



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELIZAMA BARBOSA DA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A IMPREVISIBILIDADE DO
CONTEXTO DE PRÁTICAS: O QUE PENSAM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

**CAMPINA GRANDE-PB
Dezembro-2019**

ELIZAMA BARBOSA DA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A IMPREVISIBILIDADE DO
CONTEXTO DE PRÁTICAS: O QUE PENSAM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

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

CAMPINA GRANDE-PB
Dezembro-2019

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

S586b Silva, Elizama Barbosa da.
A Base Nacional Comum Curricular e a imprevisibilidade do contexto de prática [manuscrito] : o que pensam profissionais da educação / Elizama Barbosa da Silva. - 2019.
41 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 2. Currículo nacional. 3. Contexto de prática. I. Título
21. ed. CDD 375

ELIZAMA BARBOSA DA SILVA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A
IMPREVISIBILIDADE DO CONTEXTO DE PRÁTICAS: O QUE
PENSAM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Pedagogia.

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

Aprovada em: 11 / 12 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino

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

Maria Lúcia Serafim

Prof.^a Ms. Maria Lúcia Serafim
Examinadora 1

Maria das Graças Ferreira de Lima

Prof.^a Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima
Examinadora 2

**CAMPINA GRANDE-PB
Dezembro 2019**

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos ao Deus, criador de todas as coisas, que com sabedoria formou o mundo de maneira plena para que desfrutássemos o melhor desta Terra e me permitiu ter acesso a este curso de graduação, por meio do qual pude obter importantes conhecimentos que servirão para minha atuação em sala de aula.

À minha querida mãe, Maria do Socorro Barbosa da Silva, pelo companheirismo, incentivo e ajuda. Ao meu pai, Américo Severino da Silva, pelas orações e incentivo.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Francisca Pereira Salvino, pela mediação e condução na realização deste trabalho, sem as quais não seria possível a conclusão do mesmo, bem como pelos dois projetos desenvolvidos junto ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), cujos resultados parciais encontram-se parcialmente apresentados e analisados neste trabalho.

Nossa gratidão aos participantes da pesquisa, gestores, coordenadores e professores, que contribuíram com seus pontos de vista sobre a pesquisa realizada.

À Prof.^a. Mestre Maria das Graças Ferreira de Lima, bem como à Prof.^a. Doutoranda Maria Lúcia Serafim, minha gratidão por aceitarem nosso convite para comporem a banca.

Dedico este trabalho ao Deus de toda graça e sabedoria, que me permitiu a realização deste estudo monográfico, e à minha família, por todo apoio e ajuda.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada no dia 15/12/2017 em votação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20/12/2017 pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho. O documento estabelece um conjunto de direitos de aprendizagens em termos de conhecimentos, campos de experiências, competências e habilidades, considerados essenciais e indispensáveis às crianças e aos jovens brasileiros em cada etapa da educação básica no Brasil. Esse documento tem sido alvo de várias discussões em todo país, principalmente no que se refere à sua operacionalização no contexto de prática. Têm-se questionado como o documento poderá contribuir ou não para melhoria da qualidade da educação nas referidas etapas. Concernente a essa discussão, essa pesquisa objetiva analisar qual a capacidade da BNCC para constituir-se enquanto currículo nacional (mínimo), mediante à imprevisibilidade do contexto da rede municipal de Pocinhos/PB. Para tanto, recorreremos à análise documental como procedimento metodológico e ao questionário como técnica de coleta de dados. Como referencial teórico recorreremos à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e como campo empírico à secretaria municipal de educação e escolas do município de Pocinhos/PB. Participaram da pesquisa quatro gestoras, duas coordenadoras pedagógicas e quatro professoras em um total de doze participantes. Constatamos que a secretaria tem realizado formação apenas com gestores e coordenadores pedagógicos, deixando a formação dos docentes para 2020, bem como a BNCC vem tendo uma boa aceitação pelas profissionais, uma vez que acreditam que, em longo prazo, ela contribuirá para a melhoria da qualidade da educação básica no país. De acordo com essas educadoras, também falta uma formação apropriada para que a Base venha a ser implementada efetivamente. Conclui-se que fica quase impossível uma real efetivação das finalidades da BNCC no sentido de garantir igualdade de acesso ao conhecimento para os estudantes de todo o país, melhoria da qualidade e constituir-se em currículo nacional, ainda que possa vir a ser uma referência importante para se pensar os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Currículo. BNCC. Contexto de prática.

ABSTRACT

The Base Nacional Curricular Comum (BNCC) [Common National Curriculum Base] for early childhood education and elementary school was approved on 12/15/2017 in a vote in the Conselho Nacional de Educação (CNE) [National Council of Education] and certified on 12/20/2017 by the then Minister of Education, José Mendonça Filho. The document establishes a set of learning rights. In terms of knowledge, fields of experience, competencies and skills, considered essential and indispensable to Brazilian children and young people in each stage of basic education in Brazil. This document has been the subject of many discussions throughout the country, especially as regards its operationalization in the context of practice. They have been wondering how the document may or may not contribute to improving the quality of education in these stages. Concerning this discussion, This research aims to understand the capacity of the BNCC to constitute itself as a national curriculum (minimum), due to the unpredictable context of the municipal educational system of Pocinhos / PB. For this, we use the documentary analysis as methodological procedure and the questionnaire as a data collection technique. As a theoretical framework we resort to the approach of Stephen Ball's policy cycle and as an empirical field to the municipal secretary of education and schools of the municipality of Pocinhos / PB. Four managers participated, two pedagogical coordinators and four teachers in a total of twelve participants. We found that the The secretariat has conducted training only with pedagogical managers and coordinators, leaving teacher training by 2020 as well as the BNCC has been having a good acceptance by professionals as they believe that in the long run will contribute to improving the quality of basic education in the country. According these educators, there is also a lack of appropriate training for the Foundation to be implemented effectively. It is concluded that a real actualization of BNCC's purposes is almost impossible in order to ensure equal access to knowledge for students across the country, the improvement of quality and become a national curriculum, although it can be an important reference for thinking about students' learning rights.

Keywords: Curriculum. BNCC. Context of practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	SIGNIFICADOS DE CURRÍCULO	10
3	O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL	15
3.1	As proposições dos pioneiros da educação	15
3.2	O currículo e o INEP	16
3.3	A contribuição do PABAE para construção do currículo no Brasil	17
3.4	O currículo no Brasil a partir da década de 1990	18
4	METODOLOGIA, CAMPO EMPÍRICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	20
4.1	Metodologia	20
4.2	Campo empírico	20
4.3	Participantes da pesquisa	22
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	24
5.1	A BNCC como documento de referência	24
5.2	Estudos e formação sobre a BNCC	30
5.3	A visão dos participantes sobre a BNCC	32
5.4	Os impactos da BNCC na prática pedagógica dos profissionais da educação do município de Pocinhos/PB	34
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e ensino fundamental foi aprovada em 15/12/2017 na votação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20/12/2017, pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho. O documento estabelece um conjunto de conhecimentos considerados essenciais e indispensáveis às crianças e aos jovens brasileiros em cada etapa da educação básica. Segundo o ministro (BRASIL, 2017), a Base é um grande passo para diminuir desigualdades educacionais e promover a qualidade das aprendizagens. Com a sua homologação, as redes de ensino, públicas e particulares, passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaboração de seus currículos, o que vai impactar na formação de professores, nos recursos didáticos e nas avaliações. O ministro também definiu a Base Curricular como inovadora, democrática e plural, sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero, respeitando as diferenças e os Direitos Humanos.

Diferente das duas primeiras versões, a terceira apresenta os seguintes destaques: não trata do ensino médio, que ficou para ser concluída posteriormente, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); o ensino religioso ganhou diretrizes sobre o que deve ser ensinado do 1º ao 9º ano; a alfabetização deve ser concluída até o segundo ano; as orientações sobre identidade de gênero foram retidas, devendo ser rediscutidas por comissão do CNE e publicadas posteriormente; as redes municipais, estaduais e federal precisam reelaborar seus currículos segundo a BNCC; o material didático terá que ser produzido segundo as novas diretrizes; implementação deve estar completa até início do ano letivo de 2020.

