECIT de Serra Branca há 13 anos, possuindo ampla experiência no ensino da disciplina. Maria (nome fictício), 33 anos, também é licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus VI – Monteiro, e especialista em Gramática e Literatura. Possui 14 anos de experiência como docente, sendo que há 2 anos leciona na ECIT de Serra Branca.

5.2 O que dizem as professoras de língua portuguesa?

Antes de trazer à análise a fala das nossas interlocutoras desta pesquisa, cabe aqui fazer o seguinte esclarecimento. A escrita da análise de dados dessa pesquisa, está embasada no que foi declarado pelas professoras entrevistadas em seu ambiente de trabalho sobre suas próprias práticas docentes, sem que necessariamente, essa prática docente tenha sido revelada em suas falas diante da gravação realizada por mim pesquisadora. Ou seja, também nos serviu como conteúdo de discussão neste trabalho a observação e acompanhamento da rotina e vivências dos respondentes da pesquisa, assim como do conhecimento prévio do trabalho desses professores desta escola pela comunidade escolar e local, já que por ser um município de pequeno porte acaba que as conversas e comentários sobre o fazer escolar caem em domínio público local entre os pais, alunos e comunidade geral.

Assim, tomamos neste estudo três temas centrais: (a) a BNCC; (b) o Currículo; e a Prática Docente.

A BNCC indica que o professor tem um papel fundamental de refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (Brasil, 2018 p.39)

No tocante a esse tema do planejamento de ações seguindo as diretrizes da BNCC, nossas entrevistadas respondem afirmativamente a essas exigências quando dizem:

[...] na escola integral a gente tinha um documento que era denominado como guia de aprendizagem, onde a gente fazia o guia em cima das habilidades da BNCC e dos conteúdos que são destinados ao ensino médio, especificamente nessa escola, a gente consulta o documento e com base nele a gente elabora os guias de aprendizagem de acordo com cada série (Kiara, 35 anos).

Eu respondo a você com sinceridade que na escola integral a gente trabalha com documentos, com guias de aprendizagem e a BNCC é um documento extenso, então a gente elenca os conteúdos atentando ao contexto ensino integral administrando também, com relação a nossa carga horária e planejando o material de apoio (Maria, 33 anos)

Fica claro que a correspondência das professoras ao que se pede a BNCC fica a cargo da força da lei, num primeiro momento, pois é seguindo o que se pede no regramento escolar e pelo planejamento coletivo executado na escola. Sobre isso, cabe refletir a questão da prescrição, a obrigação que o Professor tem de cumprir algo pré-estabelecido por terceiros. Mas segundo Ball (1994), as políticas mudam algumas circunstâncias com as quais trabalhamos, mas elas não podem mudar todas as circunstâncias. E com isso, os professores podem considerar que na prática algumas propostas curriculares sejam inviáveis, e devem criar maneiras de adaptá-las para o contexto da prática. Portanto, BNCC e prática docente abre um campo fértil para discussões sobre autonomia profissional e a formação docente, isso pede um diálogo constante entre políticas educacionais e as experiências vividas pelos os professores na escola, pois podemos afirmar que as vozes dos professores são essenciais para efetividade das propostas curriculares.

Dentro das exigências da lei, cabe destacar a colaboração deste documento BNCC no preparo das aulas de língua portuguesa. Comentam as professoras:

É como a gente tem o foco na questão da interdisciplinaridade, na BNCC traz os conteúdos de forma separada por áreas, então a gente consulta as áreas, no meu caso, linguagens e a gente faz uma ponte com outras áreas como humanas e outras disciplinas que estejam de acordo com os conteúdos que a gente destaca pra poder inserir no guia” (Kiara, 35 anos).

