

ORGANIZADORAS

Carla Busato Zandavalli

Maria Aparecida Lima dos Santos

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS EM TEMPOS DE BNCC

Competências e habilidades para qual qualidade?



ORGANIZADORAS

Carla Busato Zandavalli

Maria Aparecida Lima dos Santos

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS EM TEMPOS DE BNCC

Competências e habilidades para qual qualidade?



I São Paulo I 2023 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F724

Formação docente e currículos em tempos de BNCC:
competências e habilidades para qual qualidade? /
Organização Carla Busato Zandavalli, Maria Aparecida
Lima dos Santos. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-906-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99062

1. Políticas Educacionais. 2. Currículo. 3. Qualidade
de Ensino. 4. BNCC. 5. Educação Básica. 6. Formação de
professores. I. Zandavalli, Carla Busato (Org.). II. Santos, Maria
Aparecida Lima dos (Org.). III. Título.

CDD: 379.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Políticas educacionais

II. Formação de professores

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	wavebreakmedia_micro, katemangostar, wavebreakmedia, dmytro_sidelnikov, master1305, syda_productions, Drazen Zigic, zinkevych - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius, Hustle Bright
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizadoras	Carla Busato Zandavalli Maria Aparecida Lima dos Santos

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 3

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Agumario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea expressa o esforço coletivo de pesquisadores(as), estudantes e bolsistas, vinculados a cursos de Licenciatura e a programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo, em desvelar a essência de uma das mais importantes políticas educacionais do século XXI no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Proposta para ser uma política articuladora das demais políticas da educação básica, tornou-se, a partir de 2017, uma força imperativa para o desenvolvimento do processo educativo e a gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares no Brasil.

Em face dessa centralidade e importância, foi elaborado o projeto “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021, sob a coordenação da professora Dr^a. Carla Busato Zandavalli, contando com pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e da Universidade de Taubaté/SP e dos seguintes grupos de pesquisa: GEPPFORTE/UFMS, GFORp/UFMS, GEPEH/UFMS.

O projeto de pesquisa, com vigência até 2025, tem por objetivo geral analisar a proposição da BNCC, como elemento indutor da qualidade de ensino e articulador das políticas curriculares, de formação de professores, de materiais didáticos e tecnologias educacionais e de avaliação da educação no Brasil.

Acerca das políticas curriculares, os subprojetos de pesquisa buscam analisar a forma de desenvolvimento dos currículos nos âmbitos estadual e municipal, inicialmente nos estados de Mato

Grosso, Mato Grosso do Sul e de São Paulo, considerando os condicionantes do modo de produção, as interferências dos organismos multilaterais, o movimento conflituoso da União na coordenação das políticas educacionais, a autonomia legal dos entes federativos para a proposição e desenvolvimento dos seus currículos na Educação Básica e as demandas concretas da sociedade. Também buscam compreender as políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica voltadas ao processo de desenvolvimento dos currículos na educação básica. As políticas de materiais didáticos e tecnologias educacionais estão sendo discutidas com base em análises sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir de 2019 e as políticas de avaliação educacional levarão em conta as ações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sua repercussão no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

O projeto está sendo desenvolvido a partir de quatro eixos: 1) BNCC e os currículos de referência de estados e municípios; 2) Programas, projetos e ações propostos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, para o desenvolvimento dos currículos e a percepção dos profissionais da educação; 3) BNCC, os materiais didáticos e as tecnologias educacionais; 4) BNCC e as políticas de Avaliação Educacional. Cada eixo conta com subprojetos desenvolvidos no âmbito dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* e do programa de iniciação científica da UFMS.

Os textos desta Coletânea foram organizados obedecendo aos Eixos do projeto de pesquisa. O eixo 1, composto por dois textos, é aberto pelo artigo de Eneida Berti da Silva e Carla Busato Zandavalli intitulado “Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista e Diretrizes Municipais De Andradina/SP, Análise do Processo de Construção”. As autoras apresentam os resultados de uma investigação documental sobre a implementação do Currículo do município de Andradina/SP, voltando seu olhar para a etapa da Educação Infantil. O estudo, que teve como objetivo analisar as continuidades e/ou

rupturas desse documento com a BNCC, traz elementos do contexto de formulação do documento nacional, bem como, da produção do currículo para o estado de São Paulo desde a Secretaria de Educação (SEDUC/SP), destacando os sujeitos que participaram da escrita do documento oficial, bem como o processo formativo implementado para fomentar a formulação dos currículos municipais. As autoras apontam o alinhamento do currículo da cidade de Andradina à BNCC, rompendo-se parcialmente com as políticas produzidas nos anos 2000, e passando da concepção de criança como sujeito de direitos àquela da criança “futuro trabalhador” em que se restringe à noção de direitos às aprendizagens necessárias ao mercado de trabalho.

O segundo texto do eixo 1, “Sentidos de pensamento histórico-social na BNCC para a educação infantil: submissão da infância à racionalidade neoliberal”, de Danielle Luzia Ramos de Navarro e Maria Aparecida Lima dos Santos, expõe a análise dos sentidos de pensamento histórico-social que se tenta fixar na BNCC da Educação Infantil, considerando o diálogo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), e analisando a importância dada ao Ensino de História para a Educação na Primeira Infância brasileira. A análise apresentada considera o conceito de recontextualização, associado ao de hibridismo, abordando os documentos curriculares como mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social. Observam o espaço destinado ao trabalho com questões relacionadas ao desenvolvimento do pensamento histórico-social no RCNEI e na BNCC, trazendo à tona os indícios de um processo de apagamento iniciado já no primeiro documento e consolidado no segundo. Conclui-se considerando que a flutuação de sentidos identificada visa a constituição de consensos que rumem à produção de hegemonia de projetos comandados por grupos empresariais e fundações que lideram o processo de produção do documento.

No eixo 2, composto por cinco capítulos, Ana Flávia Miranda Martins, Angela Bezerra dos Santos Andrade e Carla Busato

Zandavalli, apresentam resultados de duas pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado em Educação da UFMS, campus de Três Lagoas, que analisaram as políticas de formação continuada de professores na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul e na Rede Municipal de Três Lagoas/MS, após a implementação da BNCC. As autoras, mediante análise documental e coletas em campo, explicitaram os diferentes movimentos nas duas redes, pois enquanto na rede estadual há plena confluência entre as orientações mais gerais do Estado brasileiro em relação à formação focada na BNCC, advinda dos órgãos centrais; na rede municipal, observa-se uma escuta maior em relação às demandas das escolas, de seus profissionais e a possibilidade da coordenação pedagógica da escola exercer sua função formadora.

Tarcísio Luiz Pereira, Janete Aparecida Coelho e Lidiane Alves Rodrigues Martins, apresentam resultados de dois estudos de caso, que objetivaram analisar o processo de implementação da BNCC enquanto instrumento da reforma educacional brasileira empreendida nas últimas décadas e desvelar quais atores e sujeitos fizeram parte deste movimento, com destaque aos reformadores empresariais. Os resultados apontam para a hegemonia da classe dominante e sua tentativa de oferecer à classe trabalhadora a formação aligeirada que possibilite a manutenção de sua posição subalterna e a constituição do trabalhador flexível, útil ao mercado. Os autores salientam, porém, que não é possível ignorar os movimentos de resistência dos(as) trabalhadores(as) em educação, que têm constantemente se manifestado em favor da revogação da BNCC, marcando a luta e a resistência por uma educação de qualidade social.

Ana Karolinna Rodrigues Moraes e Maria Aparecida Lima dos Santos, na produção "A Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) e a precarização do trabalho docente: sentidos de valorização em disputa", apresentam uma reflexão sobre sentidos de valorização profissional que circulam nas políticas voltadas à formação de professores no período de 2015 a 2020, elegendo centralmente as Resoluções CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 e CNE/CP

01/2020. Considerando o currículo como campo de disputas, pautadas pela perspectiva pós-fundacional e por princípios da pesquisa documental, as autoras objetivam examinar o processo de hegemonização de certos sentidos de valorização em detrimento de outros explicitando a que projetos estão filiados. Concluem destacando que os sentidos que vêm sendo hegemonizados no interior dessas políticas associam-se a um processo crescente de responsabilização docente em meio à instauração de uma retórica da qualidade e eficiência do setor público e a implantação de lógicas de ação de tipo empresarial que promovem o setor privado como política pública.

Wylldner dos Santos e Carla Busato Zandavalli, no capítulo “BNC - Formação e as reformas curriculares neoliberais: as mudanças nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em História em Mato Grosso do Sul”, discutem as políticas relativas ao currículo e à formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em História do estado de Mato Grosso do Sul. A investigação objetivou caracterizar os processos de reformulação curricular operados pelos diferentes atores das instituições públicas e seus olhares a respeito da BNC - Formação. A partir do levantamento dos projetos pedagógicos e da constatação do baixo número de estudos sobre a temática tanto no campo da educação, quanto do ensino de história, trazem um arrazoado da produção científica que trata do assunto como passo inicial para fundamentação do trabalho desenvolvido. Mediante as análises dos Projetos Pedagógicos indicam que apenas metade dos cursos atualizaram seus currículos, adequando-os à BNC-FP, destacam os limites dos PPCs em relação aos conteúdos didático-pedagógicos e o retrocesso significativo que representa a revogação das DCNs de 2015, em face da aprovação das DCNs de 2019, a adesão da perspectiva neoliberal e neotecnista no processo de formação inicial de docentes.

Aline Ribeiro Silva e Carla Busato Zandavalli analisam as concepções sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) presentes no currículo de um curso de licenciatura física em Mato Grosso do Sul, antes e depois da implantação da Base

Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As autoras partem da compreensão da utilização das TIC embasadas em Kenski (2009), Souza e Moraes (2021) e Belloni (2008), ou seja, consideram essencial o uso educativo das TIC de forma crítica e reflexiva, consciente de qual é sua função ideológica, política, econômica e social. Em face à análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), verificou-se que as discussões acerca das TIC eram exíguas e que após a implantação da BNC-Formação houve ampliação, porém, atrelada à pedagogia das competências.

No eixo 3, Keissy Carla Oliveira Martins, Maria Inês de Affonseca Jardim, Eduardo Henrique Queiroz Macena e Leonardo Fernandes Santos, apresentam a análise comparativa entre uma coleção de livros didáticos da área de Ciências da Natureza e uma coleção de livros de Física da mesma editora, pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2018 e 2021. Com foco nos temas e conteúdos relacionados ao ensino de Física, a análise leva em consideração as adequações pelas quais as obras passaram com a implementação da BNCC, observando a organização dos livros, supressão de conteúdos e aspectos relacionados à história da ciência, diferenças de abordagens, além da quantidade de exercícios e problemas. Por fim, discutem o caso específico do estado de Mato Grosso do Sul no que se refere à adequação do livro didático ao Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja construção foi pautada na BNCC e apresentam os limites dessa adequação. Também pontuam os interesses econômicos nacionais e estrangeiros presentes na adequação dos livros didáticos, a partir da atuação das editoras comerciais.

No Eixo 4, Lorena Martins Nunes, Carla Busato Zandavalli e Paula Graciela Mori, no texto: "As políticas de avaliação em larga escala da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e suas interfaces com o currículo", tomando como premissa de que os argumentos para o reformismo curricular se fundam na baixa qualidade

de ensino evidenciada pela avaliação em larga escala, buscam desvelar qual é a concepção de qualidade de ensino presente na BNCC e no Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, as relações entre duas políticas educacionais essenciais à educação básica - as políticas curriculares e de avaliação em larga escala - a partir de sua materialização em um *lócus* singular: o sistema de ensino estadual de Mato Grosso do Sul.

As autoras historicam as origens e os condicionantes da avaliação em larga escala no Brasil, a partir da Reforma do Estado e da inserção das políticas neoliberais, nos anos 1990 e por meio de análise documental, acentuam que a concepção de qualidade manifestada nos documentos é a de que a base é a “qualidade”, ou seja, as competências e habilidades são a qualidade. Observam pleno alinhamento das políticas estaduais, com as induzidas pela União, por sua vez fomentadas pelos organismos multilaterais, em especial a Unesco e o Banco Mundial.

Em um cenário bastante difícil para a ciência e a educação brasileira, vivido nos anos de 2019 a 2022, vale ressaltar a importância do fomento do CNPq às pesquisas na área da educação, mesmo com a tentativa do Estado brasileiro em excluí-las dos eixos estratégicos. Cabem portanto, os nossos agradecimentos ao CNPq e aos pesquisadores e pesquisadoras que compõem esse projeto, bem como, o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sem os quais essas investigações não seriam desenvolvidas.

Carla Busato Zandavalli e Maria Aparecida Lima dos Santos

Organizadoras da Coletânea

PREFÁCIO

Em tempos de negacionismo e obscurantismo beligerante (Duarte, 2018)¹, é fundamental a produção de pesquisas e publicações como esta organizada pelas professoras doutoras Carla Busato Zandavalli e Maria Aparecida Lima dos Santos.

As docentes desde 2021 trabalham a partir do projeto “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil” aprovado pelo CNPQ. O trabalho envolve um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e da Universidade de Taubaté/SP e dos grupos de pesquisa: GEPPFORTE/UFMS, GFORp/UFMS, GEPEH/UFMS.

A partir do desenvolvimento coletivo desse projeto, é que foi organizada esta coletânea que nos traz fundamentos para aprofundamento da compreensão sobre a temática *Currículo e BNCC* e também serve como registro e denúncia dos ataques realizados à escola pública e ao conhecimento escolar por meio de políticas neoliberais, relativistas e pragmáticas nesses últimos anos.

O projeto, com seus quatro eixos, forma a estrutura do sumário dessa obra, que em sua exposição demonstra a organicidade e aprofundamento da pesquisa no sentido de levar o leitor a compreender as relações postas nos estados e municípios via as políticas nacionais para a reelaboração de currículos e na sequência

1 DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 22 nov. 2023.

a formação de professores a partir dessa reformulação, que tem como pressupostos a pedagogia das competências, teoria que direciona a Base Nacional Comum Curricular.

Com análises coerentes e bem fundamentadas, os capítulos, desta coletânea organizada por Zandavalli e Santos (2023), nos revelam que existe um direcionamento político no Brasil, articulado pela ideologia dominante e com o patrocínio de grupos privados, os quais definem como deve ser a educação pública no país: precarizada e flexível. Com essa intenção as políticas atuais visam esvaziar a formação das futuras gerações de professores e estudantes e, portanto, com a sua possibilidade de compreender a realidade de forma racional e objetiva.

Como estudiosa da área de currículo tenho analisado e orientado pesquisas, a partir da pedagogia histórico-crítica que envolve a BNCC, e em alguns estudos já publicados ressaltamos que a Base tem negligenciado conhecimentos sistematizados em prol dos conhecimentos utilitários e cotidianos. Essa ação de retirar do currículo das escolas públicas os conhecimentos mais desenvolvidos, priorizando os conhecimentos da vida cotidiana, tem sido explicada como uma medida necessária para dispor aos alunos conhecimentos básicos às suas rotinas sociais e aos seus projetos de vida. Com essa premissa, julgam que os conhecimentos de base teórica tendem a ocupar grande parte do tempo dos alunos e grande parte dos currículos escolares, e consideram relevante, um currículo mais pragmático e utilitarista de modo que ele esteja focado no saber-fazer de cunho técnico e instrumental.

Nessa linha de ação, observamos o interesse das políticas nacionais de manter a educação e a escola subordinadas ao mercado e às demandas do capital, e com isso estimular as práticas hegemônicas na formação dos sujeitos, o que, conseqüentemente, enfraquece os movimentos sociais e a luta de diversas entidades comprometidas com a escola pública e com a formação humana emancipadora.



Com pesquisas aprofundadas como as que compõe essa coletânea, vamos somando num coletivo que faz a o enfrentamento, a crítica e a denúncia do desmonte da educação pública no Brasil e principalmente da precarização intencional da formação dos filhos e filhas da classe trabalhadora e enfatizamos a necessidade da valorização do conhecimento científico, filosófico e artístico na formação das novas gerações.

Defendemos e entendemos o conhecimento elaborado como aquilo que humaniza, e, nesse sentido, é preciso torná-lo acessível a todos os indivíduos.

Desse modo, convido a todos que defendem o conhecimento sistematizado como prioridade, num currículo para os filhos da classe trabalhadora, que leiam essa coletânea e que se juntem a nossa luta coletiva por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Foz do Iguaçu, novembro de 2023

Profa. Dra. Julia Malanchen – Unioeste



SUMÁRIO

EIXO 1

BNCC E OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA DE ESTADOS E MUNICÍPIOS	22
---	-----------

CAPÍTULO 1

Eneida Pereira Berti da Silva

Carla Busato Zandavalli

Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista e Diretrizes Municipais de Andradina/SP:

Análise do processo de construção e implementação na etapa da Educação Infantil.....	23
---	-----------

CAPÍTULO 2

Danielle Luzia Ramos de Navarro

Maria Aparecida Lima dos Santos

Sentidos do pensamento histórico-social na BNCC para a educação infantil:

Submissão da infância à racionalidade neoliberal	44
---	-----------

EIXO 2

**PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES
PROPOSTOS PARA A FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA, PARA O DESENVOLVIMENTO
DOS CURRÍCULOS E A PERCEÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO75**

CAPÍTULO 3

*Ana Flávia Miranda Martins
Angela Bezerra dos Santos Andrade
Carla Busato Zandavalli*

**A formação continuada
dos profissionais da educação
pós BNCC na Rede Estadual
de Mato Grosso do Sul e na Rede
Municipal de Três Lagoas/MS..... 76**

CAPÍTULO 4

*Tarcísio Luiz Pereira
Janete Aparecida Coelho
Lidiane Alves Rodrigues Martins*

**A BNCC como instrumento da Reforma
Empresarial na Educação Brasileira:
Atores e sujeitos 107**

CAPÍTULO 5

*Ana Karolinnia Rodrigues Moraes
Maria Aparecida Lima dos Santos*

**A Base Nacional Comum
de Formação de Professores
(BNC-FP) e a precarização
do trabalho docente:
Sentidos de valorização em disputa..... 129**

CAPÍTULO 6

Wyldner dos Santos Almeida

Carla Busato Zandavalli

**BNC- Formação e as reformas
curriculares neoliberais:**

As mudanças nos Currículos dos Cursos

de Licenciatura em História em Mato Grosso do Sul 160

CAPÍTULO 7

Aline Ribeiro Silva

Carla Busato Zandavalli

**A Concepção das Tecnologias
de Informação e Comunicação (TIC)**

na Licenciatura em Física

em Mato Grosso do Sul 191

EIXO 3

BNCC, OS MATERIAIS DIDÁTICOS E AS

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 215

CAPÍTULO 8

Keissy Carla Oliveira Martins

Maria Inês de Affonseca Jardim

Eduardo Henrique Queiroz Macena

Leonardo Fernandes Santos

**Análise de uma coleção
de livros didáticos de física**

após a adequação à BNCC..... 216

EIXO 4

**BNCC E AS POLÍTICAS
DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL251**

CAPÍTULO 9

Carla Busato Zandavalli

Lorena Martins Nunes

Paula Mori

**Relações entre Avaliação
em larga escala e Currículo
no Estado de Mato Grosso
do Sul em tempos de BNCC.....252**

Sobre as organizadoras..... 282

Sobre os autores e as autoras..... 284

Índice remissivo..... 289





EIXO

BNCC E OS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA DE ESTADOS E MUNICÍPIOS



*Eneida Pereira Berti da Silva
Carla Busato Zandavalli*

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULO PAULISTA E DIRETRIZES MUNICIPAIS DE ANDRADINA/SP:

ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL²

2

Financiado pelo CNPq, por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021. Apoio da UFMS.