A elaboração da BNCC iniciou-se em 2014 e foi duramente tensionada em 2016, por ocasião do processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, o que implicou em substituição das equipes de coordenação da elaboração e, por conseguinte, mudança de perspectiva teórica e de demandas. As críticas normais em processos dessa envergadura, tornaram-se inconciliáveis em determinados momentos. Após a sua homologação, doze instituições representativas de comunidades acadêmicas, movimentos sociais, sindicatos e outras, posicionaram-se em contrário à sua implementação. Dentre essas instituições encontram-se as seguintes: Sindicato Nacional dos Professores de Ensino Superior (ANDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (ANPED, 2018). Essas instituições rechaçam a execução do Programa de Residência Pedagógica, alegando que ele se encontra diretamente vinculado à BNCC, que representa uma ação situada no movimento de avanço do conservadorismo nas políticas educacionais.

Assumindo com essas entidades que a versão final da BNCC atende de forma mais incisiva a demandas conservadoras, Macedo (2017) adverte que essas entidades também se constituem enquanto um grupo de poder em disputa pelo controle e regulação do currículo nacional, ainda que numa “crítica por justiça social”. Segundo a autora, esse grupo faz oposição ao governo, cuja política se configura como “neoliberal por *accountability*”, tendo como apoiadoras instituições, tais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Bradesco e outras. Para a autora, embora esses dois grupos de poder defendam demandas antagônicas, também apresentam equivalências, dentre as quais, ignorar a imprevisibilidade do cotidiano escolar, bem como suas condições para uma efetiva implementação da Base. Além disso, a autora assevera que os principais discursos circulantes no cenário nacional não têm equivalência, na maioria das vezes, com os anseios, preocupações e demandas das comunidades escolares, ou seja, esses discursos diferem dos que circulam no contexto de práticas.

A partir desse entendimento, desenvolvemos a pesquisa por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB), cota 2018-2019, objetivando analisar a capacidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para se constituir em currículo nacional, mediante a imprevisibilidade do contexto de práticas, a partir de experiências e percepções de docentes de escolas públicas de Pocinhos/PB, em processos de implementação da referida Base. Consiste em análise documental com recurso de entrevistas e ou questionários, adotando como referência a análise do ciclo de política, desenvolvida por Stephen Ball (apud MAINARDE, 2006) e seus colaboradores, bem como às apropriações de tais teorias por estudiosos do campo do currículo. A análise toma como campo empírico a secretaria de educação e escolas municipais da cidade de Pocinhos, localizada no estado da Paraíba.

2 SIGNIFICADOS DE CURRÍCULO

Ao longo da história da educação e do currículo, encontramos várias formas de significar o currículo e de contribuir com os modos de pensar e organizar os tempos e espaços escolares, bem como de pensar os papéis dos sujeitos nesses espaços e tempos. De acordo com McNeil (2001), o currículo assumiu quatro abordagens no decorrer da história: Acadêmico, Humanista, Tecnológico e Reconstrucionista. No que se refere ao Currículo Acadêmico, podemos afirmar que é o que possui maior tradição histórica. Nessa abordagem, o conhecimento era o principal elemento. Nas disciplinas acadêmicas como matemática, ciências, histórias sociais e belas artes, o núcleo principal era o conteúdo ou matéria de ensino.

Nessa abordagem, o conhecimento é tido como um patrimônio cultural, transmitido às novas gerações. As disciplinas clássicas são consideradas como verdades consagradas pela ciência, que resistiram ao tempo e às mudanças socioculturais, sendo assim, fundamentais para construção dos conhecimentos. De acordo com McNeil (2001), no currículo acadêmico os conhecimentos são vistos como algo inquestionável, como uma verdade absoluta, cabendo à escola a missão de desenvolver o raciocínio dos estudantes para o uso de ideias, que realmente sejam mais proveitosas para o seu progresso.

O currículo humanístico tem em sua base teórica a tendência denominada Escola Nova, que defende a necessidade de levar em consideração a realidade dos alunos. Segundo McNeil (2001), nessa perspectiva de currículo a atenção volta-se para os alunos nas suas individualidades, considerados como seres dotados de uma identidade pessoal que precisa ser descoberta, construída e ensinada. O currículo, neste aspecto, tem a função de proporcionar experiências que contribuam para desenvolver a consciência dos alunos para sua libertação e autorrealização.

No contexto curricular humanístico, as necessidades dos alunos, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento como de sua relação com a sociedade, passam a ser vistos como pontos importantes para direcionarem os projetos educativos. A educação, nessa perspectiva, é tida como meio de libertação, onde o aluno é o principal responsável pelo seu crescimento, integridade e autonomia. O aluno, para conseguir sua autonomia, que é considerada o cerne do currículo humanístico, precisa vivenciar situações que lhes permitam experimentar, errar, avaliar, reordenar e expressar.

Em relação ao Currículo Tecnológico, McNeil (2001) afirma que a educação consiste na transmissão de conhecimentos, comportamentais éticos, práticas, sociais e habilidades que propiciem o controle social. Sendo assim, o currículo tecnológico tem sua base sólida na tendência tecnicista. O comportamento e o aprendizado são moldados pelo externo, ou seja, pelo professor, considerado detentor do conhecimento, a quem compete planejar, programar e controlar o processo educativo. Ao aluno, agente passivo, compete absorver a eficiência técnica, atingindo os objetivos propostos.

Em relação ao Currículo Reconstrucionista Social, o principal foco é a transformação social e a formação de um sujeito crítico. Segundo McNeil (2001), essa concepção de currículo concebe o homem e o mundo de maneira interativa. Nesse contexto, a educação é um agente transformador. O aluno é visto como sujeito de grande importância para transformação da realidade social. Assim, a preocupação com o ensino não está centrada nos conteúdos, mas na formação de sujeitos que atuem na sociedade, de forma reflexiva e transformadora.

Nessa perspectiva de currículo, a educação é um importante agente social que promove mudanças. A visão social da educação e do currículo consiste em provocar no indivíduo atitudes de reflexões sobre si e sobre o contexto social em que está inserido. Nessa configuração, a aprendizagem deve ser construída voltada à prática social, com posturas e opções que levem à emancipação do cidadão e à transformação da realidade.

Para Sacristán (2000, p. 13), “o currículo é um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com maior tradição”. Sua origem data, basicamente, do início do século XX, com o movimento das teorias eficientista e progressivista. A definição sobre currículo não é fácil. A ideia de currículo está associada, principalmente, a um conjunto de procedimentos prescritos para serem seguidos no contexto educacional. Todavia, não é apenas isto, pensar em currículo é entender que é uma construção social, que se vincula a um momento histórico determinado de cada sociedade, com seus aspectos econômicos, políticos, culturais e seus valores morais e éticos. Nesse sentido, a visão do que é currículo está associada a um conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para um processo formativo, em que estão presentes aspectos culturais e sociais, que contribuem para a construção de identidades locais e nacionais. Sobre isso Sacristán ressalta, que

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias às crianças e aos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. (SACRISTÁN, 2000, p.15)

Embora o autor afirme que o currículo exerce a função socializadora de instituições diversas, faz-se necessário refletir que essa função está condicionada à capacidade da sociedade de formação dos seus cidadãos. Ou seja, ainda que uma dada instituição tenha proposição à formação ética e cidadã dos sujeitos, ela não possui poder para exercer tal função em oposição ao que, de fato, está posto na sociedade. É possível que o currículo contribua para essa formação, porém, inserido em um projeto mais amplo de sociedade e não apesar dela. Segundo Sacristán (2000), o currículo é a ligação entre uma cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. Assim sendo, o currículo pode contribuir com a formação de sujeitos pacíficos, como parte de um projeto maior de sociedade pacífica ou de política e enfrentamento de situações de violência, mas pouco consegue fazer isoladamente.