Esses pontos que mais colaboram são as competências gerais e específicas, porque elas incluem tanto a leitura crítica quanto a interpretação de diferentes gêneros textuais, por se tratar da gente trabalhar com a interdisciplinaridade. (Maria, 33 anos)

Analisado as respostas das duas entrevistadas, se constata que quanto ao planejamento as duas seguem o que indica a BNCC, elas planejam selecionam e organizam os conteúdos de suas aulas, se atentando ao contexto da sala de aula a qual estão inseridas, sempre respondendo positivamente a existência do documento orientador

das aulas de língua portuguesa, destacando a “interdisciplinaridade” como valor trazido pela normativa.

Ao serem questionadas sobre qual é a sua maior dificuldade na hora de planejar usando o documento, afirma uma das entrevistadas:

As maiores dificuldades são os recursos materiais, né? Porque ao que parece o livro didático ele foge um pouco as orientações da BNCC no que se refere às dificuldades, né? A gente acha um pouco fora da realidade, principalmente em relação aos recursos que a gente não conta, que a gente só conta mesmo com o livro didático, então a parte mais complicada é essa. (Kiara, 35 anos).

A fala da professora Kiara, evidencia a dimensão social apresentada durante esse trabalho, como indica Bourdieu e Passeron (1930 p,197), “a origem social marca de maneira inevitável e irreversível, a carreira escolar e, depois profissional dos indivíduos”. Eles salientam ainda, que a escola seleciona e elimina uma grande quantidade de crianças provenientes das classes populares. No caso aqui estudado a precariedade de recursos vem dos estudantes e da própria escola pública não atingindo o ideal do modelo pretendido pela necessidade da comunidade escolar. Logo, a falta de recursos didáticos é a maior dificuldade apontada por ela, a BNCC orienta, mas temos o contexto social, e isso, dificulta e em muitos casos elimina a possibilidade da execução de alguns conteúdos que deveriam ser estudados.

Ainda sobre este tema afirma outra professora:

Acredito que a dificuldade não só minha, quanto dos demais colegas é equilibrar o cumprimento dessas competências associando a realidade dos alunos, especialmente porque que a gente tem que compreender que cada aluno tem diferença na aprendizagem, alguns têm muita dificuldade na leitura e interpretação de texto, então a gente já trabalha com a recomposição de aprendizagem pra dar um suporte (Maria, 33 anos)

A professora Maria cita que é preciso “equilibrar o cumprimento dessas competências”, deixa subentendido que em alguns momentos ela não consegue cumprir o que é indicado na BNCC, justamente por conta da individualidade de cada aluno, e o déficit de aprendizagem de alguns, que pode ser resultado de inúmeros fatores, um desses fatores pode ser sua origem, onde residem, e também o fator social. Goodson, (1995, p.117) descreve o currículo na perspectiva descritiva como sendo:

[...] constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis com a formulação de tudo – “metas e

objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

Dessa maneira, nota-se que a professora Maria, em alguns momentos sente a necessidade de fugir da perspectiva descritiva, considerando o nível de desigualdade no aprendizado de suas turmas. Sobre isso, Lopes; Tirolli e Santos (2023, p. 4) sugerem que:

O ideal é que o currículo seja autônomo, construído pelos envolvidos no processo educacional, de acordo com as necessidades que surgem da sociedade, tendo como parâmetros a historicidade e a cultura existente, com vistas a contribuir para a humanização do sujeito, não sendo guiado pelos detentores de poder

Isso nos leva a acreditar que em muitos casos ela procura usar o currículo segundo a perspectiva de Veiga (2002), onde afirma que currículo é uma construção social do conhecimento, e que a produção, transmissão e assimilação são o currículo propriamente dito. A BNCC apresenta sete competências gerais para educação básica, a competência sendo que a competência três indica que o aluno deve aprender a “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (Brasil, 2018, p.9).

Logo, tratando dessa outra questão acima colocada, perguntou-se às professoras sobre as práticas culturais locais e a possível inserção nos seus planejamentos. Ouvimos que:

Sim, sim porque eu vejo que a BNCC contempla bastante temática que é em relação, ah, acredito que voltado para o local onde ela é feita, né? Não a uma realidade mais distante da nossa, então a gente sempre tá inserindo grupos específicos no guia para contemplar até e valorizar a cultura local (Kiara, 35 anos)

Além de ser viável, é necessária, porque a BNCC é um documento que engloba todas as culturas, então quando a gente insere as culturas locais a gente fortalece esse sentimento de pertencimento e de identidade dos alunos. Maria, 33 Anos)

As duas indicaram que conseguem contemplar as culturas locais em seus planejamentos, e enfatizam a importância disso. Nessa vertente, a BNCC diz que:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2008, p. 16).