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99062.1

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma investigação documental³ sobre a implementação do Currículo no Município de Andradina, no Estado de São Paulo, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão que norteou essa parte da investigação foi: _Qual é a influência da BNCC e do Currículo Paulista para a construção/reformulação do Currículo de Andradina, SP, etapa da educação infantil?

A investigação objetivou analisar as Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, verificando continuidades e/ou rupturas com a BNCC aprovada em 2017.

O *corpus* da pesquisa abrangeu a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e as Diretrizes Municipais de Andradina/SP na etapa da Educação Infantil.

A BNCC se tornou a partir de 2016 uma das principais políticas educacionais do governo federal (Micarello, 2016; Taffarel; Neves, 2019; Pina; Gama, 2020). Em seu processo de construção passou por três versões, várias consultas públicas e foi aprovada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em dezembro de 2017. No intervalo entre a segunda e a terceira versão houve alterações no processo inicialmente proposto causando enorme descontentamento na comunidade de pesquisadores, professores e organizações representativas dos profissionais da educação. Importante ressaltar também os movimentos e lutas travadas pelos educadores e pesquisadores ao longo do processo de construção das três versões da BNCC e que, a princípio teria o nome de Base Nacional Comum.

3 A investigação é uma parte decorrente da pesquisa: "As diretrizes curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da educação infantil", desenvolvida por Silva (2021).

Durante o processo de elaboração da BNCC, a última versão do texto não foi amplamente discutida com a sociedade, houve e ainda há resistência a essa proposta, como se observa em notas institucionais, cartas e documentos dos comitês, fóruns e associações científicas como a Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPED), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), entre outros, além das críticas densas intentadas por pesquisadores nacionais e internacionais (Aguiar; Dourado, 2018; Macedo, 2015). A partir da redação da terceira versão, os consultores foram desvinculados e as oportunidades de participação da comunidade civil deixaram de acontecer antes da finalização da mesma. Percebeu-se, neste momento, a ampliação da atuação de instituições privadas do terceiro setor e fundações empresariais (Coutinho; Moro, 2017), o que se coaduna com as denúncias já recorrentes dos processos de “performatividade” (Ball, 2004; Macedo, 2015) e de mercantilização da educação (Santos; Diniz-Pereira, 2016; Frigotto, 2009).

Desde a sua introdução, a BNCC traz a previsão de seu alinhamento com os currículos em âmbito nacional e com outras políticas centrais para a Educação Básica:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e **vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações**, em âmbito federal, estadual e municipal, 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 (Brasil, 2017, p. 14, grifo nosso).

Dada a complexidade das contradições que a BNCC traz e o “alinhamento” dos currículos que requer, há que se problematizar toda essa nova “logística curricular”, analisando-se o que se tem como parâmetros na escola e como as respectivas redes

implementaram a BNCC nas suas condições concretas. No caso deste estudo, buscou-se verificar essa implementação em um âmbito singular – o sistema de ensino de Andradina, SP.

BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA QUAL INFÂNCIA E QUAL CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO?

Na introdução do documento a “Educação é a Base”, indica-se que a BNCC deve nortear a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Brasil, 2017).

Numa pretensa promessa de equidade, a BNCC explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e propõe uma “[...] igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. (Brasil, 2017, p. 15). Destina aos sistemas e redes de ensino e as instituições um planejamento com um foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, destacando as desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Para a construção dos currículos locais, no texto da BNCC, leva-se em consideração a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos e enfatizam o envolvimento e participação das famílias e da comunidade. Além da obrigação de reorganizar os currículos, delega-se a responsabilidade da implementação da BNCC para os entes federados (Brasil, 2017).

No texto da BNCC indica-se que ela está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**⁴ de todos os estudantes. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens.

A BNCC segue a seguinte organização geral:

- a. **Textos introdutórios** (geral, por etapa e por área);
- b. **Competências gerais** que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- c. **Competências específicas** de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- d. **Direitos de Aprendizagem** ou **Habilidades** relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio. Abaixo segue a figura que demonstra essa estrutura.

A BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica e, por isso, permeiam cada um dos componentes curriculares, das habilidades e das aprendizagens essenciais. As competências são justificadas pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala. Nessa direção, o documento introdutório da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas:

4

Ver mais informações na obra de Macedo (2015).

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Importante destacar a força de lei que a BNCC ganha, enfatizada na parte introdutória do documento, que traz a previsão de monitoramento da implementação por parte dos entes federados, além de apoio técnico e financeiro para os municípios por parte da União:

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados. A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso [...] (Brasil, 2017, p. 23).

Para a Educação Infantil, a BNCC segue os eixos estruturantes “interações e brincadeiras”, como preconizado nas DCNEIs (Brasil, 2010). Está estruturada em forma de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e os objetivos de aprendizagem, separado com a divisão por faixa etária denominada por: bebês, crianças bem-pequenas e crianças pequenas. Os direitos e os campos de experiência são assim organizados:

Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e os Campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo,

gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 34 -38).

Cada campo de experiência possui suas respectivas descrições (indicação de metodologias e formas de trabalho). Para o arranjo curricular esses campos de experiências comportam os objetivos de aprendizagem com códigos alfanuméricos, divididos por grupos ou faixa etária: a) bebês: zero a 1 ano e 6 meses; b) crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e c) crianças pequenas: 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses.

A BNCC para a EI não traz um conceito de infância em sua introdução, cita brevemente o conceito de criança como sujeito de direitos, a mesma definição presente nas DCNEIs. Estrutura contextos de aprendizagem orientados por um projeto pedagógico articulado às competências das crianças e às significações por elas construídas utilizando diferentes linguagens. Propõe ao professor uma intencionalidade pedagógica, isto é, oportunizar experiências e “[...] organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (Brasil, 2017, p. 39).

Em relação ao organizador curricular de campos de experiência, de Andradina, o foco do processo de ensino está na criança e em seu protagonismo, como visto no RCNEI (Brasil, 1998).

Para indicar as habilidades/objetivos dentro de cada etapa de ensino, a BNCC traz os códigos alfanuméricos, exemplo: **EI01TS01**, significa Educação Infantil-etapa 01 – Traços e Som -objetivo nº01. No documento oficial não há uma explicação explícita sobre os códigos alfanuméricos que indicam os objetivos para a EI e as habilidades para o Ensino Fundamental e Médio. Porém, no mesmo *site* da BNCC/MEC, no material complementar de apoio às Secretarias de Educação na construção/reelaboração de seus respectivos currículos, sugere-se que usem sempre os mesmos códigos da BNCC.

Outras justificativas para o uso dos mesmos códigos da BNCC para elaboração do Currículo:

A organização de códigos nos currículos dos estados é importante porque: No organizador curricular (quadro), sugere-se indicar a correspondência das habilidades contextualizadas com os códigos originais da BNCC, para facilitar o trabalho posterior com recursos pedagógicos e formações, bem como materiais didáticos disponibilizados em nível nacional. Os livros do PNLD e outros materiais didáticos oferecidos em nível nacional estarão organizados utilizando os códigos da BNCC. É interessante que os códigos utilizados nos currículos dialoguem com os códigos da BNCC, para facilitar que o professor acesse materiais relevantes às habilidades do currículo local que são disponibilizados em nível nacional. • O professor terá como principal referência o seu currículo local, construído a partir da BNCC. O diálogo entre redatores de currículo e a relação entre os documentos curriculares de diferentes localidades fica facilitado. Outras plataformas e sistemas podem usufruir de um padrão para representar as habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p. 18).

Percebe-se uma ênfase nos códigos alfanuméricos para que as redes se apropriem, decorem e utilizem com os professores, essa é a previsão das formações, muitas delas já com materiais prontos para o engajamento, a disseminação e a previsão nos planos de ensino.

No âmbito acadêmico, Macedo (2014; 2015; 2017), Saviani (2016), Freitas (2016), Santos e Selles (2016), entre outros, sinalizam, desde a primeira versão da BNCC, que os códigos também servirão de indicadores para a avaliação externa em larga escala, como meio de padronização e controle.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURRÍCULO PAULISTA

Segundo a deliberação CEE/SP nº 169/2019, as discussões visando a elaboração do Currículo Paulista tiveram início em 2018, com a efetivação do Regime de Colaboração realizado entre o MEC, o CONSED, a UNDIME, o FNCEE e a UNCME, por meio do Programa de Apoio à Implantação da BNCC (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC Nº 331.

Redatores representantes da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) participaram diretamente do processo de elaboração do Currículo Paulista.

O Currículo Paulista reitera as competências gerais da BNCC e traz em sua apresentação um panorama de participações/contribuições das consultas públicas feitas ao longo de sua construção. Segundo o documento, a primeira versão, resultante da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual, foi disponibilizada para Consulta Pública, com base em formulário on-line, no período de 12/09 a 05/10/2018.

Coordenados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e UNDIME, através da organização de polos regionais, com representação das redes públicas e privadas de educação, foram desenvolvidos Seminários em várias regiões para apresentação da versão zero (0). O município de Andradina sediou, como polo regional representativo das cidades de Castilho, Murutinga do Sul, Nova Independência, Pereira Barreto, Guaraçaí e Ilha Solteira, os seminários regionais, no final do ano de 2018, com apresentações da versão zero do Currículo Paulista e a contextualização da BNCC,

que foi orientada ser a **Base** para a consolidação do Currículo. Para subsidiar os trabalhos e a produção do Relatório de contribuições as equipes recebiam “capacitações/palestras” da UNDIME e repassavam para os polos (Anexo 1). O Seminário foi organizado em forma de oficinas para responderem questões prontas, com representação de professores e coordenadores dos municípios acima citados. Ao final de cada encontro o coordenador do seminário produzia um consolidado das respostas para serem devolvidas aos organizadores dos polos. Dentre algumas perguntas norteadoras para a elaboração do referido Relatório destacam-se:

- A concepção de Educação Integral apresentada no texto está adequada para o Currículo Paulista?
- Descreva, em linhas gerais, o que se espera de uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência específica do componente?
- Indique a competência. As progressões das habilidades, ao longo dos anos está assegurada ao longo do organizador?

Observa-se que as perguntas direcionam os redatores para as competências gerais, destacando as socioemocionais como mote de educação integral, que não pode ser confundida com a escola em tempo integral, para a formação de cidadãos físico-emocionalmente preparados para o mercado de trabalho.

Quanto à aceitação das contribuições enviadas pelas redes o documento ressalta: “Foram incorporadas as sugestões consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC, resultando na segunda versão do Currículo Paulista” (São Paulo, 2019, p. 24).

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado. Afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões

intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade, como a BNCC. Segundo o documento “[...]essas competências gerais contemplam integradamente conceitos, procedimentos, atitudes e valores, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais” (São Paulo, 2019, p. 31).

O Currículo Paulista está organizado em onze itens:

1. Breve histórico de como aconteceu a construção colaborativa do currículo: Apresentação /Introdução/ Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista/ Competências Gerais da BNCC, reiteradas pelo Currículo Paulista.
2. A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Identidade e Finalidade da Educação Infantil/ Aspectos Pedagógicos/ Organizador Curricular / Intencionalidade educativa
3. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL / Área de linguagens/ Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental/
4. Língua Portuguesa / Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental / A organização do documento
5. Arte / Fundamentos para o ensino de Arte no Ensino Fundamental/ Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental
6. Educação Física / Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental / As Etapas da Educação Básica.
7. Língua Inglesa / Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

8. Área de Matemática / Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental.
9. Área de Ciências da Natureza / Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental / CIÊNCIAS.
10. Área de Ciências Humanas / Competências Específicas de Ciências / Humanas para o Ensino Fundamental / GEOGRAFIA / Competências Específicas de Geografia para Ensino Fundamental / HISTÓRIA / Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental.
11. Área de Ensino Religioso / Competências Específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental. (São Paulo, 2019).

Para a Educação Infantil, o documento traça um percurso histórico de avanços e conquistas da Educação Infantil brasileira, descrevendo as legislações e organizadores curriculares anteriores (LDB 9.394/1996, DCNEIs, CF/1988), destaca os movimentos pró-creches em São Paulo, na década de 1980, influenciados pela luta das mulheres, que apresentavam várias reivindicações aos poderes públicos, até a homologação da BNCC, como marcador histórico e importante para essa etapa. Traz como premissas também o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contempladas na BNCC. Sobre a concepção de infância o documento cita: “A infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas”, e acerca da concepção de criança, ratifica-se a visão das DCNEIs como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e brincadeiras constitui sua identidade pessoal e coletiva (São Paulo, 2019, p. 52).

O documento traz um subitem que detalha o papel do professor de Educação Infantil:

Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças. O professor tem um papel de exímio observador das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, deve planejar vivências organizando os tempos, espaços e materiais adequados a cada proposta para ampliar as experiências a partir dos interesses e das necessidades das crianças, que é protagonista do processo (São Paulo, 2019, p. 54).

A concepção de currículo para Educação Infantil também reitera a visão das DCNEIs, quando afirma que o currículo da Educação Infantil é concebido como um “[...]conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” e que a instituição de Educação Infantil tem a função de promover de experiências lúdicas e significativas, que de fato permitam às crianças compreenderem e afetarem o mundo no qual estão inseridas (São Paulo, 2019, p.58).

A organização por grupos e faixas-etárias proposto é exatamente a mesma usada na BNCC: a) Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); b) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); c) Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Sinaliza, porém, que as redes de ensino podem organizar de outra forma, caso julguem necessário desde que “[...]sejam garantidos todos os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento salvaguardados nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, presentes nos Campos de Experiências” (São Paulo, 2019, p. 63).

Na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Esses eixos garantem os **direitos** de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O arranjo curricular do Currículo Paulista está alinhado à BNCC e propõe um organizador por meio de cinco Campos de Experiências, nos quais são contextualizados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (códigos alfanuméricos idênticos ao da BNCC) separados por faixa-etária. No Quadro 1 apresenta-se um exemplo desse organizador curricular.

Quadro 1 – Exemplo do Organizador Curricular da Educação Infantil

O EU, O OUTRO E O NÓS		
Bebês (Zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças Bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01E001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras e nos adultos ao participar das interações e brincadeiras.	(EI02E001) Demonstrar e valorizar atitudes de cuidado, cooperação e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de agir e pensar.
(EI01E002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas interações e brincadeiras das quais participa.	(EI02E002) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios, identificando cada vez mais suas possibilidades de modo a agir para ampliá-las.	(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações

Fonte: São Paulo (2019, p. 69).

Somam-se cem objetivos determinados para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, pulverizados dentro dos cinco campos de experiências, como esmiuçados a seguir:

- **O Eu, o outro e o nós:** as propostas que envolvem este campo privilegiam as experiências de interação, para que se construa e se amplie a percepção de si, do outro e do grupo, por meio das relações que se estabelece com seus pares e adultos, de forma a descobrir seu modo de ser, estar e agir no mundo e aprender, reconhecer e respeitar as identidades dos outros.

- **Corpo, gestos e movimentos:** As experiências com o corpo, gestos e movimentos devem promover a validação da linguagem corporal dos bebês e das crianças e potencializar suas formas de expressão, aprimorando a percepção do próprio corpo e ampliando o conhecimento de si e do mundo.

- **Traços, sons, cores e formas:** os saberes e conhecimentos trazidos nesse campo potencializam a criatividade, o senso estético, o senso crítico e a autoria das crianças ao construírem, criarem e desenharem usando diferentes materiais plásticos e/ou gráficos, bem como desenvolvem a expressividade e a sensibilidade ao viverem diferentes sons, ritmos, músicas e demais movimentos artísticos próprios da sua e de outras culturas.

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** as experiências nesse campo respondem aos interesses das crianças com relação à forma verbal e gráfica de comunicação como meios de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. Propõem a inserção de vivências relacionadas aos contextos sociais e culturais de letramento (conversas, escuta de histórias lidas ou contadas, manuseio de livros e outros suportes de escrita, produção de textos orais e/ou escritos com apoio, escrita espontânea etc.).

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** os saberes e conhecimentos que envolvem esse campo atendem a curiosidade dos bebês e das crianças em descobrir o sentido do mundo e das coisas, por meio de propostas com as quais possam testar, experimentar, levantar hipóteses, estimar, contar, medir, comparar, constatar, deslocar, dentre outros (São Paulo, 2019, p. 50).

Conforme as orientações recebidas pelas redes “A BNCC serviu como insumo para a elaboração do Currículo Paulista, assim como o Currículo Paulista serve de insumo para as diretrizes e orientações pedagógicas da rede”. Isso explica o porquê de a organização curricular seguir a mesma da BNCC, o que diferencia é a introdução, que mostra o processo histórico do Estado de São Paulo, as questões relativas à Educação Integral e à promoção de metodologias ativas, o que demonstra a falta de autonomia real dos sistemas de ensino.

AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE ANDRADINA/SP (DCMAS/SP)

A Resolução da Secretaria Municipal de Educação- SME nº 195, de 31 de janeiro de 2020, estabelece diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e suas modalidades nas Escolas Municipais de Andradina, para o ano de 2020. O artigo 1º das DCMAs/SP, determina que a organização curricular deve ser pautada nos fundamentos pedagógicos e concepções do Currículo Paulista, reafirmando o compromisso com a educação integral e as dimensões socioemocionais. No artigo 2.º indica-se que o ensino deverá ser pautado nas competências gerais da BNCC. No artigo 3.º coloca-se que os Projetos Políticos Pedagógicos devem ser voltados para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades da BNCC e elenca as dez competências e suas respectivas descrições. Uma análise comparativa demonstra que no âmbito das competências gerais da educação, o documento traz a cópia quase idêntica das competências da BNCC.

Observa-se apenas na competência 9 a inserção de aspectos relativos à diversidade e ao combate às discriminações.

Como as DCMA/SP preconizam que a Educação Infantil deve estar em consonância com a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e o Currículo Paulista, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são interações e brincadeiras e o organizador curricular segue a mesma estrutura voltada a assegurar os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se dentro dos Campos de Experiência, já definidos na BNCC:

- I. O eu, o outro e o nós;
- II. Corpo, gestos e movimentos;
- III. Traços, sons, cores e formas;
- IV. Oralidade e Escrita;
- V. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Nas Escolas Municipais de Educação Básica Integral - EMEBIs, além das áreas de conhecimento para o ensino fundamental, as DCMA/SP propõem que o enriquecimento curricular será desenvolvido no contraturno das aulas regulares por meio de oficinas, que serão distribuídas em três eixos (Quadro 2):

Quadro 2 - Eixos e atividades das oficinas

Eixos	Atividades
Eixo I: Atividades de Linguagem e Matemática	a) Experiências Matemáticas; b) Khan Academy; c) Leitura e Produção de Texto; d) Arte e Cultura; e) Cultura Digital; f) Musicalização; g) Artes Plásticas.
Eixo II: Atividades Corporais	a) Recreação; b) Iniciação Desportiva; c) Jogos de tabuleiro.
Eixo III: Formação Social e Pessoal	a) Temas Transversais; b) Brincadeiras e Cantigas populares; c) Educação Financeira (Empreendedorismo)

Fonte: São Paulo, RESOLUÇÃO Nº 195/2020, SME de Andradina.