Para Giroux (1983), o currículo é visto através do conceito de emancipação e libertação, em que o fazer pedagógico permite às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercidos pelas instituições e pelas estruturas sociais, mas também pode corroborar com a sujeição, a dominação, o controle e a regulação. Pode se constituir em uma prática na qual se estabelece diálogo, troca de experiências e aprendizado entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos, professores e demais segmentos, mas também pode servir à modelagem e ao condicionamento de pessoas, quando as impede de desenvolver suas capacidades criativas, reflexivas, críticas.

Esse pensamento de Giroux (1993) foi bastante influenciado por Paulo Freire (1970), que influenciou de maneira significativa vários autores críticos numa perspectiva de utilização do currículo como mecanismo de libertação e emancipação. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1970, encontra-se a síntese de sua crítica, que está no conceito de “educação bancária”, no qual o conhecimento é entendido como sendo transferido do professor para o aluno, com um ato de depósito

bancário. Nessa concepção, “o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (SILVA 2007, p. 58-59). Em contraposição a essa concepção e para seu enfrentamento, Paulo Freire (1970) propôs uma pedagogia dialógica, centrada na cultura dos sujeitos e voltada à sua libertação da sujeição econômica, política e cultural.

São várias as possibilidades de pensar e organizar os currículos. Mais do que contrapor uma teoria a outra é importante perceber suas contribuições no campo do currículo. Elas são situadas histórica e culturalmente, mas também transcendem no tempo e, em muitos aspectos, contribuem para pensarmos o presente e o futuro da educação.

Dentre as contribuições mais recentes destacamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. De acordo com Mainardes (2006), essa abordagem refere-se aos processos de análise que procuram se afastar de tendências estadocêntricas e valorizar as micropolíticas e a ação dos profissionais que lidam com as políticas ao nível local, enfatizando a necessidade de articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais e curriculares.

Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) optaram por explicar o ciclo de políticas por meio de um ciclo constituído de três aspectos: a política proposta, a política de fato e a política de uso. O primeiro aspecto refere-se à política oficial, que envolve a participação não só do governo e dos assessores, mas também dos departamentos educacionais e burocratas, encarregados de implementar políticas. Participam desse grupo as escolas, as autoridades locais e outros campos onde as políticas emergem. Em relação à política de fato, Mainardes (2006) comenta que se constitui de políticos e textos legislativos que formam a política proposta e são base para que seja colocada em prática. No que se refere à política de uso, o autor comenta que, ela está ligada aos discursos e às práticas institucionais, que emergem de processos de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

De acordo com Mainardes (2006), essas abordagens de políticas acabam sendo deixadas por Ball e Bowe por acreditarem que a linguagem utilizada não atendia ao que eles desejavam delinear sobre ciclo de política. Neste sentido, os autores propuseram um ciclo contínuo, formado a partir de três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto de prática. O autor comenta que esses contextos estão inter-relacionados, não possuem uma dimensão temporal ou sequencial e não são

etapas lineares, percebendo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse que envolve disputa e embates.

No “contexto de influência” as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são formados. Nesse contexto os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado. Segundo Mainardes (2006), na produção desses discursos, às vezes, recebe-se apoio em outras contestações pelas arenas públicas de ação, principalmente aquelas relacionadas ao contexto social.

Em seus trabalhos mais recentes, Ball (2014) traz uma análise sobre as influências globais e internacionais que contribuem para formação das políticas nacionais. A primeira é o fluxo de ideias, por meio de redes de políticas que envolvem a circulação internacional; a segunda é o processo de empréstimos de políticas e a terceira seria os grupos que vendem suas soluções de mercado político e acadêmico, por meio de periódicos, livros, conferências e performances.

No que se refere ao contexto de prática, Mainardes (2006) ressalta que para Ball e Bowe a política está sujeita a interpretação e a recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As políticas, assim, não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e modificações. Sobre isso Mainardes (2006, p.53) comenta:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégias políticas. Este envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Esta abordagem traz várias contribuições à análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.

3 O CAMPO DO CURRÍCULO NO BRASIL

3.1 As proposições dos pioneiros da educação

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido no Brasil uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam tradições curriculares fundamentadas e uma base filosófica híbrida, que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas. No que se refere à educação elementar, acreditava-se que todas as ciências e todas as artes pudessem ser ensinadas, desde que o método apropriado fosse utilizado (MOREIRA, 1995, 1960). Em relação ao ensino secundário, os currículos assumiam uma forma enciclopédica. De acordo com Figueiredo (1981), os currículos, nessa linha, podiam ser caracterizados pela ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas; enciclopedismo e divisão entre o trabalho manual e intelectual.

Nos anos de 1920, o Brasil vivenciava alguns conflitos e tensões. Boa parte destes estavam relacionados à expansão industrial, à entrada dos imigrantes, bem como a outros fatores, como a difusão de ideias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas, que contribuíram para remanejar o poder das esferas eleitoral e educacional para a esfera militar.

Nesse contexto, algumas reformas educacionais tentaram ser estabelecidas, como a promovida em São Paulo, por Antônio de Sampaio Dória, que tentou erradicar o analfabetismo, estipulando dois anos de escolarização para o nível primário, cuja ideia primordial foi dar ênfase a expansão quantitativa do ensino primário. Contudo, essa concepção ia ser alterada a partir do surgimento das ideias progressivistas que constituíram a teoria dos pioneiros da educação.

Na Bahia, Anísio Teixeira promoveu uma reorganização dos currículos, no que se refere a ver os conteúdos escolares não mais como fins em si mesmos, mas como instrumentos para determinados fins, que contribuiria não somente para o crescimento intelectual do aluno, mas também para seu desenvolvimento social, moral, emocional, afetivo e físico. Os conteúdos deveriam ser trabalhados levando, principalmente, em consideração as necessidades das crianças baianas. O currículo continuou centrado nas

disciplinas, contudo voltados às necessidades dos alunos, à realidade do estado, com necessidades de mão de obra qualificada.

Com relação à reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Geras, podemos afirmar que procuraram reorganizar o ensino elementar e normal, sendo considerado como o primeiro momento em que uma abordagem técnica voltada para questões educacionais é instituída no Brasil. É nela que vamos encontrar princípios de elaboração de currículos definidos e programas.

É por meio dessa reforma que a escola em Minas passou a ser vista como um local de construção social. Outro ponto importante a se destacar é que as crianças passaram a ser vistas como um ser em potencial, que tem seus próprios interesses, necessidades e que precisam ser respeitados nas suas individualidades. Os princípios progressistas refletiam-se nos trabalhos em grupos nas salas de aula, nos processos de cooperação entre professor e aluno e na relação entre o currículo e a vida real.

Em 1927, outra reforma foi promovida no Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo, sendo considerada até então a mais sofisticada de todas promovidas anteriormente. A intenção não foi só promover uma reforma no sentido administrativo ou pedagógico, mas organizar o sistema escolar, considerando os princípios filosóficos coerentes. Com essas reformas, pretendia-se principalmente promover uma maior interação entre a escola e a sociedade.

As reformas elaboradas pelos pioneiros da educação, foram um importante marco, pois representavam um rompimento com o ensino tradicional, tendo em vista que enfatizaram a importância da natureza social para o processo escolar, bem como a tentativa em mudar o currículo, propondo modernização nos métodos e estratégias de ensino, na avaliação e na relação professor-aluno.

3.2 O currículo e o INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) teve como data de fundação o ano de 1938, com a finalidade de abranger todas as questões educacionais relacionadas com o Ministério da Educação e da Saúde. Entre algumas de suas atribuições estavam: a organização de documentos pedagógicos, promoção de

inquéritos e pesquisas educacionais; intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais; difusão dos conhecimentos pedagógicos, entre outras.

Apesar da influência dos Pioneiros da Educação, o INEP acabou focando o ensino numa perspectiva voltada à formação profissional, assumindo uma postura conservadora. Lourenço Filho foi o primeiro diretor do INEP. Em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, patrocinada por esse Instituto, publicou um artigo de Lourenço Filho que discutia, principalmente a importância dos currículos e programas serem elaborados, levando em consideração os objetivos a serem atingidos e estratégias a serem adotadas. Os programas representariam a fonte de inspiração para o trabalho do professor e possibilitaria um maior controle dos ambientes instrucionais.