Na fala de Maria, ela cita os termos “viável” e “necessário”. Entende-se viável como o que é possível cumprir, e necessário como sendo algo que realmente os alunos precisam aprender. Nisso ela está de acordo com o que a competência três da BNCC indica. Sobre as competências

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13)

Quando questionadas se diante da sua experiência como docente, que usa a BNCC como base do seu planejamento, ao final de cada ano letivo é possível ter contemplado os alunos com as competências específicas exigidas na BNCC. Se viam resultados satisfatórios. Elas responderam que sim.

Acredito que sim, porque como a gente faz um documento baseado na BNCC, a gente consegue contemplar o que realmente é essencial, então a gente vê também nos resultados através das propostas de intervenção que a gente faz na escola também, os resultados são satisfatórios. (Kiara, 35 anos)

Os resultados, eles são satisfatórios principalmente quando a gente adota essas metodologias ativas e projetos interdisciplinares, porque a gente motiva os alunos além de aproximá-los aos conteúdos referentes à realidade de cada um. (Maria, 33 anos)

As duas professoras demonstram satisfação quanto aos resultados dos seus alunos no tocante ao desenvolvimento das competências específicas postas na BNCC. Isso mostra que, apesar de que em certos momentos elas demonstrarem que não é possível seguir a linha as exigências postas pela BNCC, ainda assim, elas conseguem equilibrar a maneira de ensino, usando as exigências de acordo com as possibilidades do seu contexto de ensino, e no final do ano letivo conseguir obter os resultados exigidos. Isso é reafirmado quando elas respondem o último questionamento, se avalia o documento (BNCC), como sendo um instrumento didático-pedagógico e político da educação brasileira. Afirmaram que:

Em parte, em parte porque atende às necessidades. A BNCC além de ser bastante extensa, não é? A gente sabe que a gente consegue contemplar em parte, mas existem algumas coisas que estão fora da realidade justamente por conta dessa questão dos recursos materiais nas escolas públicas, principalmente. (Kiara, 35 anos)

Eu avalio que sim, a BNCC é sim um instrumento tanto político quanto didático-pedagógico, porém, como eu mencionei anteriormente, o documento ele é extenso, e sua efetividade ela vai depender muito da adaptação às realidades locais, muitas vezes a gente planeja uma aula e não consegue concluí-la de maneira efetiva porque a gente precisa de suporte, de impressões de internet e tudo mais e acaba fugindo um pouquinho da realidade no âmbito escolar. (Maria, 33 anos)

Para a professora Kiara, a BNCC é um instrumento didático-pedagógico, apesar da sua extensão, o que dificulta sua utilização, porém atende às necessidades. Ela evidencia novamente, que a questão da falta de recursos materiais acaba deixando algumas exigências fora da realidade. A professora Maria, cita as mesmas dificuldades, a extensão do documento, a dificuldade de adaptar essas exigências à realidade local, justamente por falta de recursos materiais. Suas respostas trazem de volta a discussão sobre a dimensão social e suas desigualdades que se manifestou muito nesse trabalho.

Diante dessa análise, podemos constatar que segundo as professoras entrevistadas, a BNCC é de certa forma, um bom instrumento didático-pedagógico para educação brasileira. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem a qual estão inseridas, elas demonstram que na maioria das vezes conseguem inserir na sua prática docente as diretrizes postas pela BNCC, sobre a questão das práticas culturais locais, elas afirmam que conseguem relacionar bem a proposta da BNCC ao seu planejamento. Ou seja, em parte elas conseguem seguir as exigências e diretrizes da BNCC e também fica evidente, que um dos princípios da BNCC a equidade ainda está distante de ser alcançado, e isso se dá pelo fator social, pois as escolas públicas procuram seguir o currículo de acordo com a BNCC, mas na prática faltam recursos materiais.