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

As DCMAs/SP que foram reformuladas em janeiro de 2020 indicam em todo documento que seguem os princípios da BNCC e do Currículo Paulista, assim todas as estruturações e resoluções se voltam para os mesmos. Não foi indicada nenhuma particularidade da realidade escolar de Andradina. Também não apresenta base teórica diferente para orientar os processos de ensino e de aprendizagem, demonstrando falta de autonomia da rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise das Diretrizes Curriculares propostas para a Educação Infantil no Município de Andradina e o Currículo Paulista – Educação Infantil, observou-se pleno alinhamento à BNCC e, portanto, ruptura parcial com as políticas desenvolvidas nos anos 2000, especialmente as propostas com base nas DCNEIs. Passa-se da concepção de criança como sujeito de direitos, à criança – futuro trabalhador – com direitos às aprendizagens necessárias ao mercado de trabalho, expressas nas competências gerais para a educação básica.

A BNCC trouxe uma ideia de Currículo como conjunto de práticas ou como lista de atividades sequenciais. Ao tratar sobre os conhecimentos, as habilidades e as necessidades de um modo segmentado, a BNCC da Educação Infantil se aproxima de uma serialização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças.

A identidade entre os documentos analisados: BNCC - Currículo Paulista - DCMAs demonstra a força de lei que a BNCC exerce sobre as redes, uma vez que os recursos federais, os materiais de apoio, os livros do PNLD e, principalmente, as avaliações externas são ligadas diretamente à mesma, isso amarra as ações de uma forma que não há possibilidade de se fazer algo diferente, até a dita “parte diversificada” que poderia ser acrescentada no Currículo fica prejudicada.

A chamada “pedagogia das competências” está presente na BNCC e é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea: as pedagogias do “aprender a aprender”. No Currículo Paulista existem as proposições de metodologias ativas em que a criança é protagonista do processo de aprendizagem, base teórica da pedagogia do “aprender a aprender” que segundo Duarte (2001, p. 4):

[...]É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

Convém lembrar que a expressão “métodos ativos” é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista, que por sua vez fez parte do movimento das Escolas Ativas (Marques; Duarte, 2020).

A conclusão deste estudo ratifica muitos outros (Macedo, 2014; 2015; Saviani, 2016; Micarello, 2016; Aguiar; Dourado, 2018; Dourado; Siqueira, 2019; Taffarel; Neves, 2019; Pina; Gama, 2020) sobre os retrocessos originados pela BNCC e a negação da autonomia dos sistemas de ensino para a elaboração de seus currículos, a partir da força sociometabólica da BNCC, enquanto política articuladora de todas as demais políticas da educação básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela ; DOURADO, Luís Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADINA. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.educacaoandradina.sp.gov.br/portal/servicos/22>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). Deliberação CEE/SP nº 169, de 19 de junho de 2019. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2019.

COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista zero a seis*, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. Dossiê: as lutas pela educação infantil: políticas, direitos e pedagogias.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Chapecó, ano 11, n. 22, jan./jun. 2009.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez. 2014.

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

MARQUES, Hellen Jaqueline; DUARTE, Newton A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2204-2222, nov. 2020.

MICARELO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MORO, Catarina; COUTINHO Angela; SOUZA, Gizele. **Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil existe e insiste**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78-102, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE N° 169, de 19 de junho de 2019. Fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jun. 2019, seção I.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p.54 -84, 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329, set., 2019.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. Santiago, Unesco-Orealc, 1990.

2

*Danielle Luzia Ramos de Navarro
Maria Aparecida Lima dos Santos*

SENTIDOS DO PENSAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

**SUBMISSÃO DA INFÂNCIA
À RACIONALIDADE NEOLIBERAL⁵**

INTRODUÇÃO

As transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a infância no século XXI, em que se concebe as crianças como seres sócio-históricos e portadoras de direitos, também marcaram a história e a evolução do sistema educacional e as reflexões sobre o ensino que lhes deve ser destinado na etapa escolar nomeada, no Brasil, de Educação Infantil.

Essa evolução tem apontado para a necessidade de promoção do desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças que frequentam essa etapa da escolaridade de Educação Básica. Como expressão desse estado de coisas, foram formuladas políticas curriculares voltadas a esse segmento. Dentre os marcos regulatórios produzidos, destacam-se o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Considera-se premente a necessidade de contextualizar a Base Nacional Comum Curricular de forma a compreendê-la para além de um mero ato de imposição de conteúdos para o ensino de História, visando à sua uniformização. Nesse sentido, trata-se de ressaltar seu papel como uma dentre as inúmeras peças de um imenso quebra-cabeça, que configura um projeto de formação de crianças e jovens, fundamentado em pilares de natureza política e econômica, e que se encontra articulado de maneira sistêmica e orgânica a princípios de ordenamento do sistema produtivo hoje hegemônico no cenário mundial.

É nesse sentido que o conceito de recontextualização, associado ao de hibridismo (Canclini, 2015), tem sido extremamente potente na análise das políticas educacionais. Esse arsenal teórico, aliado à abordagem discursiva pós-fundacional (Dias; Lopes, 2009; Macedo, 2006, 2016; Gabriel; Castro, 2013; Gabriel, 2015), abre

a possibilidade de vislumbrar nos documentos como o ensino de história produzido nas políticas curriculares atuais encontra-se inserido em relações de poder que lhes são intrínsecas.

É importante destacar que a identificação de híbridos na BNCC é acompanhada por ambivalências que produzem as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância (Lopes, 2005, p. 60). Tem-se claro também que,

[...] nas arenas políticas são disputados os variados sentidos para o currículo da formação de professores a partir de ações cujo poder caracteriza-se como oblíquo (Canclini, 1998), para além dos verticalismos “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, usual também em algumas análises da produção de políticas (Dias; Lopes, 2009, p. 83).

A BNCC, vista por esse prisma, é abordada como mecanismo discursivo que opera dentro de um regime de verdade a serviço da busca de hegemonia no campo educacional e social. Assim, torna-se muito importante compreendê-la não como um “ente” que “impõe” um “currículo”, pronto, prescrito, mas como uma produção discursiva que busca fixar significados e sentidos em torno de questões nodais como: o que é ensinar História? Que História deve ser ensinada? Por que ensinar História?

Objetivando problematizar a narrativa da BNCC sobre o ensino de História e o pensamento histórico-social na etapa da Educação Infantil, organizamos o texto em três partes. Na primeira, apresentamos as características do pensamento histórico-social a partir de um arrazoado da bibliografia no campo do ensino de História que o aborda em sua relação com a educação da infância. Na segunda, é inserida a análise de trechos da BNCC a partir da perspectiva pós-fundacional por nós adotada, destacando a flutuação de sentidos no documento. Encerramos com nossas considerações finais.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PENSAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL NA INFÂNCIA

Apesar de ser uma temática pouco explorada, desde a década de 1980 do século passado, “vários autores (Cooper, 1995; Ashby; Lee, 1987; Egan, 1994), a partir de pesquisas realizadas ao fim do século XX, investigaram a possibilidade de crianças pequenas aprenderem História” (Cainelli, 2006, p. 59) dada a necessidade de contestar argumentos de que a aprendizagem histórica de crianças pequenas não é possível (Oliveira, A., 2020, p. 101).

Além de dissentir das críticas acerca da desnecessidade de desenvolver o pensamento histórico-social na Educação Infantil, Bavaresco e Ferreira (2013) explanam que:

É curioso como a mente de homens e mulheres é impregnada de preconceitos e de olhares paralisados, quando o assunto de que se trata é a História. Estes se fecham em uma redoma de passados para não verem a sua frente nenhuma possibilidade, expectativas e/ou desafios. O problema se torna ainda maior quando se tenta trazer à tona o ensino de História às crianças da creche e da pré-escola. Por vezes, ignora-se a importância do ensino de História nessa fase de construção de identidades e de crescimento humano (Bavaresco; Ferreira, 2013, p. 207).

Pesquisas que ratificam as afirmativas em relação à possibilidade de desenvolver o pensamento histórico-social na primeira infância defendem que “ensinar História é estimular as crianças a refletirem e fazerem descobertas relacionadas, primeiramente à sua História [uma vez que] a informação pronta e acabada torna a criança um ser passivo em relação ao saber e distante do processo histórico” (Bavaresco; Ferreira, 2013, p. 207). Uma possibilidade de mudança desse cenário seria proporcionar situações de reflexão sobre

o passado em que a criança possa desenvolver a compreensão sobre os processos de construção do conhecimento, se quisermos que esta venha a participar ativamente na sociedade.

Claro que, para termos crianças que se relacionam ativamente com o passado, é necessário encontrar formas de cultivar seu interesse de maneira que o desenvolvimento de seu pensamento histórico seja genuíno e crescente (Cooper, 2006). Quando as crianças começam a imaginar o que os seres humanos do passado sentiam e pensavam, ao usar determinado objeto, elas estão relacionando passado e presente, dessa forma, desenvolvendo noções temporais. Mas como ensinar História e proporcionar que as operações cognitivas envolvidas com o pensamento histórico possam ser desenvolvidas por crianças pequenas?

Para Cooper (2006, p. 176), “existem aspectos chave sobre a teoria do aprendizado construtivista que podem ser aplicados ao aprendizado da História” e tanto Piaget (1951), quanto Vygotsky (1962) e Bruner (1963) abordam esses aspectos. Para Piaget (1951), a probabilidade, o raciocínio e a linguagem são operações cognitivas importantes para que a criança desenvolva a argumentação e explicação sobre os fatos (Cooper, 2006). Vygotsky (1962) afirma que a criança aprende conceitos novos “por julgamento e erro durante discussão”, por meio das relações e trocas com colegas, e Bruner (1963) consente que os processos de pensamento sobre a História devem ser trabalhados desde cedo “na sua forma mais simples” (Cooper, 2006, p. 176). Nesse sentido, Hilary Cooper conclui que:

Um dos principais fatores de uma abordagem construtivista de descoberta sobre o passado é que isso envolve o desenvolvimento de argumentos pela criança, para defender um ponto de vista, ouvir argumentos de outros, ser preparado para mudar aquele ponto de vista e reconhecer que pode não existir uma única resposta certa. Existem, é claro, limites impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado

no que elas conhecem sobre a vida. É o desenvolvimento desse processo que é importante, mais do que uma resposta necessariamente correta (Cooper, 2006, p. 185).

Além disso, Bavaresco e Ferreira descrevem que a infância é uma fase propícia para o desenvolvimento do pensamento histórico, pois “em seus primeiros anos de vida a criança constrói conhecimentos práticos, com vivências e ações do seu dia a dia na creche ou na pré-escola e, também, é claro, no convívio com a família” (Bavaresco; Ferreira, 2013, p. 211). E possibilitar que tais aprendizagens ocorram nas Instituições de Educação Infantil é profícuo, uma vez que as “representações” e “noções sobre o mundo” que as crianças constroem “estão diretamente associadas aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida, experimentada e vivenciada” (Bavaresco; Ferreira, 2013, p. 2011).

E como na Educação Infantil pode-se abordar a temporalidade e propiciar o desenvolvimento do pensamento histórico-social? A etapa da Educação Infantil pode proporcionar experiências que possibilitem às crianças vivenciar a noção de duração e a ordenação dos fenômenos e objetos. De acordo com Freitas (2010, p. 192), “ao vivenciar a passagem e a duração, por exemplo, da noite para o dia, ele [o aluno] será levado a nomear essa sensação com a palavra tempo”. Para Maria Aparecida Bergamaschi (2000, p. 13), “muitas atividades deverão ser implementadas para a construção dessas noções de temporalidade, em que as linhas de tempo não são as únicas possibilidades”, contudo, é preciso o olhar atento do docente e sua constante intervenção, para provocar uma aprendizagem contínua e sólida. Nessa direção, muitas são as possibilidades de propiciar a aprendizagem da temporalidade na Educação Infantil, principalmente se abordamos o tempo histórico e suas principais categorias temporais, tais como: identidade; simultaneidade; sucessão e duração dos acontecimentos; causalidade e mudanças temporais; permanência e mudança, semelhanças e diferenças (Araújo, 1998; Cooper, 2012; Fermiano; Santos, 2014). Mas por que é importante ensinar as crianças, desde a primeira infância, a pensar historicamente?

Se desde cedo a criança desenvolver o pensamento histórico-social possivelmente não construirá uma aprendizagem baseada em estereótipos acerca da vida, da História, da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que:

Isso torna importante uma reflexão sobre que processos de aprendizagem ocorrem em contextos como em uma atividade escolar com a figura estereotipada de uma pessoa indígena, com as datas comemorativas, as histórias da literatura infantil, as conversas em família, a convivência nos centros religiosos, em programas de televisão ou da internet. Esses são apenas alguns exemplos de situações em que as crianças se relacionam com o conhecimento histórico. Esse contato com a experiência do passado não diz respeito apenas a conteúdos históricos, mas também a formas de lidar com esse conhecimento, de interpretá-lo, de construir significados sobre si e seu mundo na perspectiva do tempo (Oliveira, 2010, p. 99).

Bruner (1996) explica que “se respeitarmos as formas de pensamento da criança em crescimento, se formos atenciosos o suficiente para traduzir material em suas formas lógicas, desafiando o suficiente para estimular a criança para que avance” já a partir dos primeiros anos na Educação Infantil, “então é possível introduzir, numa idade inicial, idéias e estilos que, mais tarde, o tornarão um homem educado” (Bruner, 1966 *apud* Cooper, 2006, p. 188). Essa é a função da Educação, e sua tarefa começa na Educação Infantil. Com isso, vemos que a criança adquire conceitos e faz inferências a partir do momento que vivencia experiências históricas no seu meio educativo e social, ou seja, porque interage com o meio e age sobre ele. Faz parte desse processo de atribuição de significados, portanto, o desenvolvimento do pensamento histórico-social de crianças menores de seis anos, pois lhe é possível propiciar situações de reflexão sobre a sociedade em perspectiva histórica e em imersões que problematizam tanto questões do presente, quanto fenômenos sociais do passado.

A significatividade da promoção do desenvolvimento do pensamento histórico-social advém também do fato de que o trabalho de formação para a cidadania é visto como o maior marco de todo o processo de Educação Infantil, pois “[...] isso implica tomar consciência dos problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade como o que ocorre em outros contextos” (Oliveira, A., 2020, p. 42).

Vivendo em nosso país, a criança é parte de uma sociedade e tem direito à dignidade e ao respeito; à autonomia e à participação; à individualidade e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; a conhecimento e à educação. Todos esses direitos estão interligados com o desenvolvimento do pensamento histórico-social, haja vista que a criança privada do pensamento histórico dificilmente conseguirá compreender e apreender os direitos que possui.

Segundo Faria e Salles (2012), considerar a criança como sujeito também é levar em conta, nas relações que com ela estabelecermos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados – de um lado, o adulto, e do outro, a criança. São, portanto, relações dialógicas – entre o adulto e a criança – que possibilitam a constituição da subjetividade da criança, como também contribuem para a contínua constituição do adulto como sujeito.

Ao juntarmos ao substantivo sujeito os adjetivos sócio, histórico e cultural, estamos afirmando que desejos, vontades, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar e as formas de compreender o mundo são construídas historicamente na cultura do meio social em que vive a criança. Significa dizer que cada ser humano que chega ao mundo traz consigo a história da humanidade e da cultura, erguida ao longo de muitos séculos (Faria; Salles, 2012, p. 57).

Assim, a criança é um cidadão de direito, e:

Quando afirmamos que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social em que vive, lhe foram garantidos legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças. [...] Hoje, na sociedade contemporânea, considera-se o período compreendido entre 0 a 5 anos como um dos momentos mais importantes e significativos do desenvolvimento humano [...]. Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas por outros sujeitos da cultura, as crianças vão progressivamente ampliando suas possibilidades de se deslocar, de fazer movimentos mais precisos, de se auto cuidar, de explorar o mundo e agir sobre ele, de se comunicar, interagir, compreender, resolver problemas, refletir, julgar e de decidir (Faria; Salles, 2012, p. 57).

Consideremos, nesse sentido, que o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e que essas relações afetam a construção de suas identidades. Nesse sentido, o pensamento histórico-social tem um papel fundamental, que é o de propiciar o conhecimento histórico com a finalidade de compreender as relações sociais e a construção da identidade da criança. Em função disso, a preocupação básica dos professores deve-se garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas, se valendo da função que a temporalidade tem no contexto histórico.

Segundo Oliveira (2010, p. 6), é à medida que o grupo de crianças interage, que são construídas as culturas infantis, assim:

O educador deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O educador é o mediador entre crianças e os objetos de conhecimentos organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus compromissos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (Monteiro, 2002, p. 5).

Tornar nossas crianças independentes, criativas, com autonomia, críticas e desejosas do saber, aptas à pesquisa, mas, ao mesmo tempo, acreditem que o conhecimento se faz principalmente por meio da interação e da cooperação entre as pessoas, incide, em seu mais alto grau, na conquista de uma sociedade mais empática, respeitosa, tolerante, democrática, menos competitiva e humana. Contudo, a criança não possui por si mesma o conhecimento que a fará galgar esse desenvolvimento. Desse modo, propiciar experiências que desenvolvam o pensamento histórico-social são assertivas para atingir esse objetivo, garantindo às crianças oportunidades de lidar, de forma sistematizada e estruturante, com as informações do meio, criando condições de construir conhecimentos e elaborar ideias transformadoras sobre o mundo. Portanto, faz-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, mas é, sobretudo, fundamental, que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas.

Segundo Muniz (2002, p. 250), “ao considerar a educação infantil como algo mais do que um período de desenvolvimento das capacidades da criança, de preparação para o futuro, gostaríamos de pensar essa criança como participante do meio em que vive, de forma ativa e interativa, alguém que recebe e produz cultura”;

por isso a ludicidade, a continuidade e diversificação das experiências históricas e sociais garantem a produção de significados, fundamental na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo e na socialização.

Propiciar o desenvolvimento do pensamento histórico-social na Educação Infantil permite que a criança realmente se torne um sujeito de direitos, que fala, compreende e produz conhecimento e cultura. A criança é um sujeito do presente que tem uma história e vive em um contexto histórico. A criança é uma cidadã de direitos no hoje. É por esses motivos que devemos conceber a Educação Infantil “[...] numa perspectiva em que os aspectos culturais e sociais adquirem importância no desenvolvimento da criança em formação significa afastar-se de uma noção de desenvolvimento infantil segundo o qual a criança [...] é considerada um ser em preparação, alguém que ainda não é” (Muniz, 2002, p. 258).

O PENSAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL NA BNCC - ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossos estudos pudemos observar que a proposição de uma *Base* para a Educação brasileira tem sido orquestrada há muitos anos, com a finalidade de unificar os currículos brasileiros, o que foi possível a partir do ano de 2015. Nesse sentido, percebemos que a construção da Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida por um fundamento de “centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante, em contraposição ao grande investimento feito em significar a base como resposta/solução de qualidade da educação feita a partir de uma declarada ampla participação de diferentes segmentos sociais” (Oliveira; Frangella, 2019, p. 25).

Dessa forma, o documento curricular publicado em 2017, como referência de currículo para o nosso país continental conciliou narrativas divergentes, em um jogo de recontextualizações que agrupou sentidos diversos, uma vez que:

O viés autoritário da proposta é ocultado pela perspectiva de um currículo comum, pressupondo-se a difusão de uma cultura considerada como a “mais adequada” para a manutenção da cultura nacional, que, ao mesmo tempo, contribua para a formação dos sujeitos. É dessa forma que a defesa de um currículo comum mobiliza não só aqueles que estão em meio a jogos de poder visando à universalização de sua cultura, como também os que lutam por uma educação de qualidade, muito embora esse significativo também possa assumir a expressão de projetos opostos (Santos; Santos; Santos, 2021, p. 125-126).