Em 1952, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do INEP, promovendo um levantamento em todo sistema educacional brasileiro. A importância deste Instituto para o campo do currículo não se restringiu apenas à publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e de livros-texto. Com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), que se localiza no Rio de Janeiro e em outros centros, todos subordinados ao INEP, foram promovidos no Brasil cursos sobre currículo. As teorias desenvolvidas estavam fundamentadas, principalmente, em ideias progressivistas. Nesta perspectiva de currículo enfatiza-se tanto o desenvolvimento individual como o coletivo.

3.3 A contribuição do PABAEÉ para construção do currículo no Brasil

Em 11 de abril de 1956 um importante acordo foi feito entre Brasil e Estados Unidos: o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEÉ), que se referia especificamente a currículos e programas. Tinha como objetivo, entre outros, treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores. O Programa, de cunho instrumental, trazia a visão de currículo tecnicista norte-americano, que era transmitido aos professores brasileiros por meio dos treinamentos. Nesse período, foram criados oito departamentos, entre eles

[...] o departamento de currículo e supervisão era responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica. [...] Dentre as disciplinas oferecidas pelo departamento, currículo na escola elementar tinha como propósito ajudar o aluno a compreender o papel do currículo como instrumento de educação da criança” (Moreira, 2007, p. 111).

Para alguns educadores, a presença de especialistas vindos dos Estados Unidos para orientar o ensino, só iria contribuir para reforçar a transmissão da cultura estadunidense. Enquanto outros se posicionaram favoráveis, por acreditarem que as contribuições trazidas por estes iriam cooperar para ajudar na melhoria do ensino primário no Brasil. Grande parte desse embate ocorreu com a Igreja Católica, que via no Programa uma ameaça, em função da importação da pedagogia pragmatista de Dewey, além das ideias de laicização do ensino que, no olhar dos católicos, não estavam em harmonia com o ensino brasileiro.

Conforme Paiva e Paixão (2002), o Programa sofreu grandes oposições por diferentes razões, dentre as quais o fato de que os educadores católicos resistiam ao Programa por acreditarem que iriam contribuir para a deteriorização da fé e da família católica, apesar de alguns integrantes brasileiros do Programa serem católicos, como Mário Casassanta e Abgar Renault. Por essa razão, norte americanos católicos vieram ao Brasil para mostrar que nos Estados Unidos também se cultivava a religião e a educação católica.

3.4 O currículo no Brasil a partir da década de 1990

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, os ententes federativos foram considerados com autonomia. No Art. 9º, a LDB enfatiza que, a União tem o dever de estabelecer, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo que possa assegurar formação básica comum.

As diretrizes estão associadas a valores e princípios que devem nortear todo o processo de definição e implementação curricular. No caso das competências, referem-se ao que cada aluno deve aprender. A perspectiva é que todos tenham uma formação

básica comum. Nesse Art. 9º da LDB fica evidente a ideia de que não haverá um currículo único a ser seguido, mas uma base comum que terá que ser analisada para que, a partir dela, possam se construir os currículos, nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.

No Art. 26, da LDB, a expressão base nacional comum fica mais evidente, cuja função seria de nortear os currículos em todo país, ficando a cargo de cada ente federativo o dever de definir quais os conteúdos curriculares e a seleção dos materiais didáticos a serem utilizados, bem como a avaliação dos seus profissionais de educação. Todas as ações deveriam ser pensadas levando em consideração as necessidades específicas de cada um.

Para compreendermos melhor essas iniciativas, a partir da década de 1990, é necessário compreendermos como as questões referentes às políticas desenvolveram-se após a promulgação da LDB. Nessa época, o país ainda vivia um clima de adaptação, de reforma para superação dos 21 anos do regime de exceção denominado de Ditadura Militar, que deixou, dentre outras coisas, uma crise econômica grave. A estabilidade econômica, ocasionada pelo “Plano Real” ainda era muito recente. Em relação ao papel dos Estados, Distrito Federal e Municípios, ainda não havia uma clareza, quanto às políticas a serem adotadas, inclusive no âmbito da educação e dos currículos.

A partir desse contexto, a Lei nº 9.131/1995 comissionou ao CNE a função de fixar diretrizes curriculares para toda a educação básica. Assim, depois da promulgação da LDB/1996, foram aprovados e distribuídos, a partir de 1997, aos educadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O CNE trabalhou para estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são valores e princípios para orientar a elaboração de currículos, porém de forma bastante ampla e genérica. Em 2013 foi aprovado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), ainda em vigor.

4 METODOLOGIA, CAMPO EMPÍRICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.1 Metodologia

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é de ordem qualitativa. Os dados foram analisados indutivamente, a partir de entrevistas semiestruturadas, contando com um roteiro de perguntas para ser realizado com gestores, coordenadores pedagógicos e professores de quatro escolas pertencentes ao município de Pocinhos/PB. Pinheiro (2010, p.20) afirma que “a pesquisa qualitativa tem a finalidade de compreender detalhadamente os significados e características de uma situação apresentada pelos entrevistados”. Do ponto de vista dos objetivos, o desenvolvimento da pesquisa é exploratório, no qual há entrevista com pessoas que vivenciam o fato ou tenham alguma relação com ele.

Foram aplicados questionários com oito perguntas para quatro gestores, dois coordenadores pedagógicos e quatro professores em um total de dez profissionais que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, de diferentes escolas. Após a coleta de dados, buscou-se analisar como a BNCC vem sendo discutida e implementada no referido município, a partir das experiências e percepções destes profissionais. As perguntas feitas correspondem aos objetivos específicos da pesquisa. Na pesquisa de campo, conseguimos recolher dados que permitiram entender com mais clareza como a Base vem sendo discutida e aplicada no contexto de prática nas escolas de Pocinhos/PB.

4.2 Campo empírico

A cidade de Pocinhos/PB teve sua origem em torno de uma fonte e de um campanário. Seu nome originou-se da existência, em determinada área, de diversos pequenos poços, contendo água potável. Sua povoação teve início no século passado, quando o fazendeiro José Aires Pereira edificou a sede de suas fazendas num pequeno morro, bem próximo aos referidos poços e construiu, entre 1815 e 1817, uma Capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição.

A evolução de Pocinhos tomou impulso maior quando, pelo Decreto Diocesano de 8 de dezembro de 1908, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição,

desmembrada de Campina Grande/PB. O núcleo foi crescendo e tornou-se Distrito da referida cidade, com o nome de Pocinhos. Posteriormente, o Decreto Lei Estadual nº 520, modificou o nome para Joffily e tempos depois voltou ao seu antigo nome.

No ano de 1953, Pocinhos era um dos nove distritos do município de Campina Grande/PB. O Padre Galvão, então vigário do distrito, conversou com o deputado Pedro Gondim sobre a possibilidade de emancipação. Concordando com o padre, o referido deputado foi à Assembleia Legislativa, em João Pessoa, e lançou a proposta à casa. A intenção inicial era que o novo município tivesse Puxinanã e Boa Vista como seus dois distritos. Mas houve muita resistência, tanto por parte de Campina Grande (por meio de seu prefeito Plínio Lemos), quanto por parte de Boa Vista. Depois de muitas conversas resolveu-se ceder apenas o distrito de Puxinanã. No dia 10 de dezembro de 1953 foi aprovada a lei de emancipação de Pocinhos. No mesmo dia o governador João Fernandes de Lima a sancionou.

Como as eleições já haviam passado, surgiu a necessidade do governador escolher um interventor para o recém-criado município. Diante disso, fez-se uma reunião na casa do Padre Galvão, onde estavam presentes alguns dos mais respeitados cidadãos da região, e se escolheu o nome de José Pereira do Nascimento, mais conhecido como José Alves. No dia 21 de dezembro de 1953, ocorreu a posse no Palácio da Redenção.