Sobre esse último questionamento, cabe perguntar: qual o sentido da palavra política na fala das professoras? A partir das respostas fornecidas pelas professoras, é possível identificar uma compreensão restrita do conceito de política. Em suas falas, o termo é associado a cenários de desigualdade social e a problemas estruturais, sem que outras dimensões da política sejam consideradas ou articuladas ao contexto educacional. Contudo, é importante ressaltar que reduzir o sentido de política apenas à ideia de desigualdade ou injustiça é insuficiente para nosso debate.

Historicamente, a relação entre educação e política tem se dado sob diferentes vertentes. Em alguns contextos, a educação é utilizada como instrumento de controle

social, contribuindo para a manutenção de determinadas ideologias ou estruturas de poder. Em outros, assume o papel de ferramenta de emancipação, voltada à formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de intervir na realidade social.

Saviani (2008, p.94) reforça essa ideia ao afirmar que “se usar o adjetivo político em sentido amplo onde a política se identifica como a prática social global, (...) podemos afirmar que tudo é político como tudo é educativo”. Ele ainda complementa explicando que, “dizer que a educação é sempre um ato político não significaria outra coisa senão sublinhar que a educação possui sempre uma dimensão política, independentemente de se ter ou não consciência disso.” (*Ibid.*). Mas, esse significado da política não aparece claramente no discurso das entrevistas.

6. Considerações Finais

Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece quais são as aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo das etapas da educação básica. E com isso, é o principal guia da elaboração do currículo das escolas brasileiras e por consequência impacta o planejamento pedagógico do professor. E sendo um documento extenso, abre caminho para pesquisar diversos aspectos dela, mas tratando-se do objetivo principal dessa pesquisa a qual tomou no intuito de saber a percepção dos professores de Letras – Língua Portuguesa acerca da relação entre a prática docente e as exigências e diretrizes estabelecidas pela BNCC, especialmente no que diz respeito ao componente de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.

Os resultados demonstraram que, de início a correspondência das professoras ao que se pede a BNCC fica a cargo da força da lei, pois é seguindo o que se pede no regimento escolar e pelo planejamento coletivo executado na escola. E que apesar de reconhecerem a importância da BNCC como referência nacional, as professoras ainda enfrentam dificuldades na sua aplicação prática, tendo como principais causadores dessa dificuldade a extensão do documento, a falta de recursos materiais nas escolas e a desigualdade no nível de aprendizagem dos alunos.

Ainda assim, observou-se um esforço por parte das docentes em alinhar suas práticas às exigências do documento, embora isso nem sempre seja possível de forma plena, sendo necessário que elas adaptem suas aulas ao que o contexto escolar exige, **mas** esse fato não deve ser visto como uma problemática, pois o próprio documento da BNCC indica que cabe as escolas e aos Professores buscar meios de adaptar as diretrizes postas no documento ao contexto escolar, com isso, de uma maneira ou de outra elas seguem o que o documento indica.

Esta pesquisa, embora limitada em escopo, trouxe contribuições relevantes para a compreensão do impacto da BNCC na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Ela abre caminho para estudos futuros, como a ampliação da investigação com um número maior de participantes, bem como a inclusão da perspectiva dos estudantes, a fim de compreender como essas diretrizes se concretizam na aprendizagem. Ainda assim, concluo este trabalho e encerro este ciclo acadêmico com o sentimento de dever cumprido, pois ele representou, para mim, também um marco pessoal e profissional. Enquanto estudante e futura professora de Língua Portuguesa, pude

compreender mais profundamente os desafios que envolvem a prática docente e a implementação de políticas públicas como a BNCC.