Além disso, para analisar a BNCC, é necessário considerar o que o documento relata sobre si mesmo, esmiuçando o *porquê* e *para quê* o documento foi criado. Primeiramente, a BNCC afirma em sua redação que suas proposições apresentam compromisso com a Educação integral, com foco no desenvolvimento de competências, sendo apresentadas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (cognitiva e socioemocional), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 4). É importante destacar que, no Brasil, no contexto da formulação das políticas curriculares, as intervenções do Banco Mundial foram decisivas na instituição da obrigatoriedade de adoção dos pontos da Declaração de Jomtien na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em seu artigo 87, parágrafo primeiro. As orientações desse órgão podem ser vislumbradas na aproximação da retórica da qualidade a estratégias adotadas pelo grupo de corporações, liderado pelo Banco Mundial, que tornam evidente a filiação neoliberal das políticas curriculares atualmente em voga no Brasil. A centralidade do conceito de competências na BNCC é uma das

marcas do Banco Mundial e das demais instituições internacionais políticas curriculares brasileiras, em que

Tal noção (de competência), de fato, foi estabelecida pelos documentos que embasaram a escrita da BNCC e que foram produzidas por órgãos internacionais. A subordinação do sistema educacional à lógica implantada por organismos internacionais fica evidente, tendo-se em vista que “[...] a eficácia do ensino será constatada nos resultados de aquisição de conteúdos e competências identificados [em] exames” de avaliação, tais como o SAEB ou o ENEM (Matheus; Lopes, 2014 *apud* Santos; Santos; Santos, 2019, p. 18).

De acordo com a BNCC, as dez competências gerais presentes no documento propõem um ensino que visa resolver demandas complexas da vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Além disso, de acordo com sua redação, a BNCC não define metodologia de ensino, contudo a efetivação das competências definidas na BNCC, segundo a narrativa do documento, só pode ser acompanhada ou até mesmo alcançada a partir da aplicação das chamadas metodologias ativas (Brasil, 2017). Além do mais, segundo o que o próprio texto indica, a BNCC é um documento que visa estabelecer normas para a organização do Currículo da Educação Básica em todo o país, seja em instituições públicas ou privadas, além de elencar o que é chamado por *aprendizagens essenciais*, as quais são justificadas pela ideia de assegurar *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* das crianças da Educação Infantil. A contradição tênue que aparece na redação (base comum curricular e base nacional comum) configura-se como indício do enfrentamento acirrado de projetos em disputa no interior do sistema educacional nas últimas décadas (Brzezinski, 2010) e exacerba a necessidade de examinarmos mais detidamente esse documento.

Ricci (2020) destaca que a BNCC não traz a garantia de aprendizagem, mas sim a garantia do direito de aprendizagem; pois a garantia da aprendizagem é algo muito difícil, já que nem o docente

pode garantir se de fato que o aluno aprendeu, pois como e quando se aprende depende das especificidades e do contexto. Assim, a BNCC vem promover o direito de aprender. Caberia, em nossa perspectiva, indagar então, que sentidos se tenta fixar nesse documento em torno dos significantes *aprendizagens essenciais*? O que seria considerado *essencial* para a Educação Infantil e por quê? Em acréscimo, ao mobilizar o significante *essenciais*, o documento estabelece conteúdos e conhecimentos que, por decorrência, trariam algo essencial que deve ser aprendido por todos. Além disso, consideramos importante compreender os sentidos atribuídos no documento ao significante *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, e como estes direitos são posicionados na narrativa apresentada.

Considerando que os sentidos empreendidos nos documentos curriculares “são historicamente construídos em espaços (sempre) políticos e, portanto, bastante contestados” (Macedo, 2008, p. 96). Outro fato que deixa evidente a pouca importância remetida à BNCC por parte do governo e do MEC é o fato do extenso debate realizado para a primeira versão ter sido ignorado na produção da segunda versão. Relembrando ainda que na produção da última versão, as contribuições de pesquisadores, educadores, grupos sociais e grupos de pesquisa, anteriormente inseridas na primeira versão, desapareceram da versão final, a qual nem foi assinada e muito menos traz no documento a listagem de nomes que a construíram.

Podemos observar que,

Exacerba-se, nesse contexto, a necessidade de compreendermos as reformas curriculares enquanto discursos contextualizados em disputas. Entendidos como espaços de poder, os documentos curriculares funcionam como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos (Lopes; Macedo, 2011 *apud* Santos; Santos; Santos, 2020, p. 9).

Por conseguinte, consideramos o currículo como campo de disputas, cujas disputas enunciam a luta pelo poder. Poder para

inserir nos documentos curriculares os conceitos, conteúdos e proposições defendidos pelo grupo social ao qual se faz parte. Nas disputas ocorridas na construção tanto do RCNEI quanto da BNCC, evidenciamos que, embora os grupos sociais organizados e os pesquisadores da educação tenham contribuído e participado nas primeiras fases de elaboração do documento, o que de fato foi publicado exacerba a política neoliberal nacional e internacional, buscando promover um sujeito cada vez mais individualista, consumidor e que não busque a emancipação humana.

Nas análises que inferimos sobre a BNCC pudemos perceber que na narrativa deste documento curricular há sentidos que fluem, causando a exposição de alguns significantes e o ocultamento de outros. Tais indícios nos saltaram aos olhos quando analisamos criticamente a localização ou inserção do pensamento histórico-social na narrativa do documento curricular nacional vigente para a educação infantil, a BNCC.

Na BNCC, as questões referentes ao ensino de História e ao pensamento histórico-social (tempo e espaço) foram incorporadas no chamado *Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Ao comparar o lugar ocupado pelo pensamento histórico-social no primeiro documento de orientação curricular para educação infantil - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI, em contraponto com a BNCC, pode-se observar um processo de apagamento, tendo este ocorrido com mais significância no último documento curricular homologado, aspecto que remete aos embates em torno do que seria importante de ser abordado no ensino para crianças e exacerbando o currículo como um campo de lutas. Inferimos isso, porque a estrutura na qual os conhecimentos relacionados ao ensino de História são alocados dividem o espaço com outros campos do conhecimento.

No RCNEI, os conteúdos e conhecimentos relativos ao *ensino de História* são apresentados no eixo *Natureza e Sociedade*, dividindo

o espaço nessa estrutura com conhecimento de *Ciências Naturais* e *Geografia*. Já na BNCC, o Campo de Experiência que abarca os conteúdos e conhecimentos relativos ao *ensino de História* é o *Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações*, que também concentra os campos disciplinares de *Ciências Naturais*, *Geografia* e *Matemática*. Observamos, assim, que o *ensino de História* que anteriormente dividia espaço com dois campos disciplinares (RCNEI), passa a dividir o mesmo espaço com três campos disciplinares na BNCC, sendo um destes o campo de *Matemática* – o qual, no RCNEI, concentrava-se sozinho em um eixo de aprendizagem.

Considerando que os embates travados em torno da elaboração da BNC/BNCC atingiram todas as etapas da Educação Básica, inferimos que há indícios de que a narrativa trazida pela versão final da BNCC tenha produzido apagamentos, sendo um deles o desenvolvimento do pensamento histórico-social. Indicamos isso porque, ao realizarmos a leitura da versão preliminar da BNC/BNCC (Brasil, 2015), referente à parte da Educação Infantil, observamos que constam princípios (éticos, políticos e estéticos), os quais têm por finalidade guiar o fazer pedagógico nas Instituições de Educação Infantil; constam também os seis direitos de aprendizagem e os cinco Campos de Experiências. Contudo, convém explicitar que a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), apesar de não organizar os objetivos de aprendizagem, divididos por faixas etárias, trazia ainda um esboço acerca das experiências a serem trabalhadas em cada área do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza. E na área de Ciências Humanas, a narrativa indicava uma interlocução do ensino de História dentro de todos os Campos de Experiências, trazendo, mesmo que tímido, um direcionamento ao ensino de História.

Na segunda versão da BNC/BNCC (Brasil, 2016), percebemos no texto introdutório uma maior discussão acerca das especificidades da Educação Infantil, além de um diálogo entre o documento e o ECA (1990), quando comparado com a versão preliminar. A narrativa

dessa segunda versão contemplou ainda uma parte textual destinada à relação da BNCC com as DCNEIs (2009), explicitando os princípios da Educação Infantil, a relação *cuidar e educar*; o papel das *interações e brincadeiras*; a seleção de *práticas, saberes e conhecimentos*; e a *centralidade das crianças no processo ensino-aprendizagem*. A versão de 2016 contemplou uma parte destinada ao currículo na Educação Infantil, outra para explicitar acerca dos objetivos de aprendizagem, além de apresentar os objetivos de aprendizagem (de cada campo de experiências), separados por faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas). Outro ponto acrescentado foi a listagem de direitos de aprendizagem específicos para cada campo de experiências; no entanto, o esboço acerca das experiências a serem trabalhadas em cada Área do Conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza) foi retirado.

A última versão da BNCC (Brasil, 2017), também chamada de versão homologada, apresentou grande ruptura em sua narrativa, acerca do que já havia sido construído e apresenta um texto bastante sucinto, suprimindo significativamente a parte introdutória que trazia discussões de conceitos fundamentais. Além dessa supressão, foi retirada a listagem de direitos de aprendizagem específicos para cada campo de experiências e acrescida a importância que a narrativa do documento confere às *competências* educacionais. Nessa versão homologada, percebemos que alinhar o ensino de História e o desenvolvimento do pensamento histórico-social aos objetivos de aprendizagem expresso dentro da sua narrativa do documento é desafiador para as professoras.

A materialização da Educação nas instituições de Educação Infantil gira em torno da proposta curricular à que está sujeita. As propostas curriculares, por sua vez, são construídas a partir da orientação ou determinação do currículo nacional vigente. Desse modo, torna-se necessário que o currículo Nacional proposto para a Educação Infantil possibilite a emancipação do sujeito, visando ao exercício para a cidadania, se consideramos a Educação como uma

“prática sociopolítica em que os sujeitos educadores e educandos – produzem conhecimento acerca do mundo em que vivem”, e serão esses “conhecimentos que vão orientar suas ações como sujeitos construtores desse mundo. Nessa relação, educadores e educandos constroem-se e reconstróem-se colocando em movimento seu desejo, sua subjetividade e seu pensamento” (Freire, 2002, p. 85). Portanto, é relevante que os conhecimentos aportados pelas políticas de currículo, por intermédio do Estado, conduzam à tal Educação. Todavia, Lopes (2006) ao considerar como as políticas de currículo são organizadas, diz que:

Implica, porém, salientar que o modelo de interpretação dominante é aquele que vê a política institucional do Estado, em seu sentido restrito, como capaz de direcionar a estrutura econômica da sociedade e, portanto, suas relações sociais. [...] Essa noção geral é transposta para as políticas de currículo, muitas vezes sem considerar as especificidades dessas políticas na produção de conhecimento e de cultura, fazendo com que o debate nesse campo se constitua como uma extensão das análises de outras dimensões das políticas públicas do Estado. Tal interlocução tanto se desenvolve a partir de posições políticas favoráveis aos governos instituídos e ao Estado capitalista quanto por posições políticas que se contrapõem a eles e visam a constituir ações contra-hegemônicas (Lopes, 2006, p. 35).

Considerando a afirmativa de que “o modelo de interpretação dominante é aquele que vê a política institucional do Estado [...] como capaz de direcionar a estrutura econômica da sociedade e, portanto, suas relações sociais” e assim tende a desconsiderar as particularidades das “políticas na produção de conhecimento e de cultura” é que pretendemos identificar e compreender qual é o contexto do pensamento histórico-social na Educação Infantil e as funções do ensino de História apresentados na narrativa da BNCC. Nessa direção analisamos os objetivos de cada campo que consideram o pensamento histórico-social, observando sua relação com o ensino de História na Educação Infantil em cada Campo de Conhecimento da BNCC.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil são organizados e escritos de tal forma que uma palavra ou um jogo de palavras contidos em sua redação orientam o sentido do objetivo como um todo, focando em determinados termos e promovendo o apagamento de outros (algumas palavras dos objetivos nos fazem focar em uma determinada palavra e ela acaba por conferir todo o sentido para o objetivo, fazendo com que o leitor não pense no ensino de História, mas sim no ensino de Ciências, Geografia, Matemática, Linguagem). Ou seja, apesar de o objetivo apresentar termos que remetem ao ensino de História, o contexto no qual as palavras estão organizadas apontam para o ensino de outros campos disciplinares ou os colocam em maior evidência ou prioridade. Em uma primeira leitura, a organização dos objetivos potencializa palavras-chave que orientam a ação ou foco em outros campos disciplinares que não o de História.

Quando se observa o documento, percebe-se que nos objetivos que estão elencados, o ensino de História aparece secundarizado, e praticamente sendo apagado. O que se percebe nesse contexto do discurso é a primazia do ensino de Ciências, a primazia do ensino de Matemática, a primazia do ensino de Línguas, e praticamente o desaparecimento do ensino de História. Essa flutuação de sentidos dentro do documento aponta para a produção de hegemonia nos documentos curriculares. Logo, essa flutuação de sentidos pode ser descrita como um dos mecanismos de produção de hegemonia.

A síntese de objetivos de aprendizagens necessárias e indispensáveis aos alunos da educação infantil também foram analisadas e observadas considerando a possibilidade de desenvolver o pensamento histórico-social na primeira infância, e trazemos a seguir os trechos considerados relevantes para tal feito.

Quadro 1 – Objetivos listados na síntese das aprendizagens nos quais foram identificados significantes relevantes para o ensino de História

Trechos: Objetivos listados na síntese das aprendizagens nos quais foram identificados significantes relevantes para o ensino de História, (Brasil, 2017).

Trecho 1: Campo de Experiências *O Eu, o Outro e o Nós*

Respeitar e expressar sentimentos e emoções.

Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, **respeitando** a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Conhecer e **respeitar** regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro (p. 54, grifos nossos).

Trecho 2: Campo de Experiências *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*

Argumentar e relatar **fatos** oralmente, em sequência **temporal** e **causal**, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar **narrativas** (p. 55, grifos nossos).

Trecho 3: Campo de Experiências *Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, **estabelecendo relações** entre eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual, etc.), espaço (dentro e fora) e **medidas** (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Utilizar unidades de **medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois)**, para responder a necessidades e questões do **cotidiano** (p. 55, grifos nossos).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

No Campo de Experiências *O Eu, o Outro e o Nós*, os três objetivos da síntese focam na palavra *respeito*. Em nossas pesquisas pudemos observar que esse significativo foi também utilizado no primeiro documento curricular nacional para a Educação Infantil – o RCNEI. No RCNEI (Brasil, 1998b), conforme citação a seguir, foram encontrados objetivos e conteúdos que coadunam com os objetivos do Campo de Experiências, *O Eu, o Outro e o Nós* (2017):

Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, **respeitando** as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;

Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, **respeitando** suas **regras** básicas de convívio social e a diversidade que os compõem. (BRASIL, 1998, p. 27-28, grifos nossos). [...]

Respeito às regras simples de convívio social (BRASIL, 1998b, p. 29, grifo nosso). [...]

Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.

Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos.

Conhecimento, respeito e utilização de algumas **regras** elementares de convívio social.

Participação em situações que envolvam a combinação de algumas **regras** de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente (Brasil, 1998, p. 37, grifos nossos).

A proximidade dos objetivos/conteúdos apresentados no RCNEI (1998) e BNCC (2017) possibilita levantarmos a hipótese de que a BNCC, quanto a esses conteúdos relacionados ao ensino de História, fez em sua narrativa uma possível transposição do que o RCNEI já havia trazido em 1998. Considerando, já desde o documento curricular anterior, o ensino de História desenvolvido com base na adaptação e respeito das crianças diante da sociedade.

O fato de terem permanecido objetivos centrados na palavra *respeito* indica que houve apagamento das diferenças, da cultura, da diversidade, dos gêneros. Dessa forma, percebemos que a posição em que a palavra *respeito* foi situada no objetivo e a falta de explicitação do termo *diversidade* nos apresenta uma generalização e produção de um universal que expurgou todos os sentidos que estão colocados na outras políticas que detalham essa diversidade (de gênero, étnico-racial, educação especial e de todas as outras questões que são discutidas). Por conseguinte, ao apresentar um objetivo

generalizante e universal, cada leitor atribui a palavra *diversidade* o sentido que lhe for mais conveniente ou familiar. A produção de universais se dá pelo mecanismo de flutuação dos sentidos para produzir a hegemonia, porque é só um universal esvaziado que possibilita a afirmação de um sentido em detrimento de outros. Isso nos alerta em relação ao que está proposto no currículo, pois “é preciso explicitar a diversidade trazendo para o convívio a diferença. Nossas crianças têm etnias diversas; biótipos diferentes; famílias de composições variadas; vivem múltiplas realidades socioeconômicas, etc. Como afirmar que são iguais?” (Dias, 2002, p. 191). Então o ensino de História está sendo apagado e ao mesmo tempo está sendo utilizado para produzir hegemonia. Possivelmente esta hegemonia produzida atende ao projeto da perspectiva neoliberal, promovendo a tecnicificação do ensino. No entanto,

[...] é importante contribuir para que elas se percebam cada qual como única, com suas maneiras de pensar, seus gostos, suas preferências, sua forma de agir e reagir diante das situações diversas. É fundamental que sejam respeitadas pelo que são e que exista espaço para diferentes comportamentos, não padronizados, que realmente sejam capazes de distinguir um determinado sujeito, diferenciando-o dos demais. À escola cabe contribuir para que esse processo se desenvolva, respeitando as diferenças e não buscando homogeneizá-las. O convívio com o diferente enriquece e aumenta as possibilidades de interlocução (Dias, 2002, p. 192).

A *diversidade* é colocada para ser respeitada do ponto de vista individual. O *respeito à diversidade* ganha uma dimensão moralizante, ou seja, respeitar o outro passa ser algo que não é ético nem político, mas moral, dependendo mais da posição do indivíduo na sociedade e dos valores individuais do que de uma ética política, de uma existência desse sujeito no mundo e na cultura. Nesse sentido, o que mais é exacerbado é a questão de ser errado o sujeito não respeitar o outro, mas considerando que para respeitar o outro não é necessário o outro estar incluído na vida do sujeito. Ou seja, deve-se

respeitar, mas não é necessário considerar o outro como integrante da nossa vida. Essa diversidade ao ser expurgada dos sentidos *diversos* (de gênero, étnico-racial, educação especial, etc.) se torna um aparato que vai favorecer a interculturalidade funcional ao sistema capitalista, na qual o *eu* só tolera a existência do *outro*, não se pensa na mudança das estruturas da sociedade que se vive, ou seja, não se pensa na perspectiva da interculturalidade crítica. E é a interculturalidade que nos vai levar a pensar sobre a mudança do sistema econômico e político em que vivemos.

No segundo Campo de Experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, há dois objetivos selecionados, os quais fazem relação com o ensino de História, em função dos termos empregados na narrativa, que são *fatos, temporal, causal, narrativas*. Em *argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal*, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida, observamos que o contexto do discurso remete para o ensino de História, mas também pode remeter ao ensino da Literatura em razão de estar no Campo de experiências relacionado à imaginação, e isso faz com que o objetivo atenda ao ensino da literatura em primeiro plano. O mesmo ocorre com o objetivo *ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas*, já analisado antes, no qual poderíamos conceber o signifiante *narrativa* como *narrativa histórica* ou *narrativa literária*, ou até ambas. Mas por este objetivo concentrar-se no campo da imaginação também tende a deixar o campo da literatura em primazia.