Pocinhos é um município, do ponto de vista territorial, muito extenso, com uma área de 629,521Km, representando um percentual de 16,23% da microrregião e de 1,12% do Estado. Está situado no Planalto da Borborema, na mesorregião do agreste paraibano, na microrregião do Curimataú Ocidental. A sede está a uma altitude de 640 metros acima do nível do mar e as coordenadas geográficas são de 7°04'36" de latitude S e 36°03'40" de longitude W. Distante 152 km da capital, João Pessoa, e 30 km da cidade de Campina Grande, com quem mantêm intenso relacionamento econômico social.

Limita-se ao Norte com Barra de Santa Rosa e Algodão de Jandaíra; ao Sul com Boa Vista e Campina Grande; ao leste com Esperança, Areal, Montadas e Puxinanã e ao Oeste com Olivedos e Soledade. Sua população é de aproximadamente 18.087 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), população estimada em 2014. Sua população é constituída basicamente por agricultores familiares, comerciantes, comerciários, funcionários públicos e aposentados (BRASIL, 2014)

No que se refere à educação, o município conta com 26 escolas públicas para atender o contingente de pessoas em idade escolar e aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, que são distribuídas entre zona urbana e rural. Na Educação Infantil de acordo com dados pesquisados, o município de Pocinhos vem realizando esforços no que diz respeito à ampliação de vagas e matrículas, realizando uma busca ativa visando garantir o direito e a obrigatoriedade das crianças se matricularem na pré-escola, até o alcance do atendimento de 100% dentro do período previsto na meta.

Em relação ao Ensino Fundamental, de acordo com dados do IBGE (BRASIL,2014) em 2012, o município de Pocinhos alcançou 98,2% dos alunos matriculados na etapa, superando o do Estado da Paraíba, ficando de acordo com o percentual atingido pelo Nordeste e o Brasil. Contudo, apesar de números positivos de matrículas no Ensino Fundamental, apenas 33,3% dos alunos conseguem concluir essa modalidade de ensino até os 16 anos de idade. Esses dados sinalizam para a existência de alunos fora da faixa etária esperada (6 a 14 anos) no Ensino Fundamental, como também, alto índice de reprovação e evasão.

4.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com gestores, coordenadores pedagógicos e professores de quatro escolas da rede municipal de Pocinhos/PB da zona urbana. Boa parte dos que responderam o questionário possui uma experiência considerável na educação, alguns atuando há mais de vinte anos. No que diz respeito à formação, todos possuem pós-graduação em alguma área da educação, com pequenas exceções, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Nº	IDENTIFICAÇÃO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	FORMAÇÃO
1	Gestora 1	33	12	2	Especialista em Psicopedagogia
2	Gestora 2	40	17	7	Especialista Coordenação Pedagógica
3	Gestora 3	53	21	10	Especialização em Psicopedagogia
4	Gestora 4	38	18	5 anos e 6 meses	Magistério
5	Coordenadora 1	36	16	3	Especialização em

					Coordenação e Gestão Pedagógica
6	Coordenadora 2	44	24	6 meses	Especialização em Coordenação Pedagógica
7	Professor 1	40	17	4	Pedagoga
8	Professor 2	36	4	1	Especialização em Educação Especial
9	Professor 3	50	27	2	Especialização em Psicopedagogia
10	Professor 4	40	19	4	Pedagoga

Fonte: A autora, a partir de dados dos questionários

Foi possível perceber, por meio das entrevistas e dos questionários respondidos, que o perfil dos participantes da pesquisa é composto por profissionais comprometidos com a educação, apesar de todos os desafios existentes no campo educacional. A seguir, temos um resumo no Quadro 1, do perfil dos participantes da pesquisa, bem como o modo como serão identificados no texto.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 A BNCC como documento de referência

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Art. 1º da LDB/1996 e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCN (BRASIL, 2013).

A BNCC tem como finalidade orientar os currículos dos sistemas de ensino em todo país, por meio de propostas pedagógicas que alinham o ensino das esferas estaduais, municipais e federais, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. O documento estabelece dez competências gerais como essenciais para nortear o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. É por meio delas que todo ensino deve partir.

A necessidade de uma base curricular para Brasil vem sendo estabelecida desde a Constituição Federal de 1988, sendo ratificada com a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art. 9º, define que a sociedade deve “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Essa necessidade também está definida no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que contribuem com os princípios da BNCC, na busca pela melhoria da educação básica. Até 2016, as duas primeiras versões do documento foram elaboradas por equipes de diversas instituições e áreas de conhecimento, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), disponibilizadas em ambientes virtuais

para serem avaliadas pela sociedade e receber sugestões, sendo esse processo considerado como participativo, democrático e cooperativo.

Em relação aos currículos, a BNCC, assim como a LDB e as DCN, comungam da ideia de que a educação deve ter um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões, físicas, afetivas, social, ética, moral e simbólica. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), os currículos têm papéis complementares para garantir as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos alunos. A BNCC ressalta que as redes e instituições de ensino têm autonomia para elaborar seus currículos, levando em consideração o contexto e as características dos alunos.

Segundo a BNCC, na organização de currículos e das propostas, devem-se levar em consideração as diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das DCN. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais, reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.

Em uma perspectiva intercultural, significa considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com a Convenção 169, com documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Sobre os direitos indígenas. Deve considerar também suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues; seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2017)

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC, foi entregue pelo MEC. De acordo com a Lei 9131/1995, coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da BNCC. Como produto desses encontros, resultou em 235 documentos, protocolados com contribuições recebidas no âmbito das audiências públicas, além de 283 manifestações orais. Estas audiências não tiveram caráter deliberativo, mas foram essenciais para que os conselheiros tomassem conhecimento das posições e contribuições advindas de diversas entidades e atores da sociedade civil e, assim, pudessem deliberar por ajustes necessários para adequar a proposta da BNCC, elaborada pelo MEC, considerando as necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira.

No dia 15 de dezembro, o parecer e o projeto de resolução, apresentados pelos conselheiros relatores do CNE, foram votados em Sessão do Conselho Pleno e aprovados com 20 votos a favor e 3 contrários. Com esse resultado, seguiram para a homologação no MEC, que aconteceu no dia 20 de dezembro.

E no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à educação infantil e ao ensino fundamental, sendo que a Base do ensino médio foi objeto de elaboração e deliberação posteriores. Conforme dispõe a Resolução, caberá ao CNE resolver as questões suscitadas durante o processo de implementação da Base.

Efetivamente, a elaboração da Base teve início em 2015, quando o MEC, por meio da Portaria nº 592, de 17/06/2015 (BRASIL, 2015), instituiu uma equipe de 116 especialistas e profissionais da educação, por áreas de conhecimento, para definir os fundamentos, objetivos, conhecimentos e experiências de ensino e aprendizagem para as referidas etapas. Coube ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a indicação dos especialistas para coordenar a redação preliminar do documento, que se converteu na primeira versão da BNCC. Essa versão foi disponibilizada no ambiente virtual para consulta pública (apreciação, críticas e ou sugestões), em 16/09/2015, tendo recebido mais de doze milhões de contribuições. A segunda versão foi disponibilizada em 03/05/2016, para uma nova consulta pública e recebeu mais de nove mil contribuições por meio da rede de computadores (internet). A terceira versão foi aberta à consulta

pública em 06/04/2017. Além das contribuições por meio da internet, foram realizados seminários, audiências públicas e conferências em todos os estados.

Selecionadas e formadas pela Secretaria de Educação do MEC, as equipes objetivavam contemplar a representação de todas as regiões do país, da sociedade em geral para discutirem e opinarem presencial e digitalmente sobre o documento da Base, dando a feição de participação democrática à sua construção. Nesse processo, o MEC e o CNE não intervieram diretamente na elaboração, pois pretendiam atuar apenas na avaliação e aprovação da versão final.