Referências

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. Colégio Pedro II – **um lugar de memória**. Rio de Janeiro. UFRJ. Tese de Doutorado, 1999.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011. 374p. Resenha de: FAFVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33 n.120 jul./set. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: [s.n.], 2001.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 jul. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: [s.n.], 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Fórum Nacional de Educação: o PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. *Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014*.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FIORIN, J. L. **A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária.** *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 11–25, 2006. DOI: 10.5935/rl&l.v7i12.887. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>. Acesso em: 19 abr. 2025.

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

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petropolis: Vozes, 2002.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história;** tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão.** Revista *Fronteira das Educação* [online]. Recife, v. 1, n. 2, 2012

GHEDIN, E. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

LOPES, Quenizia Vieira.; TIROLI, Luiz Gustavo.; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. **CURRÍCULO: diversidade e tensões no contexto educacional.** Revista Espaço do Currículo, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023 ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.63644>.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo, Melhoramentos, p. 240-243, 1929

MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysallí: **currículo e complexidade: A Perspectiva Crítico-Multirreferencial e o Currículo Contemporâneo**, 2009)

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo: questões atuais**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1997. Cap. 3, p. 39-58.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1982

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria** Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez e Autores Associados. p. 92-95, 2008

SILVA, Janssen F; SANTOS, Aline R. Currículos pós-colonial: o desvelamento das heranças coloniais e preposições curriculares. In: **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras: (trans)bordamentos, desafios e ressignificação**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. P 70-79

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Souza, R. A. de. (2014). **Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas**. *Opiniões*, 3(4-5),13-26. <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2014.114864>

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA DE LETRAS/CAMPUS VI

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISOR ACADÊMICO

Prezado (a), **Diretora MARIA BEATRIZ BEZERRA DE BRITO**
Escola Estadual Cidadã Integral Técnica de Serra Branca

Por meio desta, apresentamos a senhora a acadêmica **VANESSA KESLLY DE MELO SILVA**, matrícula 201740133, aluna do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português) da Universidade Estadual da Paraíba, do Centro de Ciências Humanas e Exatas – Campus VI/Monteiro, cursando o último semestre do referido curso, que está em fase de elaboração, desenvolvimento e conclusão do seu trabalho de conclusão do curso que tem como título provisório: *“A Prática Docente em Letras Português e a BNCC: desafios e aproximações”*. Assim, vimos solicitar a autorização para execução e coleta de dados nesta instituição de ensino, através da realização de entrevista com os (as) professores (as) da matéria de língua Portuguesa das turmas do ensino médio. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a visão dos(as) professores(as) de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para a área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio.

Queremos ainda informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo dos (as) entrevistados (as), preservando sua identidade e privacidade profissional, destacando apenas o *locus* da pesquisa de campo que é a referida instituição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de formação da futura profissional de Letras/Português e com desenvolvimento do conhecimento científico na área de educação na nossa região do cariri paraibano.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade Estadual da Paraíba nos seguintes contatos:

Instituição:

Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI
Rua: Abelardo Pereira dos Santos, 131 – Centro, Monteiro, Paraíba
cche@setor.uepb.edu.br 3351-2970/ 3351-2348

Monteiro/PB. ____/____/____.



ADEILSON DA SILVA TAVARES - Orientador

Professor da Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Ciências Humanas e Exatas/Campus VI
Matrícula: 625334-9 Fone: (83) 999769519
E-mail: adeilsontavares@servidor.uepb.edu.br

VANESSA KESLLY DE MELO SILVA - Pesquisadora

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Português
Matrícula: 201740133
Fone: (83) 999957873
E-mail: vanessa.melo@aluno.uepb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA DE LETRAS/CAMPUS VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caríssimos (as) professores (as) de língua Portuguesa, meu nome é **VANESSA KESLLY DE MELO SILVA**, matrícula 201740133, aluna do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português) da Universidade Estadual da Paraíba, do Centro de Ciências Humanas e Exatas – Campus VI/Monteiro, e estou em fase de elaboração do meu trabalho de conclusão do curso que tem como título provisório: *“A Prática Docente em Letras Português e a BNCC: desafios e aproximações”*. Tem-se ainda como objetivo analisar a visão dos(as) professores(as) de Letras Português sobre a relação entre prática docente e o conjunto orgânico de exigências e diretrizes que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para a área de linguagens e suas tecnologias no ensino médio. Para tanto, utilizaremos uma metodologia de pesquisa de tipo qualitativa que nos levará a ouvi-lo (a) no sentido de conhecer vossa opinião das experiências do fazer pedagógico, durante o exercício do trabalho na sala de aula de ensino de língua portuguesa, diante dos conteúdos e exigências normativas para essa área. Isto nos ajudará a buscar responder às problemáticas de pesquisa por nós construídas.