Por fim, no Campo de Experiências *Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*, percebemos que os objetivos elencados na síntese se relacionam às medidas de tempo e à comparação de objetivos. Podemos considerar assim que a temporalidade e semelhanças e diferenças estão contempladas aqui, entretanto, salientamos que a organização dos verbos no contexto discursivo dos objetivos – *identificar, comparar e utilizar* – remetem a um ensino centrado em técnica. Além disso, as palavras organizam-se priorizando o ensino da Matemática e das Ciências Naturais,

e mesmo que o objetivo discorra sobre a temporalidade, o ensino de História aparece em segundo plano. Vale ressaltar que o único objetivo que, dentro deste Campo de Experiências não coloca o ensino de História em segundo plano é o (E103ET06) – *relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade* –, mas ele não aparece incluído da síntese de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos exacerbar o processo de apagamento do ensino de História do currículo a partir da subalternização instituída pela BNCC. Nesse sentido, nossa análise apresentou elementos que permitem identificar sentidos provenientes de projetos políticos divergentes provenientes de movimentos sociais, das agências privatistas, da Unesco, do Banco Mundial, dentre outros. Assim, no documento constituiu-se uma narrativa de forma que as reivindicações de todos esses grupos são acomodadas, ou seja, produziu-se consenso. Entretanto, esse consenso implica na produção de hegemonia dos fundamentos de um dos grupos que está liderando o processo de produção do documento. Nesse processo de produção de hegemonia são produzidos significantes, cujos sentidos são móveis. Dessa forma, ao ler o documento, o leitor não tem certeza direito do que realmente quer dizer. Assim, ao produzir o esvaziamento do significante, se fortalece a imposição de um projeto único, porque a narrativa e o contexto narrativo é que vai impor o que deve ser fixado.

O contexto narrativo da BNCC produz um fechamento provisório, porque dentro daqueles significantes flutuam vários outros sentidos, e quando o leitor faz a leitura do documento tende a projetar sobre o significante um sentido pessoal, advindo de sua experiência de vida e da trajetória profissional. Por exemplo, o significante

diversidade para alguns se relaciona a pessoas com ou sem deficiência, enquanto, para outros, relaciona-se a gênero; ou ainda para terceiros significa cultura e etnia, e assim por diante. O significante fica tão amplo e aberto, que termina por ficar vazio (esvaziar-se de qualquer sentido específico). Assim, cada leitor, cada docente, cada pessoa, o preenche com o sentido que lhe é mais próximo e importante no momento, como para quem é indígena, provavelmente diversidade está relacionado aos povos indígenas e sua cultura. Quando ampliamos o olhar e observamos o significante dentro de um contexto narrativo, percebe-se a existência de uma tentativa de controlar (fechar) os sentidos pela fixação de uma definição repetida à exaustão. Entretanto, o leitor não percebe o controle, dado a engenhosidade desse processo.

A produção de consenso em torno da BNCC foi nomeada por Tarlau e Moeller (2020) de *consenso por filantropia*, "quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública (Tarlau; Moeller, 2020, p. 553). Assim, quando observamos o currículo na perspectiva discursiva, e entendemos o discurso como uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (Burity, 2008), torna-se possível deduzir que a BNCC não se configura meramente como um instrumento técnico, convertido em um guia para os sistemas de ensino, mas sim em espaço de disseminação de novas "gramáticas políticas e pedagógicas" relacionadas ao currículo escolar e às práticas docentes" (Silva, 2016, p. 679 *apud* Silveira *et al.*, 2022, p. 07) que se pretende implantar no sistema público de ensino.

Nesse sentido, a BNCC erige-se como instrumento de controle, através do qual são projetados sentidos de docência e de conhecimento associados aos interesses de grupos econômicos, organizados no Brasil no Grupo de Institutos e Fundações

Empresariais (GIFE), que, através de investimento filantrópico privado e corporativo na educação pública brasileira, proclamou a educação como a principal área de investimento social privado no país. Dentre os componentes do GIFE, que conta com Instituto Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social e Grupo ABC, entre outros, destaca-se a Fundação Lemann, que, através do *Todos pela Educação* (TPE), instituiu a BNCC como o principal elemento articulador das políticas educacionais na contemporaneidade.

Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 555):

Não obstante, embora o foco esteja na Fundação Lemann, não se trata de uma história sobre uma única fundação. É uma história sobre como atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, mas com perspectivas de raça, gênero e classe (Moeller 2018). Assim, demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança.

E, como demonstramos neste texto, o apagamento dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensamento histórico-social na BNCC, com a tecnificação cada vez mais intensa dos processos formativos, relaciona-se a um processo de expurgo da formação crítica desde a mais tenra infância, investindo-se na produção de subjetividades dóceis, que se adaptem cada vez mais facilmente a um mundo em que a lógica da desigualdade e da exploração sejam vistas com naturalidade

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **“Tempo-rei” – a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos:** implicações para o ensino de História. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1998.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In: Portal, C (Ed.), **The History Curriculum for Teachers**. Sussex, Inglaterra: Falmer Press, 1987.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; FERREIRA, Andres. O ensino de história na Educação Infantil: um novo tempo. **Revista Unoesc & Amp;** Ciência – ACHS, v. 4, n. 2, p. 207-214, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do Ensino Fundamental. **Anais** 23a Reunião Anual da ANPEd. 24 a 28 de setembro de 2000. Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1317t.PDF>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=I9394&text=estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=art.%201%C2%BA%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 2 (Formação Pessoal e Social) / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Undime, Consed (Org.). Apresentação/1ª versão – 302 p. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Undime, Consed (Org.). 2ª versão – 652 p. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final [Educação Infantil, Ensino Fundamental]. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRUNER, Jerome. S. **The process of education**. Vintage Edition. New York: Vintage Book, 1963.

BRUNER, Jerome. S. **The culture of education**. London: Methuen, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**. Curitiba/PR [S.l.], p. 57-72, mar. 2006. ISSN 1984-0411.

CANCLINI, Néstor Garcia. Introdução à Edição de 2001. *In*: CANCLINI, Nestor. Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015. p. XVII a XLIII.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**. Curitiba/PR [S.l.], p. 171-190, mar. 2006.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais**: Um guia para professores/Hilary Cooper. Traduzido por Rita de Cássia K. Jankowski, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Base Editorial, 2012.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. *Infância e Educação Infantil*. 2. ed. Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes (Org.) – Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 9, n.2, p.79-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

EGAN, Kieran. **O uso da Narrativa como Técnica de Ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

FARIA, Vitória; SALLES Fátima. **Currículo na Educação Infantil** – Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2012.

FERMIANO, Maria Belintane; SANTOS, Adriane Santarosa dos. **Ensino de História para o Fundamental 1: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Sonia Kramer, Maria Isabel Leite, Maria Fernanda Nunes (Org.) – Coleção Prática Pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História** (Anos iniciais) F866f / Itamar Freitas – São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História. *In*: **Revista História Hoje**, v. 4, nº 8 / 2015. Departamento de História e Geografia da Universidade de São Paulo (USP): São Paulo: USP, 2015, p. 32-56. Disponível em: <https://rhjh.anpuh.org/RHHJ/article/view/193/141>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5105/4089>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

MACEDO, E. Currículo: Políticas, cultura, poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? *In*: LOPES, Alice Casimiro; LOPES, Amélia; LEITE; Carlinda; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP e Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr.-jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200045&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. **A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. Aprendizagem histórica na perspectiva da práxis: contribuições para o ensino e a aprendizagem de história na Educação Infantil. **MÉTIS – história & cultura**, v. 19, n. 38, p. 98-122, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Agosto, 2010. Consulta Pública. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6674-o-curriculonaeducacaoinfantil&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil**. 8. ed., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2020.

PIAGET, Jean. Pensée égoцентриque et pensée sociocentrique. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. X, p. 34-49, 1951.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

RICCI, Cláudia Sapag. 1 vídeo (70 min.) Bate-papo com Claudia Ricci - O Currículo de Minas Gerais e a BNCC. 2020. Publicado pelo canal: **LAPEHIS** - UFVJM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tfMbaLUVe4>. Acesso em: 22 set.2023.

SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **Relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular: processos de fixação de sentidos no ensino de História**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - FAED, Curso de especialização em Relações Étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras, 2019.

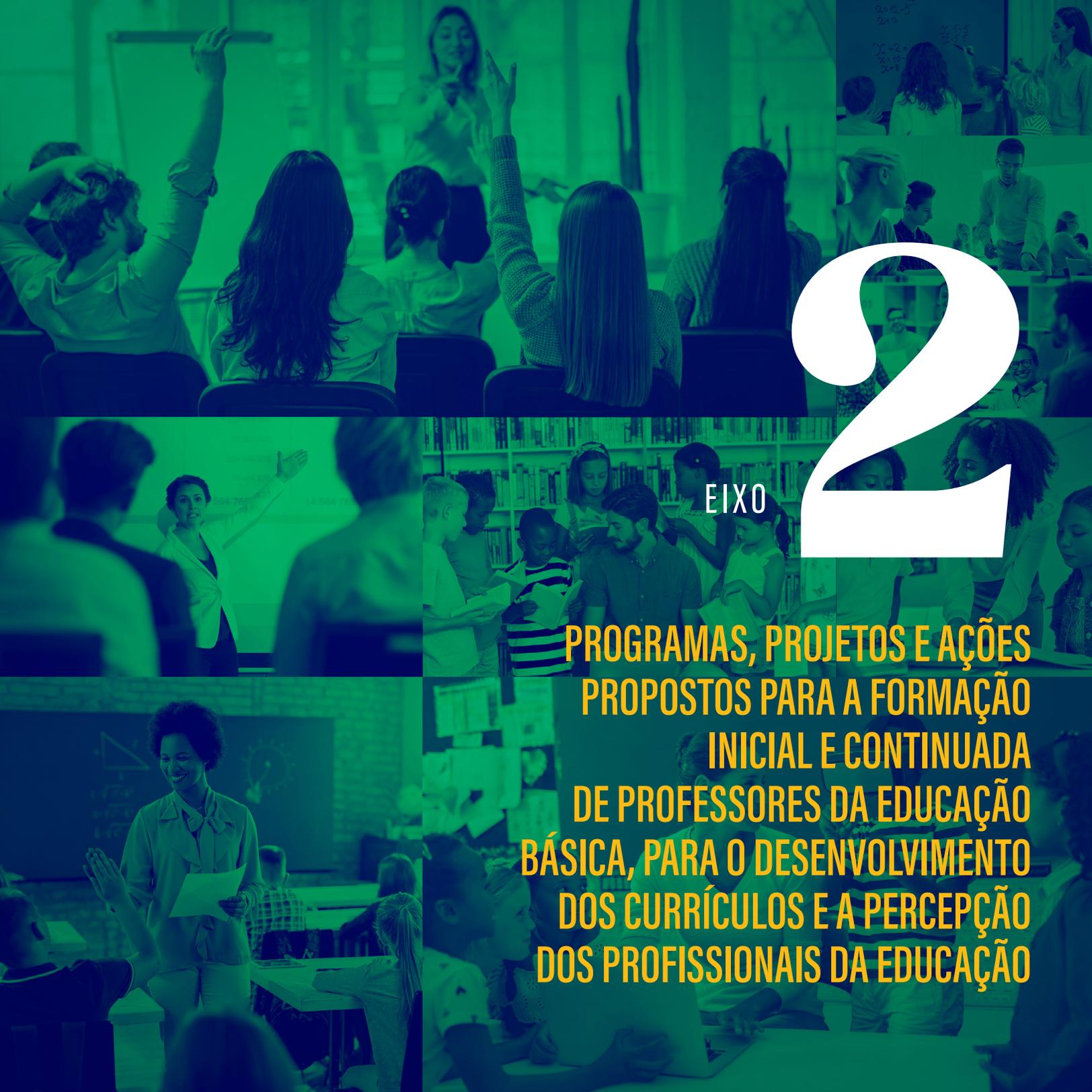
SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Janaina Soares Cecilio dos. Ensino de História para a (Re)educação das relações raciais. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 123-149, jan./jun. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva *et al.* **Ensino Médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas/SP: Editora Alínea, 2003.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathrin. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Imprensa do MIT, 1962.



2

EIXO

**PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES
PROPOSTOS PARA A FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA, PARA O DESENVOLVIMENTO
DOS CURRÍCULOS E A PERCEPÇÃO
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**



*Ana Flávia Miranda Martins
Angela Bezerra dos Santos Andrade
Carla Busato Zandavalli*

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÓS BNCC NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL E NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS⁶

6

Financiado pelo CNPq, por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021. Apoio da UFMS.

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.99062.3

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem centralizado a organização das políticas educacionais na educação básica desde sua implementação nas esferas nacional, estadual e municipal, enquanto documento de referência para a reelaboração dos currículos no Brasil (Brasil, 2017).

Zandavalli (2021) explicita que se trata de uma política articuladora das demais políticas da educação básica no Brasil, pois que determina a formação inicial e continuada de professores, a avaliação educacional, a produção de materiais didáticos e a infraestrutura das escolas. Trata-se de uma articulação intencional e explicitada desde a segunda versão da BNCC:

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – **articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva.** Desse modo, a existência de uma base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, sem as quais ela não cumprirá seu papel de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2016, p. 28, grifos nossos).

Neste estudo buscou-se discutir a indução das políticas de formação continuada para a efetivação da proposta curricular, com o objetivo de compreender o desenvolvimento da formação continuada oferecida pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, após a implementação da política curricular nacional, e na Rede

Municipal do município de Três Lagoas/MS, identificando semelhanças e diferenças nas duas redes.

Este trabalho respalda-se nos resultados obtidos em duas pesquisas de mestrado⁷: *"O currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos da rede estadual de ensino, em Três Lagoas, MS: elaboração e desenvolvimento"* e *"Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS: a análise dos(as) coordenadores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização"* elaboradas no Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas e vinculadas ao projeto de pesquisa: *"A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil"*.

Os estudos mencionados tomam o materialismo histórico dialético como paradigma explicativo da realidade, por entenderem que oferece condições de compreender os fenômenos dentro de sua totalidade, ou seja, suas mediações e contradições (Masson, 2012). Neste sentido, o currículo escolar e a formação continuada de professores foram analisados, em seus pormenores, considerando-se os aspectos multifacetados - organização social, política e econômica contemporânea - que os envolvem e suas transformações após 2015.

No Brasil, os entes federativos possuem autonomia para desenvolver políticas educacionais cabendo à União coordenar essas políticas⁸. Neste trabalho toma-se a concepção de Estado Integral conforme Gramsci (2007) que observa que o Estado abrange a sociedade política - aparatos militares e Executivo- e a sociedade

7 As pesquisas contaram com o apoio da UFMS e do CNPq.

8 O artigo 211 da CF/1988 designa a União, estados e municípios para organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração.

civil - aparelhos públicos ou privados da hegemonia. Assim, as políticas são compreendidas como resultado de um consenso de conflitos de interesses entre duas esferas: sociedade civil e a sociedade política (Araújo; Almeida, 2010; Jacomini, 2018).

Nesse sentido, convém pontuar os atos normativos do estado brasileiro que dão sustentação à BNCC, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência 2014-2024, pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019, popularmente conhecida como BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada.

Embora seja clara a abordagem curricular neotecnicista da BNCC, os conceitos sobre currículo escolar e formação continuada de professores são discutidos neste trabalho sob o entendimento de uma formação *omnilateral* na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Duarte, 2021).

A expressão “formação continuada” é empregada se referindo às formações após formação inicial, conforme as definições no título VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor e as considerações nas “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS – Identidade, Direitos de Aprendizagens e Metodologias”. Também se assentam nas discussões de Libâneo (2015), ao considerar a formação continuada tanto dentro como fora da jornada de trabalho, o que é referendado também por outros autores (Garcia, 1999; Imbernón, 2004, 2010, 2016; Geglio, 2011).

A política curricular brasileira induzida pela União a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, desencadeou uma série de reformulações nas políticas curriculares dos sistemas escolares de todo o país, sendo que os sistemas Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e o Municipal de Três Lagoas/MS buscaram se adequar à política curricular nacional prontamente.

A Rede Estadual de Mato Grosso do Sul (REMS) iniciou a reformulação do seu documento curricular ainda em 2017 (Martins, 2022), sendo aprovado em 2019 e intitulado “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”. Todavia a implementação efetiva em todas as escolas estaduais só ocorreu efetivamente em 2020. Vale destacar que o documento guarda estreita similaridade com a BNCC, pois mantém quase todas as habilidades do ensino fundamental da rede de acordo com as já indicadas documento nacional (Martins, 2022). Nas análises de Martins (2022) ficou evidenciado que a proposta curricular estadual incorporou a totalidade do pensamento apregoado no contexto da BNCC, com pouquíssimas marcas da regionalidade.

A partir de 2020, a Rede Estadual de MS, em parceria com as redes municipais, iniciou uma série de formações destinadas aos profissionais da educação objetivando a implementação do CRMS.

Na Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas, com a finalidade de ajustar as práticas escolares às concepções da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), em 2019, elaborou o documento intitulado “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, MS – Identidade, Direitos de Aprendizagens e Metodologias”, com base na BNCC e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. O processo de elaboração contou com a participação de docentes, gestores das instituições de ensino e SEMEC. As referidas orientações curriculares objetivam dar “[...]subsídios, indicações e orientações para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, dos planos e dos planejamentos de ensino[...]” (Três Lagoas, 2019, p. 11-12).

As análises de Andrade (2022) evidenciaram que as adequações abrangeram os programas e ações de formação continuada de docentes, sendo que as principais formações pós BNCC foram voltadas a esse documento normativo e a reformulação dos currículos, primeiramente na esfera estadual, em 2017, e no âmbito municipal em 2018. Essas adequações implicaram em novas exigências e tarefas

para os coordenadores pedagógicos da REME de Três Lagoas, MS, pois enquanto formadores, passaram a multiplicar as informações e orientações que recebiam das coordenadoras técnicas da SEMEC para os professores das escolas que atuavam. Andrade (2022) em seu estudo identificou que as mediações que ocorriam nas formações continuadas realizadas pelas coordenadoras pedagógicas não eram críticas e reflexivas.

Quanto à formação continuada de professores, a Lei nº 9.394/1996 traz diferentes nomenclaturas: capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, cursos de educação profissional, pós-graduação entre outros (Andrade, 2022). No tocante à produção científica nacional, Andrade (2022, p. 55) compilou as seguintes denominações: “[...] formação durante o período de iniciação, desenvolvimento profissional (Garcia,1999), formação permanente, formação centrada na escola (Imbernón, 2004, 2010, 2016).

Neste estudo concorda-se com Libâneo (2015) que caracteriza a formação continuada como ações que são executadas dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho, destacando que acontecem “[...] por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores” (Libâneo, 2015, p.189). Imbernón (2004), nesta mesma direção, destaca a importância da reflexão sobre a prática conduzindo a uma autoavaliação constante e salienta a importância dessas formações ocorrerem de forma colaborativa, *com* os professores e não somente *para* os professores (Imbernón, 2010).

O texto está organizado em três momentos. Após a Introdução, que apresenta a problematização e metodologia dos estudos, no segundo momento constam os resultados obtidos no desenvolvimento das duas pesquisas norteadoras deste artigo, seguidos da discussão desses dados e das considerações finais.

A CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL E DA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS

Neste tópico são descritas e analisadas as políticas curriculares das redes estadual de MS e municipal de Três Lagoas, MS.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

O estado de Mato Grosso do Sul, afirmou-se como um dos precursores na implementação da BNCC, de maneira a iniciar a reformulação curricular antes mesmo da homologação do documento final. Para atender a demanda que se apresentava implantou uma política de formação continuada a qual discutiremos neste tópico.

O grupo Pró - BNCC por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), em 2019 iniciou por todo o estado o processo de formação, primeiramente com os coordenadores pedagógicos (Silvia; Alves, 2020), os quais estavam sendo capacitados para serem os multiplicadores em suas escolas de atuação (Martins, 2022).