A terceira versão apresenta conhecimentos, objetivos e competências definidas a partir do que se entende por direitos de aprendizagens dos/as educandos/as. O documento encontra-se organizado em três questões, que são apoiadas nos princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que são das dimensões éticas, políticas e estéticas, objetivando uma educação direcionada ao desenvolvimento integral do ser humano e para a construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2017). Portanto, a BNCC, entra para a fase de implementação, constituindo-se em documento obrigatório de orientação para currículos e propostas pedagógicas. Continua a ser estruturada em campos de experiência para a educação infantil e áreas do conhecimento para o ensino fundamental

Nessa versão, o documento estabelece ser responsabilidade do Estado a oferta de educação integral (ou em tempo integral), visando o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos/as estudantes, respeitando as diferenças e evitando a discriminação e o preconceito por quaisquer razões dessa natureza (BRASIL, 2017). Deve, portanto, atuar para reduzir as desigualdades, proporcionando equidade e qualidade das aprendizagens dos/as estudantes brasileiros/as. Na perspectiva do desenvolvimento integral do ser humano, importa além do desenvolvimento físico e intelectual, o desenvolvimento pleno nas singularidades e diversidades, acolhendo, respeitando e reconhecendo a subjetividade do ser. No caso dos processos educativos vistos nessa linha, são voltados às necessidades, aos interesses e às possibilidades dos estudantes, alinhando-se, no tocante às diversidades, a uma perspectiva contextualizada e proporcionadora do protagonismo estudantil.

As principais críticas à BNCC são: no texto final da Base prevaleceu uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano; foi retirada a referência à orientação sexual e identidade de gênero, alegando necessidade de uma discussão mais acurada sobre o tema; enfatizou o ensino religioso; antecipou a idade máxima para

conclusão do processo de alfabetização para sete anos, ignorando as especificidades de aprendizagem de cada aluno e das diferentes regiões do país; retirou do texto o ensino médio; formulação dos direitos de aprendizagem em termos de competência. Segundo documento de instituições, tais como ANPED, ANFOPE e CNTE, a BNCC é

caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA (ANPED, 2018, p. 1).

Por sua vez, Macedo argumenta o seguinte:

Os direitos de cidadania ficam na dependência do domínio de algo externo ao sujeito, qual seja, conteúdos básicos que devem ser ensinados a (e aprendidos por) todos os alunos. Na medida em que tal domínio é uma operação individual, o fracasso que ele venha a produzir também o será: participar do todos é um direito que, uma vez garantido pela BNCC, só precisa ser aproveitado por cada um. Ou seja, a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos (MACEDO, 2017, p. 517).

Macedo (2017) assevera que já na segunda versão se identificavam demandas associadas ao neoliberalismo por *accountability*, portanto, mais conservadoras no tocante à preservação e mesmo recrudescimento das relações capitalistas de produção com agravamento das desigualdades e injustiças sociais, refletindo-se mais fortemente sobre grupos marcados por diferenças de raça, gênero, religião, sexualidade. Segundo a autora, essas demandas foram sendo fortalecidas, gradativamente, principalmente, a partir de 2015 com o Movimento Escola Sem Partido influenciando a elaboração da segunda e da terceira versão, bem como com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, que implicou em mudança do estafe que coordenava essa elaboração.

Macedo (2017) explica que a opção por antepor à *accountability* à justiça social — os significantes que nucleiam cada uma delas — os termos neoliberal e crítica visa tornar mais explícitos os grupos de poder que se constituem por tais demandas e, de certa forma, restringir os sentidos dos significantes. Assim, o termo *accountability*, que

tem uma longa história e mesmo a possibilidade de reapropriações democrática, é significado a partir do adjetivo neoliberal em sua acepção clássica, envolvendo os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. Em relação às demandas por justiça social, este tem sido um conceito caro ao pensamento crítico que abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça e permite articular as demandas de “raça, classe, deficiência ou sexualidade”. A autora entende que os instrumentos normativos são uma tentativa de controle da “imprevisibilidade do cotidiano” (cotidiano da escola) em suas múltiplas formas de existência e que devem se restringir ao que não se pode evitar, de modo que as escolas tenham autonomia para decidir sobre seus currículos. Assim sendo, a autora indaga: como se pode ter uma universalização de ensino se cada região apresenta uma realidade diferente, condições econômicas diferentes e sujeitos diferentes?

As críticas são pertinentes, todavia Louzano (2018) analisou documentos equivalentes à base nacional de diversos países e afirma que nenhum país permite autonomia total às escolas para decidir sobre seus currículos. O que os diferencia é o nível de especificação que as políticas demonstram, sendo que, em países da América Latina os níveis de especificações são maiores. Por exemplo, o documento de Cuba especifica além de conteúdo, os tempos para cada um deles serem ensinados, enquanto Filândia, após anos com uma forte especificação, em 2004, adotou normas mais flexíveis, definido centralmente objetivos e conteúdos, de modo que os professores possam os demais elementos do projeto curricular. Louzano (2018) defende a necessidade da BNCC, uma vez que apresenta maior nível de especificação do que as diretrizes nacionais acerca do que deve ser ensinado e aprendido. Avalia que as diretrizes são orientações genéricas. Defende, ainda, que a centralização dessa especificação pelo Governo Federal tende a diminuir as desigualdades, enquanto a definição mais descentrada/local as reforça porque se alinha às diversidades de condições, aos diferentes níveis de capacidade gestora dos governantes e, assim, por diante.

Com base no ciclo de política de Ball (apud MAINARDES, 2011), podemos inferir que a política de currículo expressa na BNCC atende a demandas, definidas nos contextos de influência, onde autoridades nacionais e internacionais tomam decisões a partir de demandas da globalização e do neoliberalismo, mas também a demandas das comunidades escolares, que requerem referenciais mais claros acerca do que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. Essas demandas, em alguma medida, se materializam

nesse documento que passa a orientar as ações nos contextos de práticas, onde as comunidades reinterpretam, ressignificam e recontextualizam essas políticas (documentos) e o fazem segundo conhecimentos e interesses, que se diferenciam daqueles de outros contextos e de outros grupos, como os tais grupos de poder. Portanto, é necessário analisar mais detidamente qual a capacidade da Base para se constituir enquanto currículo nacional (mínimo), mediante a imprevisibilidade do contexto de práticas.

5.2 Estudos e formação sobre a BNCC

Com a aprovação da Base em dezembro de 2017, o Brasil passou a ter um documento normativo que pretende regulamentar os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que deverão fazer parte dos currículos de todas as escolas, seja da rede pública ou privada, da educação infantil e do ensino fundamental. Dada a relevância desse documento, muitas dúvidas começaram a surgir: Como ela será implantada? O que muda no dia a dia das escolas? De que maneira a BNCC pode contribuir, de fato, para melhorar o ensino brasileiro no tocante à educação básica?

Nesse sentido, procuramos analisar, por meio de questionários aplicados com alguns profissionais da Rede Municipal de Educação em Pocinhos/PB, como esses vem tendo acesso a estudos de formação relacionados à BNCC. Ao analisarmos as informações obtidas junto aos gestores, coordenadores e professores, podemos observar que, inicialmente os estudos de formação sobre a BNCC ficaram restritos, nesse primeiro momento, aos gestores e coordenadores pedagógicos.

Esta formação teve início em abril do corrente ano, tendo como data para o término o mês de dezembro deste ano. Os encontros são realizados quinzenalmente. De acordo com os entrevistados, a metodologia para o estudo adotada é, principalmente, a de grupos de estudos, nos quais os participantes se revezam para discutir os pontos relevantes presentes no documento. O coordenador geral do município orienta a formação dos grupos, determinando os pontos a serem discutidos por cada um. Nas apresentações dos grupos ele costuma intermediar as discussões, fazendo observações e explicando possíveis equívocos.

Segundo os gestores e coordenadores participantes da pesquisa, os encontros têm sido proveitosos. Apesar da alta carga de leitura, a forma de discussão em grupos facilita para que não se tornem enfadonhos, havendo um aproveitamento considerável dos textos discutidos. Para esses profissionais, essa formação é muito importante porque é um meio de ampliar os conhecimentos sobre a Base, além de ser uma maneira de ampliação de seus conhecimentos em relação a como melhorar sua prática pedagógica. Acreditam que esses estudos os tornaram suficientes e habilitados para preparar os professores no próximo ano. Além da formação proporcionada pela secretária, os profissionais dos grupos costumam buscar informações sobre a BNCC, em *sites* e artigos sobre a temática.