Este documento trata-se de esclarecer a (o) Sr./ Sra. o desejo de sua participação na nossa pesquisa, com a disponibilização da sua fala gravada nesta pesquisa acadêmica, bem como de toda a legalidade, responsabilização e cuidados com os dados oriundos da análise de nossa pesquisa. São eles:

1. A pesquisa é de cunho científico e será destinada ao público acadêmico e em geral que tiver interesse disposta acessando os meios eletrônicos e digitais (online/repositório de TCC's) pela página da instituição (www.uepb.edu.br);
2. Garantimos do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participantes da pesquisa;
3. Garantimos expressamente a liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;
4. Os participantes podem retirar a sua colaboração a qualquer momento da pesquisa;
5. Não dispomos de ajuda e/ou ressarcimento pecuniário aos participantes da pesquisa;

Portanto, caso deseje colaborar com a nossa pesquisa, peço que assine os campos abaixo:

Eu _____,
inscrito(a) sob o RG/CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A Prática Docente em Letras Português e a BNCC: desafios e aproximações*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável **VANESSA KESLLY DE MELO SILVA** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Monteiro/PB. ____/____/____.

PARTICIPANTE

VANESSA KESLLY DE MELO SILVA - Pesquisadora

Aluna do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Português

Matrícula: 201740133

Fone: (83) 999957873

E-mail: vanessa.melo@aluno.uepb.edu.br



ADEILSON DA SILVA TAVARES - Orientador

Professor da Universidade Estadual da Paraíba

Centro de Ciências Humanas e Exatas/Campus VI

Matrícula: 625334-9 Fone: (83) 999769519

E-mail: adeilsons@servidor.uepb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA DE LETRAS/CAMPUS VI

ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Pesquisadora: Vanessa Keslly de Melo Silva. Graduanda de Letras Português
UEPB - CAMPUS VI**

Perfil Acadêmico do respondente:

1. Qual é sua idade?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Quanto tempo de formação na área de Letras/Português?
4. Em qual instituição você se formou?
5. Você tem alguma outra formação acadêmica?

Perfil Institucional do respondente:

1. Quantos anos de experiência você possui na sala de aula como professor (a) de Português?
2. Quantos tempo você trabalha como professor (a) de Português nesta instituição?
3. Quais disciplinas você já ministrou?
4. Você conhece bem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
5. Você conhece as exigências da BNCC para o professor de Português?
6. Se sim, o que você acha? Se não, como você se orienta na preparação das suas aulas?

Se respondeu à pergunta anterior com SIM, seguem as perguntas. Caso NÃO, pergunta-se como se desenvolve a preparação, planejamento e a avaliação das aulas de Português na percepção do (a) respondente (a).

7. É utilizado o documento (BNCC) como base desse planejamento?
8. Quais são os pontos da BNCC que mais colaboram na hora do seu

planejamento?

9. Tendo em vista que você deve seguir as exigências e diretrizes da BNCC, qual é a sua maior dificuldade na hora de planejar usando o documento?

10. No tocante as diretrizes postas na BNCC sobre as práticas culturais locais, é viável inseri-las no seu planejamento?

11. Diante da sua experiência como docente, que usa a BNCC como base do seu planejamento, ao final de cada ano letivo é possível ter contemplado os alunos com as competências específicas exigidas na BNCC? Você vê resultados satisfatórios?

12. Você avalia o documento (BNCC), como sendo um instrumento didático-pedagógico e político da educação brasileira?