O que chama a atenção nesse processo não é a formação continuada, pois que é um direito do profissional e está assegurada na precípua das leis educacionais LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro

de 1996, sob o trecho acrescido pela Lei nº. 12.056 de 13 de outubro de 2009⁹. Interessa-nos discutir as razões pelas quais a formação foi ofertada e seu modo de execução.

A pesquisa de Martins (2022) constatou que:

A capacitação destinada à coordenação pedagógica recebeu o título de "O Papel do Coordenador Pedagógico na Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul". Essa capacitação foi oferecida aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da rede estadual e municipal, organizada em três módulos. Sendo eles: a) Módulo I: O Coordenador pedagógico e a Formação Continuada em serviço (A importância da Formação Continuada na atuação do coordenador pedagógico na implementação da BNCC); b) Módulo II: Desafios e práticas do Coordenador Pedagógico: fomentar ações pedagógicas (O desafio do novo currículo, avaliação da aprendizagem, avaliação externa, recuperação paralela e (re) escrita do PPP; c) Módulo III: O papel do Coordenador no avanço das práticas pedagógicas dos docentes (O plano de aula na prática docente: metodologias de avaliação diversificadas, temas contemporâneos/cultura digital e ações de recuperação de aprendizagem a partir de avaliações) (Martins, 2022, p. 78-79).

Nesta mesma linha ocorreu a formação aos docentes, conforme Martins (2022, p. 79-80):

A formação dos docentes foi intitulada de "Formação de implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul", com carga horária de quatro horas presenciais durante os sábados letivos e dezesseis horas, resultando em uma certificação de 80 horas para os docentes. Assim como a formação dos coordenadores,

9 Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 2009, p. 1).

a formação docente também foi dividida por módulos, que seguem descritos a seguir: a) Módulo I: Um olhar ao Projeto Político Pedagógico e à Educação Integral (Perfil dos estudantes da Escola; Projeto de Vida; Aprendizagem e Protagonismo do Estudante; e Educação Integral); b) Módulo II: Neurociência e Competências para o século XXI (Perfil do professor do século XX; Competências para o Século XXI: Cognitivas e Socioemocionais; e Contribuições da Neurociência para a Educação; c) Módulo III: Metodologias e Processos Avaliativos no Cenário Escolar; d) Módulo IV: Estrutura do Currículo de MS e o Plano de aula (Estrutura e Temas Contemporâneos; Objetos de Conhecimento, na Perspectiva das Competências e Habilidades do Currículo de Referência de MS; e Marcos Legais da BNCC).

A estrutura da formação continuada centrada no desenvolvimento das competências e habilidades e nas competências socioemocionais evidencia claramente o modelo curricular que o estado de MS estava elaborando, de caráter neotecnicista e em plena obediência à BNCC. As formações continuaram de forma remota no momento pandêmico, em ambientes virtuais de aprendizagem, mas sem tutoria.

Contudo, mesmo sendo oferecidas as capacitações e/ou treinamentos para os profissionais da educação, Martins (2022) verificou na fala dos profissionais entrevistados que o CRMS não havia sido compreendido por eles, uma vez que os entrevistados foram unânimes em dizer que possuíam muitas dúvidas sobre a aplicabilidade do currículo na sala de aula (Martins, 2022). A autora aponta que as formações estavam mais centradas na propaganda do currículo como meio de superar desigualdades ou na importância das competências socioemocionais e indica que as formações ocorridas em 2020 e 2021, insistiram em temáticas voltadas às Competências Socioemocionais, mas com uso de pacotes de formações do Instituto Ayrton Senna, uma das vozes mais ativas do Movimento Todos Pela Base, desconsiderando as reais necessidades dos profissionais (Martins, 2022).

Avançando para o ano de 2022 o Estado de Mato Grosso do Sul implementou em toda rede o Novo Ensino Médio e ampliou a oferta das escolas de Autoria e as escolas em Tempo Integral, trabalhando a desativação gradativa do ensino fundamental, e buscando atingir as metas colocadas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, quanto ao percentual de escolas em tempo integral para o ensino médio até 2024.

A dinâmica das formações continuadas no ano de 2022 e 2023 seguiu a tendência desenvolvida no período de pandemia e os cursos de formação do estado estão sendo ofertados em ambiente digital, por meio de uma plataforma assíncrona, ou autoformativa, em ambiente próprio Moodle AVA SABER - SED.MS e/ou por meio dos cursos da Escola Conectada da Fundação Telefônica Vivo, outra empresa que apoia o Movimento Todos pela Educação.

Diante do exposto há evidências que a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul oferece uma gama variada de cursos de formação continuada, além das formações realizadas durante os sábados letivos, para as quais os profissionais da coordenação pedagógica são capacitados primeiramente e tornam-se replicadores na escola.

Consideramos que estas formações não atendem às demandas pedagógicas do contexto de sala de aula, pois estão pautadas na BNC- Formação Continuada¹⁰, na qual aponta-se que os professores precisam ser treinados para adquirir as competências gerais docentes com a finalidade de aplicar a BNCC. Essa lógica está bastante explícita na BNC-Formação Continuada, o que pode ser observado no art. 7º:

10 Instituída por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua **eficácia na melhoria da prática docente**, deve atender as características de: **foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:**

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;

II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram **o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados** que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim,

a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e

V - Coerência sistêmica - a formação de professores é mais efetiva **quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial**, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos (Brasil, 2020, p. 5, grifo nosso).

A BNC-Formação Continuada, assim como a BNC-Formação Inicial, volta-se para a aprendizagem do estudante da educação básica, centrada na constituição das competências e habilidades definidas na BNCC. Prioriza as metodologias ativas e exclui as bases histórico-filosóficas e sociológicas da formação do professor. Trata-se de um projeto claramente *Neotecnista* (Bazzo; Scheibe, 2019; Freitas; Molina, 2020; Nogueira; Borges, 2021) e com intuito de despolitizar qualquer nível de formação docente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TRÊS LAGOAS, MS

Em sua pesquisa Andrade (2022) também discute as (des) continuidades¹¹ dos principais programas e ações de formação continuada docente na área da alfabetização no Brasil e evidencia, em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) e o Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME/TL), alguns tensionamentos abrangendo os programas de formação continuada. Salienta que a descontinuidade de uma política de governo¹² é definida por interesses econômicos e políticos, ou seja, não prevalece a análise da efetividade das aprendizagens. Assim, de acordo com Andrade (2022, p. 60):

As Políticas de Estado são aquelas que perpassam pelos governos e não costumam ser modificadas. Já as políticas de governo possuem conceito completamente diferente, busca-se criar uma marca, fazer ligação com a imagem do político eleito, e, assim, normalmente, ocorre a descontinuidade das políticas do governo anterior (Oliveira, 2011; Couto, 2017). Isso representa um grande desafio para a Educação brasileira, visto que a descontinuidade gera fragmentação e rupturas de ações públicas que comprometem todo o magistério e a qualidade de ensino.

Em consonância, Gatti (2008) considera que as interrupções abruptas de projetos de formação continuada docente ocorrem de forma significativa na história da educação e surgem de ações político-partidárias.

11 Os planos de educação são considerados políticas de Estado, pois perpassam governos.

12 Como exemplo, a pesquisa cita o PNAIC que obteve várias características positivas e a formação mais promissora em reverter os índices: o alto índice de analfabetismo e distorção idade-ano (Andrade, 2022).

Em se tratando do município de Três Lagoas observa-se que após a LDB, a partir dos anos 2000, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), aderiu a vários programas induzidos pelo MEC: Programa Parâmetros em Ação; Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pró-Letramento; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Três Lagoas, 2019).

Quanto às políticas e ações elaboradas pela SEMEC, Andrade(2022) identificou quatro documentos¹³ normativos: "Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - identidade, direitos de aprendizagem e metodologias", Resolução nº. 02/2020, Resolução nº. 02/2021 e Resolução nº. 02/2022 e 3 (três) ações de formação continuada: Ciclo de palestras: formação continuada "Desafios Pedagógicos em tempo de pandemia", Formação continuada "Em tempos de pandemia: Ensino Híbrido" e "Desafios atuais da Coordenação Pedagógica". Assim, devido à ausência de documentos normativos anteriores a 2019¹⁴, evidencia-se uma maior valorização da formação continuada docente com a aprovação das Orientações Curriculares em 2021. Ademais, as resoluções acima citadas tratam da organização do calendário escolar, garantindo espaços para que ocorram formações *in loco*, nas quais a incumbência de sua elaboração e/ou execução compete à equipe gestora de suas respectivas unidades de ensino da REME de Três Lagoas.

No que concerne às ações de formação continuada da REME, as análises de Andrade (2022) indicam que ocorrem nos seguintes formatos: formação em serviço¹⁵, formação elaborada pela SEMEC, formação estipulada pelo MEC e formação em nível de pós-graduação. Neste sentido, vale destacar os direcionamentos tratados nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de

13 Não foram obtidos documentos elaborados pela SEMEC com data anterior a 2019, considerando o corte temporal da pesquisa.

14 Tendo em vista que o corte temporal da pesquisa foi de 2015 a 2020.

15 Formação dentro do horário de trabalho.

Três Lagoas, que estabelecem que a formação continuada docente deve ser fortalecida no contexto escolar viabilizando: “[...]momentos de reflexão-ação sobre a prática pedagógica, trocas de experiências e vivências do âmbito escolar, de forma coletiva, entre os pares[...]” (Três Lagoas, 2019, p. 70).

Diante da constatação da importância da formação continuada docente para a melhoria da qualidade de ensino e, mediante as análises de Andrade (2022) sobre a compreensão dos coordenadores pedagógicos em relação às políticas e ações de formação continuada docente elaboradas pela SEMEC, a função de formador exercida pelos coordenadores pedagógicos é destacada como fundamental.

Andrade (2022) salienta ainda, que apesar dos coordenadores entrevistados considerarem o exercício dessa função como importante, ela só foi praticada a partir da indução do MEC devido à realização das formações sobre a BNCC, nas quais as coordenadoras pedagógicas participavam das formações realizadas pelas coordenadoras técnicas da SEMEC e posteriormente repassavam para os professores das unidades de ensino em que trabalhavam. A autora observou, mediante as falas das coordenadoras no grupo focal, que as mediações na atuação prática não ocorriam de forma crítica e reflexiva. As participantes da pesquisa indicaram também que as formações devem ir ao encontro das necessidades dos professores e julgaram a função de formador como essencial, porém destacaram que houve necessidade da imposição do MEC para essa função se incorporar nas práticas da coordenação pedagógica.

Outro ponto em que são percebidas contradições, se refere aos temas abordados nas formações, pois as participantes da pesquisa destacaram que embora considerem essencial partir do que detectam de necessidade e interesse dos professores por meio da observação e do diálogo, as formações mais frequentes foram as que o município realizou como replicador das formações em âmbito federal, sendo as temáticas sobre a BNCC e reformulação dos

currículos as que preponderam. Tal fato reafirma a influência da BNCC nos currículos e no campo da atuação prática, corroborando os apontamentos feitos por Arroyo (2020) sobre essas imposições, que interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, pois: “Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula e a organização do trabalho docente, giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular” (Arroyo, 2020, p. 15).

Andrade (2022) evidencia, porém, indícios de resistência em relação aos formatos das formações induzidas pelo governo federal, pois foi constatado que em algumas unidades escolares, as formações ocorrem tendo os professores como formadores, indicando que na REME de Três Lagoas iniciou-se o que Imbernón (2010) define como “nova cultura formadora”, ou seja, as formações não ocorrem somente *para* os professores, mas também *com* os professores. Outro ponto em que se detecta indícios de resistência, se refere ao fato de que a proposta de alfabetização da REME de Três Lagoas não obedece à Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹⁶, instaurada no governo de Jair Bolsonaro, sendo que uma das ações de formação continuada da SEMEC, intitulada “Desafios Atuais da Coordenação Pedagógica”, ministrada por Rosaura Soligo, abordou a alfabetização inicial a partir de textos, em consonância com a linha metodológica de alfabetização que reúne alfabetização e letramento.

O estudo de Andrade (2022) evidencia as influências do governo federal nas políticas de formação continuada docente da REME de Três Lagoas, bem como as adequações no campo da atuação prática dessas formações, mas aponta para resistências, o que sinaliza possibilidades de avanços nos processos de formação continuada.

16

Essa política foi instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, e se baseia na literacia, propondo a retomada do processo fonético na alfabetização na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

CONFLUÊNCIAS E DIFERENÇAS DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada prevista na LDB nº 9.394/1996 como um direito dos profissionais da educação, nesse cenário pós BNCC não alcançou expressividade na BNC – Formação, pois ao observarmos a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 é possível verificar que a Formação Continuada aparece pouquíssimas vezes e somente o inciso VIII do Art. 6º aponta a necessidade da formação continuada:

Art. 6º. [...]. VIII. a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019, p. 3).

Em todo o documento não é possível encontrar quem são os responsáveis pela formação continuada, como observado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que foi elaborada a partir de um debate amplo com a sociedade civil, considerada como uma proposição muito mais democrática (Bazzo; Scheibe, 2019; Freitas; Molina, 2020). Para Bazzo e Scheibe (2019, p. 673):

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental,

favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

A BNCC tem sido o marco que orienta e conduz as demais políticas curriculares, e os professores precisam de formação que atendam às demandas desse modelo educacional, como apontam Aguiar e Dourado (2019, p. 35):

[...] a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado.

A revogação de uma resolução construída com a participação da sociedade civil que nem chegou a ser totalmente implementada e a substituição da mesma por uma resolução que de acordo com Bazzo e Scheibe (2019) se choca com o que defendem as entidades educacionais, é a constatação de que a disputa curricular está bastante pendente para a manutenção e a reprodução de uma sociedade capitalista.

Nesta conjuntura, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul desenvolve e organiza a suas formações continuadas, seja reforçando as ideias preconizadas na BNCC e dispostas no próprio currículo da rede elaborado sob os pressupostos da BNCC (Martins, 2022), e/ou na terceirização, oferecendo aos profissionais formações elaboradas por organismos privados, assíncronas, nas quais os profissionais não têm espaço tirar dúvidas ou debater com seus pares, pois a formação consiste em leitura de material e em responder um questionário para que a certificação seja liberada para garantir os índices de professores participantes na formação continuada.

Marsiglia e Martins (2013) observam que formações desta natureza são aligeiradas e exauridas de referenciais teóricos, portanto, estão alinhadas à pedagogia das competências, mas totalmente desalinhadas à perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que propõe uma formação assentada em bases teórico-práticas.

Podemos observar nos Quadros 1 a 5 a condução das formações continuadas da Rede Estadual desde 2019.

Quadro 01 - Exemplificação de algumas Formações Continuadas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em 2019, 2020 e 2021.

Formação	Carga Horária	Tipo	Parceria
"O Papel do Coordenador Pedagógico na Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul".	80h	Presencial	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e a UNDIME
"Formação de implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul"	80h	Presencial	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e a UNDIME
Formação Continuada: "Diálogos Socioemocionais" - 2020	60h	Semipresencial	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto Ayrton Senna.
Formação Continuada: "Diálogos Socioemocionais" 2021 - Turma Aprofundamento	60h	Semipresencial	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto Ayrton Senna.

Fonte: Martins (2022, p. 79-80, 113-114).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Quadro 02 - Formações Continuidas da Rede Estadual de MS oferecidas pelo CFOR após 2021-2023.

Formações	Plataforma	Tipo	Parceria
Gerência De Formação Continuada Dos Gestores E Coordenadores Pedagógicos. (Várias temáticas)	AVA Saber - Rede Estadual De Ensino De Mato Grosso Do Sul: Painei	Autoformativo	CFOR
Gerência De Formação Continuada Dos Professores (Várias temáticas)	AVA Saber - Rede Estadual De Ensino De Mato Grosso Do Sul: Painei	Autoformativo	CFOR
Pensamento Computacional	Escolas Conectadas	Autoformativo	PROFUTURO - VIVO Telefônica
Narrativas Digitais	Escolas Conectadas	Autoformativo	PROFUTURO - VIVO Telefônica
[MS] Recomposição De Aprendizagem Nos Ano Iniciais E Ano Finais Do Ensino Fundamental	Escolas Conectadas	Autoformativo	PROFUTURO - VIVO Telefônica

Fonte: Plataformas <https://saber.sed.ms.gov.br/>; <https://www.escolasconectadas.org.br/>

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

O movimento que percebemos na oferta da Formação Continuada na Rede Estadual Ensino de Mato Grosso do Sul, não é exatamente o mesmo observado na Rede Municipal de Três Lagoas. O Quadro 3 exemplifica como as formações voltadas para coordenação pedagógica e professores que atuam na área de alfabetização estão acontecendo no município.

Quadro 3 - Formações continuadas que ocorreram na REME de Três Lagoas. 2015-2021.

Órgão responsável/ Parceria	Ano	Programa/ Ações	Temática	Formadores
Ministério da Educação (MEC) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul República Federativa do Brasil	2015 - 2017	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(PNAIC)	Alfabetização	Coordenadoras técnicas da SEMEC (presencial)
Secretaria de Estado de Educação Governo do Estado de Mato Grosso do Sul	2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(PNAIC)	Alfabetização	Coordenadoras Técnicas/ Coordenadoras pedagógicas (presencial)
Secretaria de Estado de Educação Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas	2018	"O DIA D" sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Reflexões sobre a BNCC e o CRMS	Coordenadoras técnicas/ Coordenadores pedagógicos (presencial)
Secretaria de Estado de Educação Undime Governo do Estado de MS	2019	Formação de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	Implementação do CRMS	Coordenadoras Técnicas/ Coordenadoras pedagógicas (presencial)
Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas Prefeitura Municipal	2020	Ciclo de Palestras: formação continuada "Desafios Pedagógicos em tempos de pandemia"	Desafios Pedagógicos em tempos de pandemia	Formadores externos (<i>on-line</i> e síncrona)
Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas Prefeitura Municipal	2020	Implementação do Currículo de Três Lagoas	Orientações Curriculares da REME de Três Lagoas	Coordenadoras Técnicas/ Coordenadoras pedagógicas (presencial)

Órgão responsável/ Parceria	Ano	Programa/ Ações	Temática	Formadores
Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas Prefeitura Municipal	2021	Formação Continuada "Em tempos de pandemia: Ensino Híbrido"	Ensino híbrido	Formadores externos (<i>on-line</i> e síncrona)
Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas Prefeitura Municipal	2021	Desafios atuais da Coordenação Pedagógica	Coordenação pedagógica	Formadora externa (<i>on-line</i> e síncrona)
Ministério da Educação Governo Federal	2021	Tempo de Aprender	Formação Continuada em Práticas de Alfabetização	Ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC (<i>on-line</i> e assíncrona)

Fonte: Andrade (2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras

O Quadro 3 evidencia que as ações de formação continuada no município de Três Lagoas ocorreram de diferentes formas: assíncrona, síncrona, presencial e semipresencial, contando com diferentes formadores, abrangendo programas e/ou ações que foram estipulados pelo governo federal/ MEC, Governo estadual, SED, SEMEC e demais parceiros. Destaca-se que as formações elaboradas/organizadas pela SEMEC, demonstram indícios de autonomia desse órgão no que se refere à elaboração de políticas de formação continuada docente para a REME, pois não se pautam exclusivamente nas ações induzidas pela União ou pela SED/MS.

No Quadro 4 são especificadas as temáticas e a forma de organização das formações continuadas, no período analisado por Andrade (2022).

Quadro 4 - Temáticas e organização das formações continuadas ofertadas na REME de Três Lagoas no período de 2015-2021.