No que se refere aos professores, eles afirmaram que ainda não participaram de nenhuma formação. Dos quatro professores que responderam o questionário, apenas uma vem frequentando uma formação sobre a BNCC, sendo que, em outro município, pois trabalha em outra escola em horário oposto. Percebemos uma preocupação por parte dos professores que se dispuseram a responder o questionário. A maioria tinha receio de expor suas ideias a respeito da Base, pelo fato de não terem um conhecimento aprofundado sobre o tema. Procuramos tranquilizá-los, deixando claro que as informações prestadas teriam um caráter de sigilo, que não exporíamos o nome de ninguém. Deixamos claro que nosso interesse era exclusivamente de pesquisa.

A seguir um resumo sobre as informações obtidas relacionadas à formação da BNCC por parte dos profissionais do município de Pocinhos/PB

Quadro 2- Formação e estudos sobre a BNCC

N	PARTICIPANTS	PARTICIPOU DE EVENTOS	COMO AVALIA	REALIZOU ESTUDOS
1	Gestora 1	Sim	Muito importante	Sim: artigos
2	Gestora 2	Sim	Mudar o futuro dos alunos	Artigos na Internet
3	Gestora 3	Sim	Importante para o conhecimento a respeito do	Não
4	Gestora 4	Sim	Positivo, pois são com discussões sobre as competências	Não
5	Coordenadora 1	Sim	Como não é formação e sim grupo de estudo, não há uma avaliação sistêmica, porém estou gostando muito dos momentos de estudo.	Sim, pesquiso constantemente e os estudos estão sendo realizados, conforme mencionado anteriormente.
6	Coordenadora 2	Sim	Conhecimento amplo para prática pedagógica	Leituras de textos referentes a BNCC

7	Professora 1	Não	–	Não
8	Professora 2	Não	–	Pesquisa na internet e na própria BNCC
9	Professora 3	Não	–	Algumas informações pela internet
10	Professora 4	Sim, mas em outro município que trabalho	Importante para compreender melhor a proposta da BNCC	Sim, curso <i>online</i> Programa de Formação “Somos”.

Fonte: Autora, com base nos dados, dos questionários

Nas informações prestadas pelos professores, percebemos que a maioria tem procurado conhecer a Base tendo como fonte de pesquisa a *internet*. Ficou notória a angústia dos professores em ter que trabalhar tomando como referência a Base, mesmo não tendo uma formação apropriada sobre o assunto. Para os professores, a formação oferecida pela secretaria do município de Pocinhos/PB deveria ter sido dirigida para eles também, tendo em vistas que são cobrados a adequar sua prática em sala de aula ao que é solicitado na BNCC.

Apesar do pouco conhecimento em relação ao que determina a BNCC, os professores são unânimes em afirmar que esse documento contribuirá, de maneira decisiva, para melhorar a educação do nosso país, principalmente no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

5.3 A visão das participantes sobre a BNCC

A seguir, apresentamos, o Quadro 3, referente ao entendimento dos participantes em relação a BNCC.

Quadro 3-Entendimento dos participantes sobre a BNCC

Nº	PARTICIPANTES	O QUE ENTENDEM SOBRE A BNCC
1	Gestora 1	Um excelente guia que rege o ensino-aprendizagem.
2	Gestora 2	A BNCC é um documento normativo criado para as redes de ensino, no qual tendo como obrigatória para elaboração dos currículos escolares.
3	Gestora 3	É um documento que determina normas para as redes de ensino e suas instituições, públicas e privadas. O mesmo tem a função de nortear a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para o ensino básico.
4	Gestora 4	É um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas, e que engloba todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do ensino médio.
5	Coordenadora 1	É um documento que estabelece o ensino nas redes municipais, estaduais e federais com foco nos direitos de aprendizagem, contemplados nas competências e habilidades.
6	Coordenadora 2	Uma proposta que contribui para a construção de uma sociedade que garanta os direitos de aprendizagem, ética, democracia, sustentável e

		solidária, que respeite os direitos de todos.
7	Professor 1	Não
8	Professor 2	Documento regente que objetiva universalizar o currículo na Educação Brasileira.
9	Professor 3	É uma proposta que contribui para construção de uma aprendizagem melhor na sociedade e garanta os direitos de aprendizagem.
10	Professor 4	É um documento que regulamenta que aprendizagens são necessárias para os alunos nas escolas públicas e privadas.

Fonte: Autora, com base nos dados dos questionários

Com a aprovação da BNCC em 15/12/2017, por votação pelo CNE e homologada em 20/12/2017 pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, os debates se acirraram em relação ao documento, alguns com posicionamentos favoráveis ao que está proposto na Base outros não. Em relação à conceituação dos participantes dessa pesquisa sobre o que vem ser a Base, podemos inferir que o discurso é idêntico ao que é apresentado nesse documento. Para a Coordenadora 2, a BNCC é uma proposta que contribui para a construção de uma sociedade que garanta os direitos de aprendizagem, ética, democracia, sustentável e solidária, que respeite os direitos de todos. Ou seja, ela se firma no discurso de que a BNCC “garante os direitos de aprendizagens” necessários para uma formação cidadã.

Na visão do Professor 2, trata-se de um documento regente que objetiva universalizar o currículo na educação brasileira. Outra vez, podemos perceber a reprodução do discurso presente na Base. Independente do grau de instrução que os participantes tenham sobre a BNCC, todos são unânimes no que se refere a reproduzir a fala que a descreve como sendo um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica.

Para a ANFOPE (2006), uma concepção de currículo mínimo e modelo único de formação não são interessantes, defendendo que os currículos devam garantir a pluralidade de ideias, permitindo, assim, o debate sobre as diversas experiências curriculares.

Sobre os impactos da BNCC na prática pedagógica das profissionais, ou seja, no contexto de prática podemos inferir que a Base não está sendo efetivada como deveria e uma das principais dificuldades para isto é a falta de formação continuada sobre o tema. De acordo com esses educadores, até o momento não houve mudanças significativas em relação à comunidade escolar, bem como não houve melhoria das aprendizagens dos alunos. Segundo as Professoras, mesmo com os planejamentos voltados, de certa forma,

para a Base e os livros didáticos serem formulados a partir do que propõe este referencial, ainda existem muitas informações desconhecidas sobre o que de fato deve ser trabalhado com os alunos.

Quadro 4 – Impactos da BNCC na prática pedagógica

Nº	PARTICIPANTES	TOMA COMO REFERÊNCIA	MUDANÇAS NA COMUNIDADE ESCOLAR	MUDANÇA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
1	Gestora 1	Sim, no que se refere a gestão.	Sim, temos um relacionamento melhor com a família.	Ainda não, pois o processo é muito lento.
2	Gestora 2	Ainda não, pois não estou em sala de aula neste momento	Sim, está se modificando aos poucos através das propostas e estudos feito pela comunidade escolar.	Está, em desenvolvimento ainda mas irá mudar sim.
3	Gestora 3	–	Como está ainda em desenvolvimento, as mudanças são pequenas, porém positivas.	–
4	Gestora 4	Sim. As aulas já estão de acordo com as competências da BNCC.	Não	Não. Porque o trabalho já vem sendo desenvolvido de acordo com a teoria e prática
5	Coordenadora 1	Sim, na elaboração dos planos de ensino, material norteador à prática dos professor.	Sim, pois como tivemos que adequar as propostas ao referido documento, e como ele traz alguns direcionamento que antes não fazíamos uso como o foco no direito de aprendizagem.	Ainda estamos em fase de adequação no tocante o que a BNCC propõe, mas acredito que se o foco é o direito de aprendizagem.
6	Coordenadora 2	Orientação dos planejamentos dos professores de acordo com a BNCC	Eu observo aulas mais dinâmica, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos	Participação da turma nas atividades, aprendizagem é um processo em desenvolvimento.
7	Professor 1	Sim	Sinceramente não.	Até agora não.
8	Professor 2	Sim, no que concerne ao currículo e sua aplicação	Não	Ainda não. A implantação está em processo. Em breve teremos um feedback.
9		Orientação dos planejamentos dos professores de acordo com a BNCC.	Sim, a forma de registro, aulas mais dinâmicas garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos.	Está em processo, contudo já observamos uma maior participação das turmas nas atividades realizadas
10	Professor	Sim articulando habilidades e competências a serem atingidas pelos alunos.	Ainda não é muito notável, pois não aconteceram estudos aprofundados sobre a BNCC.	É preciso mais formações e discussões sobre a qualidade da Educação, um melhor conhecimento sobre a

				BNCC, para assim, perceber mudanças ou não na educação.
--	--	--	--	---

Fonte: A autora, a partir de informações dos questionários

Segundo as Professoras, apesar da ideia dos planejamentos já estarem sendo direcionados pela Base, na prática não mudou nada em relação aos realizados anteriormente. Falta um direcionamento melhor por parte dos coordenadores que tem formação sobre tema.