Temas	Condições	Formadores	Formato
Prioridades momentâneas	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
Ensino híbrido	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
Ensino Remoto	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
Necessidades específicas da escola	Particular Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Mensagem	Coordenadoras técnicas da SEMEC	Presencial, <i>on-line</i> e síncrona.
Socioemocional	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Semanalmente Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Convidados	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
BNCC	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Convidados	Presencial
CRMS	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Convidados	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona

Temas	Condições	Formadores	Formato
Orientações Curriculares de Três Lagoas	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Convidados	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
APCAs	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Semanalmente Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Convidados	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona
Alfabetização	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Palestras <i>Google meet</i> Plataforma AVAMEC	Coordenadoras técnicas da SEMEC Coordenadoras Pedagógicas Convidados	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> , síncrona e assíncrona
Necessidades específicas dos professores	Visitas periódicas (acompanhamentos nas Unidades) Semanalmente Palestras <i>Google meet</i>	Coordenadoras técnicas da SEMEC Coordenadoras Pedagógicas	Presencial, semipresencial, <i>on-line</i> e síncrona

Fonte: Andrade (2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

O Quadro 4 complementa as informações do Quadro 3 e acrescenta os temas identificados nas análises de Andrade (2022) a partir das transcrições dos grupos focais. Percebe-se a abrangência da temática sobre a BNCC e o CRMS nas unidades de ensino, acentuando as influências das políticas de formação continuada do governo federal, estadual e municipal nas práticas de formação continuada dentro das escolas. Nesse sentido, é importante a análise de Andrade (2022) sobre o programa Tempo de Aprender que traz o curso Práticas de Alfabetização:

Ainda como parte da formação docente, o MEC instituiu o “Tempo de Aprender”, um curso destinado aos docentes da pré-escola, de primeiro e segundo anos, totalmente a distância, que traz os preceitos metodológicos da Cartilha da PNA aos professores e também aos gestores. Trata-se de uma plataforma para certificação na qual os professores cumprem tarefas e recebem um certificado; sem nenhuma interatividade ou mediação em um modelo de formação meramente burocrático, que nada lembra a riqueza das experiências desenvolvidas no PNAIC (Andrade, 2022, p. 64-65).

Imbernón (2010) acentua que as formações devem contribuir para a melhoria da realidade escolar, oportunizando a reflexão sobre a prática e tece críticas às formações que ocorrem apenas para atualização de informações, pois não contribuem para a reflexão e o conhecimento dos professores.

O Quadro 5 expõe tipos de formações continuadas ofertadas pela rede municipal de Três Lagoas. Esses tipos foram estabelecidos por Andrade (2022) a partir das discussões de diferentes autores. Libâneo (2015), que pontua que as formações podem ocorrer dentro ou fora da jornada de trabalho; Gaglio (2011) considera que a formação continuada é constante e pode ocorrer de diversas formas e em diferentes espaços; Imbernón (2004) trata sobre formação permanente e formação centrada na escola e, Garcia (1999) que distingue três estratégias¹⁷ de formação e observa que a formação de professores é um processo contínuo.

17

Garcia (1999) distingue “três estratégias formativas: autoformação, heteroformação e interformação. A primeira é uma formação na qual o profissional age de forma independente, sendo somente de sua responsabilidade a sua própria formação; a segunda, é a formação organizada por especialistas, na qual não há o comprometimento com o sujeito que participa nem com as suas necessidades; e a terceira é a busca por conhecimentos por um conjunto de professores apoiados por toda equipe pedagógica.” (Garcia, 1999 *apud* Andrade, 2022, p. 54).

Quadro 5 - Exemplificação de alguns tipos de formação continuada no município de Três Lagoas no período de 2015-2021.

	Tipo de Formação	Formadores	Temática
1	Formação em serviço ou centrada na escola	Coordenadores pedagógicos, professores, coordenadores técnicos do SEMEC	Necessidades específicas dos professores/ escola Socioemocional Alfabetização
2	Formação elaborada pela SEMEC	Coordenadores pedagógicos, coordenadores técnicos do SEMEC Convidados	APCAs Orientações Curriculares de Três Lagoas Ensino Remoto Ensino Híbrido BNCC CRMS Socioemocional Necessidades específicas das escolas Prioridades momentâneas Alfabetização
3	Formação estipulada pelo MEC	Coordenadores pedagógicos, coordenadores técnicos do SEMEC	Alfabetização (PNAIC) BNCC
4	Formação em nível <i>Lato Sensu e Stricto Sensu</i>	Professores de Universidade/ Faculdades	Educação

Fonte: Andrade (2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras

Os dados do Quadro 5 acentuam a variedade de tipos e/ou estratégias de formação continuada e permitem constatar, que as escolas da REME possuem períodos dentro do calendário escolar para elaborar e realizar suas próprias formações. O mesmo não ocorre na Rede Estadual, pois as formações já estão padronizadas e não há muito espaço para as escolas desenvolverem formações que atendam às suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo surgiu da necessidade de discutir e desvelar a indução das políticas do governo federal, em especial a BNCC, na elaboração das políticas de formação continuada de professores para efetivação da proposta curricular dos currículos no âmbito da rede estadual de Mato Grosso do Sul e municipal de Três Lagoas/MS.

Neste sentido, as análises de Martins (2022) e Andrade (2022) constataam que a oferta das Formações Continuidas nas duas redes, após a implementação da BNCC, partiu no ano de 2019 das mesmas bases e estratégias em relação à implementação do Currículo de Referência da Rede Estadual, no entanto, os desdobramentos das formações seguintes foram diferentes. A Rede Estadual de Mato Grosso do Sul demonstra estar em total consonância com a política de formação nacional pautada na BNC-Formação Continuada, o que revela o esvaziamento educacional ratificado pela política da base nacional.

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade. (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

No entanto, vimos que a Rede Municipal de Três Lagoas busca atender as estipulações da sociedade política, porém abre espaços para as formações que tratam as especificidades das unidades de ensino e dos professores. Desta forma, apesar das contradições reveladas anteriormente, percebe-se a valorização dos profissionais da educação ao atender suas necessidades e incluindo-os no processo de elaboração e execução dessas formações, demonstrando uma certa autonomia da SEMEC em relação ao governo

federal e das escolas em relação à SEMEC no tocante da elaboração e execução das políticas de formações continuadas na REME, o que confirma a possibilidade de intervenção dos profissionais da educação nos espaços da contradição.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v.13, n. 25, p. 33-37, jan./mai.de 2019.

ANDRADE, A. B. S. **Políticas e Ações de Formação Continuada Propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS: A análise dos (as) coordenadores (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização.**2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2022.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 13, n. 1, p. 97-112, 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. V. 70. São Paulo: Edições, 2016.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro. Retrocessos na atual política de formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9**, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

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**, Brasília, 26 jun. 2014, p.1. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Primeira versão revista. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: estudo comparativo entre a versão 2 e a versão final**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos** [livro eletrônico]: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREITAS, S. C. de; MOLINA, A. A. Estado, Políticas Públicas Educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores:** Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, São Paulo, n.13, v.37, p. 57-70, abr. 2008.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In:* PLACCO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003. p. 113-118.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para Mudança e a Incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais 1. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.46, e214645, p.1-18, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 97-105, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125067>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino, em Três Lagoas, MS:** Elaboração e Desenvolvimento. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2022.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul**, v. 9, p. 113, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209%20anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria e método. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.13875>

SILVA, T. da; ALVES, A. V. V. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. **Textura** -Revista de Educação e Letras, v. 22, n. 50, v. 22 n. 50, abr./jun. 2020.

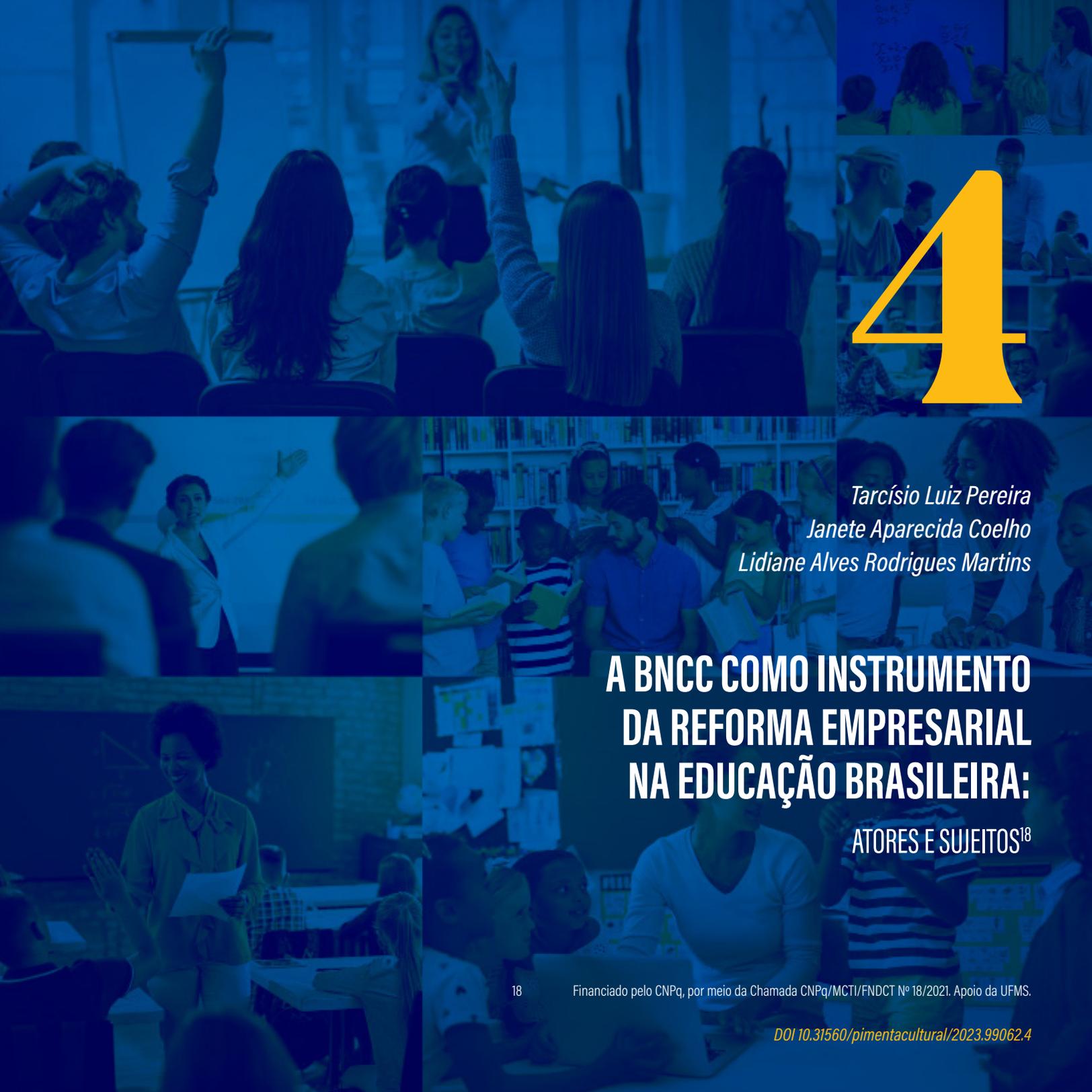
TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 14 de fevereiro 2022. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2022 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed.3035, p.329-331. Disponível em: <https://diariooficialms.com.br/media/61153/3035---17-02-22.pdf>. Acesso em 20 mar. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 13 de janeiro de 2021. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 2765, p. 299-303. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/media/41046/2765---14-01-21.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Resolução nº 02 de 31 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino (REME) de Três Lagoas/MS, para o ano de 2020 e dá outras providências. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Mato Grosso do Sul**. ed. 2533, p. 299-303. Disponível em: <https://www.diariooficialms.com.br/media/15805/2533---31-01-20.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares de Três Lagoas**: versão preliminar. Três Lagoas: Fundação de Apoio a Pesquisa – FAPEC - UFMS, 2019. Disponível em: <https://www.treslagoas.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/CADERNO-FUND-1-2019-versao-preliminar.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ZANDAVALLI, C. B. **A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil**. Projeto de pesquisa aprovado na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes. [s.l.], 2021.



4

*Tarcísio Luiz Pereira
Janete Aparecida Coelho
Lidiane Alves Rodrigues Martins*

A BNCC COMO INSTRUMENTO DA REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

ATORES E SUJEITOS¹⁸

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto instrumento da reforma educacional brasileira empreendida nas últimas décadas e quais atores e sujeitos fizeram parte deste movimento.

Para tanto, parte-se da premissa a adoção de uma base comum para a educação no Brasil, não é uma discussão nova, está historicamente ligada a setores da sociedade civil e da sociedade política¹⁹ que por meio da instrumentalização do Estado tentam firmar seus interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Já na Constituição Federal de 1988 (CF) em seu artigo 210, havia inferências a uma base comum na educação nacional. Declara a lei que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, página). Cabe ressaltar, no entanto, que esta concepção de base comum da CF de 1988 não tem nada a ver com a versão da BNCC de 2017.

Neste processo, outro documento que cabe destacar são os relatórios oriundos e a declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Nesta Conferência, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais (ONGs), ficou evidenciado que a educação deveria ser um projeto voltado para a promoção e o desenvolvimento econômico dos países e seu plano de ação foi concebido

19 Neste texto utilizamos os conceitos de sociedade civil e de sociedade política estabelecidos por Gramsci, qual sejam, aqueles que se referem à concepção de um estado ampliado. Gramsci assinala “[...] que na noção geral de estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção)” (Gramsci, 2000, p. 244).

como uma referência e um guia para governos e a todos àqueles comprometidos com a meta da educação para “todos”.

Considerando que o Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Jomtien, as reformas educacionais no país passaram a ser resultado das orientações dos Organismos Internacionais e por agentes privados.

Soares explica que:

A agenda do projeto de Educação para Todos, [...] expressam as bases para as reformas na educação dos países periféricos que, por sua vez teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance da segurança, da “paz”, da governabilidade e da estabilidade econômica.” (Soares, 2012, p. 28).

O Banco Mundial, como copatrocinador da Conferência de Jomtien, organizou as diretrizes políticas para a década de 1990 (e posteriores) e anunciou em 1995 o documento *‘Prioridades y estrategias para la educación’*, reiterando os seguintes objetivos:

[...] eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99-100).

Desse modo, é possível inferir que as reformas educacionais empreendidas no Brasil a partir dos anos de 1990 modificaram a estrutura do Estado para torná-lo mais seguro para o capital.

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do "contexto planetário de interdependência e globalização". Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99).

Impulsionado por estes anseios, em 1996, o Brasil, aprova a Lei nº. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - LDBEN n.º 9.394/96) que em seu Artigo 26 destaca:

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 (Brasil, 1996, p. 09).

Neste processo, o Estado brasileiro desencadeou, nas décadas posteriores, ações concretas e planejadas para a construção de uma base nacional comum curricular para todos os entes federados (municípios, estados, união e distrito federal) e para todas as etapas da Educação Básica, com desdobramentos na educação superior, o que resultou em oportunidades para os setores da sociedade civil, especialmente ao empresariado brasileiro que funda em 2006

o “Movimento Todos pela Educação” e em 2013 o “Movimento todos pela Base”, iniciativas ligadas à esfera privada-mercantil e a organizações não governamentais.

Por trás deste movimento, estão as fundações, institutos e consultorias privadas tais como: Fundação Lemann²⁰, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, além da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), além do Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), da Comunidade Educativa (Cedac) e do Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do Ministério da Educação (MEC), participou ativamente das etapas de formulação da BNCC, trazendo assessores da Austrália e do Chile para ministrarem cursos e palestras e avaliarem os trabalhos das equipes de especialistas. Os assessores²¹ do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. No entanto, as tensões entre as equipes de especialistas com as orientações desta assessoria, somadas as críticas e posicionamentos contrários à BNCC de associações de pesquisa e pós-graduação, como os da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) e os da Associação de Pós-graduação de História (ANPUH), dentre outras entidades, pressionavam por mudanças nas primeiras versões da BNCC.

20 Fundação Lemann – criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB INBEV, maior grupo cervejeiro do mundo.

21 O comitê de quatorze assessores tinha trabalho intenso para mediar, articular e encontrar caminhos de consensos (Azevedo, 2018).

Em 2017, mesmo sob manifestos das entidades, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova a última versão da BNCC por meio da Resolução CNE-CP n.º 2, em 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da política educacional do ensino brasileiro.

A ANPEd, manifestou-se à época que a BNCC foi aprovada destacando a falta de legitimidade do processo de elaboração e do documento convencionado. Para a entidade, “o texto foi totalmente transformado, mutilado”. Outra questão apontada pela associação é que as competências em relação ao “saber fazer” esvaziam o conteúdo nas escolas e “é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira”.

Destaca ainda a entidade:

A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações. Queremos uma educação que forneça ao conjunto das pessoas das classes trabalhadoras condições de compreender e transformar suas vidas e com acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Portanto, manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular que retira a centralidade do conhecimento escolar em favor de um saber-fazer que desarticula teoria e prática, tomando esta última no sentido mais imediato e restritivo de um suposto saber-fazer (ANPED, 2018).

Podemos deduzir, neste processo e em concordância com a ANPED, que a aprovação da BNCC de 2017 é uma reedição do tecnicismo que reduz a formação dos indivíduos meramente à dimensão da execução de tarefas, dividindo ainda mais a educação no país e instrumentalizando o controle com permanente desvalorização do trabalho docente e da autonomia dos estudantes do país.

Ou seja, a educação brasileira passa, assim, a ser conduzida a partir de um reformismo empresarial por dentro do Estado, que já vinha sendo construído desde a década de 1990 e que com a BNCC de 2017 passa a (re)organizar a educação no país nas dimensões, didáticas, pedagógicas e da gestão.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas, houve um intenso processo de reestruturação produtiva no modo de produção capitalista com ampliação das políticas neoliberais.

Dentre as características deste processo, destacam-se as ações do setor privado que avançou sobre campos outrora considerados como direito social, como é o caso da educação.

Cabe reforçar que neste movimento hegemônico,

O pacto de classes na definição da pedagogia do mercado inviabiliza a elaboração e o reconhecimento da concepção orgânica da classe trabalhadora. Em nada está formulação se aproxima da concepção demagógica que separa conhecimento e saberes ou que fetichiza o senso comum. O que está em luta é “conhecimento e conhecimento”; “ideologia e ideologia”; concepção de mundo burguesa e filosofia da práxis; leitura liberal do mundo do trabalho e leitura crítica (Santos, 2012, p. 98, grifo da autora).

Neste sentido, com a BNCC “o sequestro da escola por institutos representativos do capital e por modelos gerencialistas igualmente burgueses representa a repolitização conservadora da escola” (Ibid., p. 98).

Percebe-se nesse processo uma forma de governança, em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo (Michetti, 2020), diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial (Silva; Neto, 2020, p. 269).

O que as críticas da ANPED demonstravam no período de elaboração das propostas da BNCC eram os arranjos que se fazia no documento para se homogeneizar e centralizar os currículos segundo os princípios do mercado, o que se comprovou após 2017.

Importante destacar que a BNCC divide a educação brasileira e aprofunda ainda mais as desigualdades sociais entre pobres e ricos, já que a proposta aprovada altera o currículo escolar, padroniza conteúdos e estabelece o controle do trabalho de professores e gestores. Padroniza também o sistema de avaliação como cumprimento das principais exigências dos organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²², Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ou seja, o Brasil deve dar uma formação mínima para o povo e máxima para a burguesia. É como transformar a nossa educação em uma linha de montagem.