Em relação às coordenadoras e gestoras, elas acreditam que, por ainda estar em processo de implantação, não houve uma mudança significativa na comunidade escolar, como também em relação às aprendizagens dos alunos. No Quadro 4 essa percepção fica evidente.

De acordo com Ball e Bowe (apud BOWE et al., 1992), é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e à recriação, é o lugar em que de fato as mudanças e transformações ocorrem e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Bowe et al afirmam:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al,1992, p. 22).

As diferentes interpretações dependem de conhecimentos prévios, contextos, culturas, interesses, formação inicial e continuada, filiações ideológico-partidárias e outras variáveis. Por exemplo, enquanto em Campina Grande/PB, que é município de médio porte, com diversas Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos profissionais teve início logo após a aprovação da Base e teve representantes da UNDIME e da SEDUC/CG participando da sua elaboração; em Pocinhos/PB que é

município de pequeno porte e com menos recursos humanos qualificados, essa formação ocorre tardiamente. Nas análises dos questionários, podemos perceber que, apesar dos diferentes significados atribuídos à BNCC, as participantes a veem numa perspectiva positiva, defendendo que a Base é um documento importante e necessário para garantir o processo de ensino e aprendizagem, bem como uma formação cidadã.

Quadro 5 - A visão dos participantes em relação à BNCC

N	PARTICIPANTES	VISÃO SOBRE O DOCUMENTO
1	Gestora 1	Muito Importante
2	Gestora 2	Na BNCC temos que definir como mobilização, habilidades e atitudes para resolver demandas complexas da vida cotidiana dos alunos.
3	Gestora 3	Necessária, pois assim será possível definir o que é essencial para os alunos aprenderem.
4	Gestora 4	É um documento importante, pois tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola.
5	Coordenadora 1	Sendo um documento norteador ao processo de ensino a aprendizagem, avalio como referencial muito positivo
6	Coordenadora 2	A BNCC qualifica e sistematiza o currículo, garantindo os direitos de aprendizagem no âmbito nacional
7	Professor 1	É bom, só nos falta uma formação mais aprofundada a respeito da mesma.
8	Professor 2	Um documento unificador que acolhe outros documentos oficiais e centraliza mais o currículo e sua aplicação
9	Professor 3	A BNCC garante e sistematiza o currículo garantindo os direitos de aprendizagem no contexto nacional
10	Professor 4	Apesar de ser aprovada a nova implementação, existe um longo caminho e desafios para obtermos uma educação igualitária.

Fonte: A autora, a partir de informações dos questionários

Reconhecer essa importância não é suficiente para garantir a implementação da Base. Como afirma Ball (2014), as políticas não são apenas o que políticos e autoridades dizem que elas devem ser. Ainda que os discursos possam influenciar o imaginário, são as comunidades escolares, as redes de ensino e seus membros que desempenham papel preponderante nesse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC visa alinhar as políticas e ações educacionais em âmbito nacional, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal no que tange à formação de professores, à avaliação, à elaboração dos conteúdos e aos critérios de oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. De acordo com esse referencial, a intenção é que se evite a fragmentação das políticas educacionais e que ocorra o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e que seja balizada a qualidade da educação, no que se refere não só ao acesso e a permanência, mas também à qualidade.

Embora a Base tenha pretensão a esse alinhamento, os currículos devem e podem se adequar às diferentes realidades de cada local, de cada região, de cada Estado, considerando, assim, a autonomia dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da diversidade cultural. As críticas à BNCC são relevantes e pertinentes, devem ser levadas a sério no processo de implementação. Todavia, ao analisarmos essas críticas, cremos que o maior desafio na sua implementação está, justamente, em torná-la um currículo nacional, que de fato seja acessível a todos os educadores brasileiros, não importando o lugar onde estes estejam. Ela deve ser trabalhada numa perspectiva que atenda às necessidades básicas dos alunos de forma inclusiva, transcendendo a visão de um currículo que tende apenas trazer direcionamento sobre conteúdo a serem trabalhados, mas que leve em consideração a diversidade humana presente no território brasileiro.

A partir desta pesquisa, realizada no município de Pocinhos/PB, acreditamos que atualmente tem sido um grande desafio tornar a Base acessível a todos os profissionais, enquanto referencial relevante, porém, passível de críticas e adaptações, de maneira que sejam capazes de mudar o perfil da educação de forma efetiva, no cotidiano da sala de aula com todos os seus potenciais e limites. Na medida em que falta uma formação e ou uma dinâmica de estudos mais efetiva sobre o documento, sobre as condições e demandas locais, sobre as adaptações curriculares que resulte de uma análise aprofundada e crítica, pouco ou nada se produzirá de mudanças que possam sinalizar com a melhoria da qualidade da educação. Em muitos casos, falta até mesmo um interesse por parte dos educadores em conhecer esses elementos. Acreditamos que

existe um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, possamos ver na prática a concretização do que está proposto na BNCC.

Para além do documento, são necessárias políticas públicas intersetoriais porque os problemas educacionais no Brasil são graves, têm origem na extrema desigualdade econômica e social a que as populações são submetidas. Essas desigualdades determinam, em grande medida, as condições de vida de um modo geral, incluindo as condições educativas. Portanto, as diferenças e desigualdades que afetam a educação não serão resolvidas com um documento e este não tem como mudar determinadas condições de desigualdade e injustiça social, ainda que possa ser um delineador de uma vontade política, nesse sentido, e possa indicar medidas relevantes.

8-REFERÊNCIAS

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. Posição da ANFOPE sobre a BNCC. **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC** e a sua implementação. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf> . Acesso em: 25/02/2019

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_programa_residencia_pedagogica.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 2014
Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 18 maio 2019.

FIGUEIREDO, Jacy Camarão de. Revendo as ideias de "Atividades" e "Áreas de Estudos" no currículo. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, n.134, p.2-9,1981.

PAIVA, Edil Vasconcellos de PAIXÃO, Lea Pinheiro. PABAEE (1956 – 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil? Niterói: EdUFF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 592, de 18 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação do ministro da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58541-base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao>. Acesso em: 17 maio 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DOS ENSINOS INFANTIL E FUNDAMENTAL É APROVADA. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>. Acesso em: 15 maio 2018.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa. UNirevista, v.1, n.1, p.32-46, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em: 20 maio 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LACLAU, Ernesto; MOUFF, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista. Tradução de Joanildo Burity; Josias de Paula; Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOUZANO, Paula. Análise internacional comparada de políticas curriculares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=29b695kwm0o>. Acesso em: 20 maio 2018.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e da Base Nacional Comum Curricular. Educação e Sociedade, n.139, v. 38. Campinas, 2017, p. 507-524.

MCNEIL, John. O currículo reconstrucionista social. Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001.

MAINARDES, Jeffersson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

POCINHOS– PB. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Pocinhos, 2015. Disponível em: <http://www.pocinhos.pb.gov.br/pdf/pme-versao-preliminar-documento-base.pdf>

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 53p