Conforme a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) uma das unidades técnico-científica da Fiocruz em

22

“A OCDE, hoje, funciona como uma espécie de ministro da educação do mundo” segundo David Chaves (2017, página).

reportagem de 2017 com o título: A quem interessa a BNCC?; a produção de organismos como OCDE²³ indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados.

A BNCC, para os especialistas ouvidos pela EPSJV, reforça a hegemonia de uma concepção de educação que relaciona qualidade do ensino com as necessidades do mundo do trabalho. “O que a gente tem de concreto é o conceito de qualidade preconizado pelos documentos da OCDE, do Banco Mundial, e em documentos do empresariado brasileiro, como a Confederação Nacional da Indústria” (Ibid. 2017).

Segundo a reportagem o grande protagonista deste processo é o Movimento pela Base e financiamento de setores do grande capital afinados com as ideias do Banco Mundial e da OCDE. “E o que nós percebemos nesse processo é que a BNCC foi incorporando as bandeiras do movimento empresarial” (Ibid. 2017).

O professor da Universidade Federal do ABC (UFABC) Salomão Ximenes, ouvido na reportagem, destaca que a BNCC se vincula à própria atuação dos “reformadores empresariais da educação” (Ibid. 2017).

Numa perspectiva semelhante, Daniel Cara, professor da USP, destaca que “a ideia de expectativa de aprendizagem vem dos movimentos empresariais, e está vinculada a uma pressão pelo ‘conteudismo’” (Ibid. 2017).

Já no artigo ‘Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional’, escrito por Cláudia Piccinini, Maria Carolina Pires de Andrade e Rosa Maria Côrrea das Neves,

23 A Ocde é responsável pelo programa internacional de avaliação de estudantes (PISA, na sigla em inglês), voltado para estudantes a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

professora-pesquisadora da EPSJV/Fiocruz, as autoras ressaltam que a própria implantação da BNCC se tornou uma fonte de receitas para fundações privadas por meio de parcerias com o poder público.

Ainda de acordo com Ximenes (Ibid. 2017) a BNCC dá ao mercado educacional previsibilidade e segurança econômica, possibilitando uma organização dos sistemas de ensino que incluem pacotes educacionais como apostilas, formação em serviço, consultorias e a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Nas orientações pelos pacotes educacionais há a perspectiva da pedagogia das competências cujo objetivo adequar o currículo e a formação de professores à BNCC. Conforme o documento,

[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro (Brasil, 2018b, p. 7).

Tal alinhamento está previsto nos artigos 5º, § 1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC (Albino; Silva, 2019, p. 146).

A educação, nesta lógica, precisa adequar-se aos parâmetros econômicos globalizados: como competência, qualidade total, participação, trabalho em equipe, etc. Aos alunos, cabe prosperarem “no mundo atual e no futuro”, formando “indivíduos mais felizes e com maior progresso econômico” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 8- 9). Ou seja, o projeto hegemônico, mais uma vez, pretende “disseminar a cultura do mercado e naturalizar suas consequências como um consenso social” (Ibid., p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada à política nacional de educação básica, e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana face as demandas da vida social,

laboral e informacional do século XXI. Para sua adequação e conformação apresenta-se um 'suposto' reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea. Contudo, cabe considerar que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 736).

METODOLOGIA

As discussões aqui empreendidas são parte de duas pesquisas²⁴ de mestrado em educação em desenvolvimento no programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no campus de Três Lagoas-MS que buscam desvendar quais são os atores que estão por trás do movimento do reformismo empresarial na educação por meio da implementação da BNCC. Uma trata da gestão escolar municipal pós BNCC e a outra do processo de elaboração da Base Nacional destacando o papel do Estado e dos atores que compuseram e orientaram a organização da educação brasileira durante as três versões do documento²⁵.

24 As pesquisas são desenvolvidas em municípios do interior do Estado de Mato Grosso do Sul.

25 2015, 2016 e 2017.

Ambas as pesquisas adotaram uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com análise documental. Cabe destacar que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade, que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1999, p. 21-22).

Quanto ao estudo de caso, Lüdke e André (1986, p. 17) caracterizam que:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular [...] o interesse portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Já a análise documental baseou-se em Triviños (1987, p. 111) ao considerar que:

A “análise documental” é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

Nestes procedimentos metodológicos as análises ancoram-se na perspectiva do método dialético de investigação e interpretação da realidade, já que esta é mutável e formada por contradições. Como bem pontua Netto (2011, p. 53),

O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (Netto, 2011, p. 53).

Como recortes, a pesquisa utilizou-se de questionários aplicados em duas escolas, sendo uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, com professoras e com a equipe gestora, caracterizadas como: Professoras 1, 2, 3, 4 e 5 e Gestoras 1, 2, 3 e 4.

O questionário abrangeu 10 questões relativas ao processo de implementação da BNCC nas escolas, *lócus* da investigação obteve-se, como retorno, 9 respostas sendo, 5 de professoras e 4 da equipe gestora.

Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

As questões elaboradas para o questionário levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que os pesquisadores recolheram sobre o fenômeno social (Triviños, 1987).

ANÁLISE DE DADOS

Os dados parciais da pesquisa demonstram que em relação à formação das docentes pesquisadas, 88% delas possuem curso de pós-graduação ao nível de especialização e 11,1% o curso de pós-graduação ao nível de mestrado e/ou doutorado. Sendo que 22,2% formaram-se em instituições públicas de ensino superior, 44,4% em instituições privadas e 33,3% entre públicas e privadas. A média de anos de atuação no município e/ou no estado do MS varia de 7 a 28 anos de serviços prestados.

Quanto ao que entendem por BNCC as respostas se restringiram a apontar os aspectos legais e ao processo didático-pedagógico do fazer docente, algumas transcrições destacam que a BNCC:

“é um documento norteador e de grande referência no processo de ensino e aprendizagem” (Professora 1). “É um documento normativo que oferece embasamento para a produção de currículo. Ele constitui as competências e habilidades para a formação integral do aluno” (Professora 2). “É um documento essencial para o desenvolvimento da proposta pedagógica e regimento escolar de todas as instituições públicas e privadas do nosso país” (Gestora 1). “A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Gestora 2). “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Ela foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 2017 e é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país” (Professora 3).

Em relação ao processo de discussão sobre a elaboração da BNCC na unidade escolar, as respostas foram unânimes quanto à existência de debates com todos(as).

Cabe pontuar, no entanto, que o fato de ter “existido debates”

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 238).

Há, por outro lado, uma formação pelo consenso²⁶ no interior da escola quando se trata de algumas pautas comuns aos professores e gestores, o que impossibilita espaços para críticas e discordâncias.

26

As novas estratégias e dominação de classe da burguesia brasileira na atualidade, sem abandonar o uso da coerção, passou a utilizar fartamente estratégias de obtenção do consenso (Neves, 2005).

O que chama atenção é que na questão se a BNCC foi construída democraticamente; as respostas divergiram da questão anterior. “Se fala em construção democrática, porém, o documento vem pronto para análise e sugestões” (Professora 1), “Aparentemente sim. Contudo, a centralidade dos conhecimentos a serem desenvolvidos objetivam outros interesses” (Gestora 2). “Se faz acreditar que sim” (Professora 2).

É provável que haja cautela nas respostas das docentes já que estão rodeadas de orientações políticas carregadas de ideologia,

Ora, não é por acaso que vemos, ao mesmo tempo, um permanente discurso político que vincula a qualidade da educação à formação e valorização do professor, e uma realidade que, de forma controversa e perversa, culpa o professor pelo fracasso escolar, não abre mão da lógica de proletarização e fragmentação do trabalho docente, acompanhada de uma minimização do papel da formação (Magalhães, 2014, p.76).

Quanto ao processo de implementação da BNCC nas escolas analisadas, para as docentes ele se deu de forma gradativa e de maneira difícil, para a professora 2: “Toda e qualquer mudança sempre assusta um pouco, mas como houve a participação ajudou na implantação. Sempre tem algum professor que está iniciando ou que não participou da elaboração”. Já a gestora 3 destaca que “houve as formações organizadas pela secretaria municipal de educação em parceria com o governo do estado e havia uma plataforma para que os profs.[sic] contribuíssem com os conteúdos pertinentes a cada ano”.

Em relação às “soluções” apresentadas pela BNCC, todas responderam que “não apresenta solução”, “porque por mais que se fale em qualidade e equidade, isso não acontece” (Professora 4). “No papel o documento é maravilhoso, mas não é suficiente para sanar as dificuldades educacionais encontradas na escola, porque ainda sofremos com a falta de diálogo entre as famílias e a

escola, mesmo na educação infantil” (Gestora 3). “É muito distante da realidade e do que os estudantes necessitam, cada vez ficamos encurralados, sem saída” (Professora 5). “Não seria todas as soluções para os problemas, mas ajuda bastante principalmente com crianças que vêm transferidas de outros municípios e estados e auxilia como direcionamento no planejamento dos professores” (Gestora 4). “Não, a BNCC por si só não tem o poder de resolver os problemas encontrados no contexto escolar, a necessidade de se ter um trabalho em que toda a comunidade escolar esteja inserida e atuante é fundamental” (Professora 3). “Não. Porque os desafios enfrentados pelas escolas vão muito além da existência de um currículo comum” (Professora 4).

Sobre os atores e agentes sociais e políticos que colaboraram na construção da BNCC as respostas foram: toda comunidade, professores, diretores, coordenadores e pesquisadores, Ministério da Educação, Governos Federal, Estadual e Municipal, Conselho Nacional, Secretaria de Educação, Escolas, sociedade em geral. Para duas professoras trata-se de “atores e agentes distantes da realidade da escola” e de “várias entidades que representavam diferentes segmentos envolvidos com a educação no âmbito federal, estadual e municipal, universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas nacionais e estrangeiros que contribuíram na construção do documento” e duas delas não souberam responder.

No que diz respeito a mudanças que a BNCC trouxe para a escola e para a sala de aula, as docentes destacam a padronização no conteúdo, por meio de habilidades e competências e o “protagonismo dos estudantes”, além de mudanças em materiais didáticos adaptados à BNCC, até mesmo e principalmente o planejamento escolar do professor e as formas de avaliação foram alteradas.

Por outro lado, enfatizam que pouca coisa, ou quase nada mudou, já que em MS já faziam o que a BNCC exige. Necessário destacar que o Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da

Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), adiantou-se em relação à homologação da BNCC que ocorreu em dezembro de 2017 e, em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução “P” SED n.º 2.766, constituiu-se a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – SINEPE/MS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS. (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 18).

Ou seja, quatro meses antes da aprovação da BNCC, o estado já havia implementado uma base comum curricular, possivelmente como um projeto-piloto para a posterior versão da Base nacional.

Conforme o documento denominado: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul,

Apresenta-se um currículo contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 19).

Por fim, a formação em serviço e a aprendizagem por meio de habilidades e competências com a implementação da BNCC, segundo as docentes “ficou limitada ao que é norteado na BNCC” (Professora 5) com “muita teoria tornando a jornada cansativa e ruim”. (Professora 1) Para a gestora 2 o “professor se adapta a tudo que o sistema baixar. Então ficou boa”. “Não se encaixam em moldes [sic.], há uma piora na aprendizagem dos estudantes e exige mais comprometimento do professor”. (Gestora 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o Estado brasileiro continua a ser subserviente ao poder do capital e organizado a partir de um arranjo econômico-político.

Neste sentido, é possível afirmar que a BNCC foi feita para além de determinar o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, possibilitar uma divisão social ainda maior entre ricos e pobres.

Diante dos estudos dos casos, apresentados nesta investigação, nota-se que há em curso no país uma educação determinada pela estrutura de produção capitalista, atendendo aos interesses da classe empresarial (dominante) que enxerga na escola para o povo um espaço para treinar mão de obra aligeirada, com pouca qualificação para o trabalho e com formação superficial para o exercício da cidadania.

Estudantes e professores são submetidos a uma educação precarizada na cultura, nas artes e no conhecimento científicos e ficam reféns ao “controle do processo formativo (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (Freitas, 2016, p. 140).

Considera-se, portanto, que os verdadeiros atores e sujeitos dirigentes da BNCC não são os professores, ainda que estes sejam envolvidos numa dinâmica de participação²⁷ e de treinamento em serviço (com característica de formação) que legitima o discurso e as posteriores ações já previamente definidas pelos proprietários por trás da base.

27

Há uma aparente participação, sem efetivo poder de decisão.

Assim sendo, a intensa participação e influência do empresariado brasileiro como agentes do movimento de acumulação do modo de produção capitalista e as alianças firmadas entre instituições públicas e privadas, tem por objetivo atender as necessidades impostas pelo capital financeiro.

Macedo (2014) ressalta que a proposta do Banco Mundial em centralizar políticas educacionais no âmbito do currículo, da avaliação e da formação de professores, surgiram na Europa, Estados Unidos e na América Latina. Embora, tais lugares tenham suas especificidades, essas políticas estão relacionadas às reformas de projeto neoliberal que se intensifica a partir dos anos de 1990 e que busca dominar o mundo. A intensificação das ideias neoliberais possibilitou aos agentes privados a se articularem a fim de influenciar na elaboração de políticas educacionais construídas para controlar os currículos escolares, de modo que seja posto o que a escola deve ensinar, como ensinar e a quem ensinar, seguindo a perspectiva dos princípios dominantes.

É preciso, portanto, uma retomada das posições de vanguarda e dos movimentos sociais para que se garanta uma educação pública gratuita, democrática, laica, libertadora e de qualidade social. Há que se reafirmar que as trabalhadoras e os trabalhadores em educação não se renderam à BNCC, percebem-se resistências, atores e sujeitos contra a reforma empresarial da educação, ainda que, na correlação de forças, os grupos empresariais veem consolidado em parte o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, com altas possibilidades de lucros nos mercados de livros, apostilas, formação inicial e continuada de professores e demais áreas escolares.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - **Uma formação formatada**. Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em 12 jul. 2023

AZEVEDO, Gustavo Cravo. A base nacional comum curricular atropelada pela reforma do ensino médio: uma entrevista com Marcelo Burgos. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, p. 5-20, 2018. BRASIL. Cf. 1988

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 març. 2023.

BRASIL. MEC. **Texto Preliminar da BNCC, 2016**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução do CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Volume: 27, 2017. CHAVES, 2017

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Portugal: Edições Asa, 1996.

EPSJV - Fiocruz; ANTUNES, André - 23/11/2017 **A quem interessa a BNCC?** Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc> . Acesso em 06 de jun. 2023

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1599/CC0101-326220160502>. Acesso em: 07 jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A Política Curricular da BNCC e Seus Impactos para a Formação Humana na Perspectiva da Pedagogia das Competências. **Riaee – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.116326>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti ; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, Carlos. Nelson (Trad). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U, 1986.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade, produzindo sentidos para educação. São Paulo: **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez., 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. *In*: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Kelps, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande, MS, Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, [2020]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 27 març. 2023.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 11 jun. 2023.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

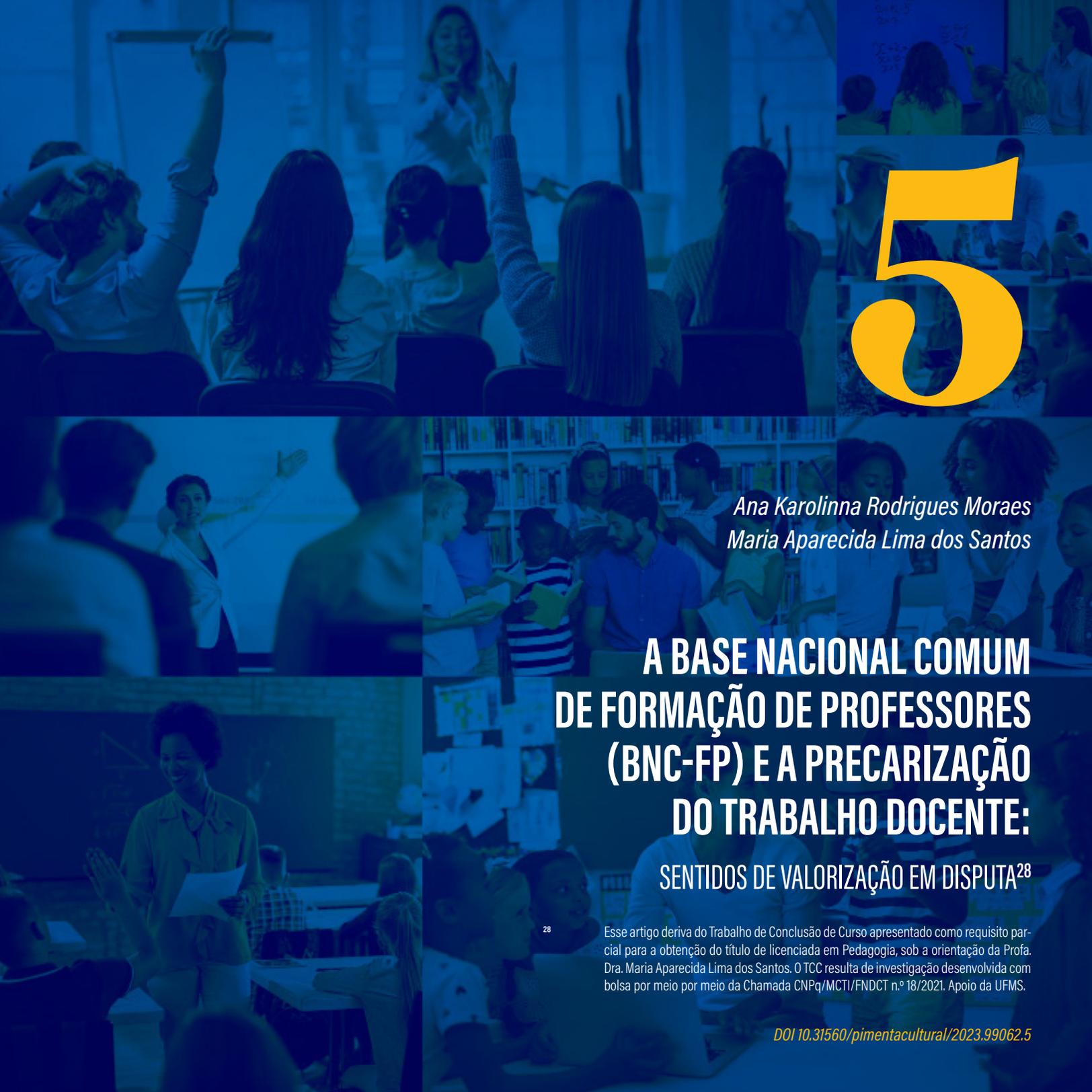
SILVA, Ileizi Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. 2, p. 262-284, maio/agos. 2020.

SOARES, José Manoel Montanha da Silveira. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2012. XIV, Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Somos o todos independente, plural e decisivo**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

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

UNESCO. **Relatório de Acompanhamento Global da Educação Para Todos - EPT - 2000**. Brasil, 2000m. Relatório. Disponível em: www.unesco.br. Acesso em: 20 jul. 2023



5

*Ana Karolinn Rodrigues Moraes
Maria Aparecida Lima dos Santos*

A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BNC-FP) E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: SENTIDOS DE VALORIZAÇÃO EM DISPUTA²⁸

²⁸

Esse artigo deriva do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos. O TCC resulta de investigação desenvolvida com bolsa por meio por meio da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021. Apoio da UFMS.

INTRODUÇÃO

O processo de deslegitimação dos conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação nas últimas décadas pode ser visto como reflexo da desvalorização social, política e cultural do magistério. O fenômeno evidencia que as relações políticas, e principalmente, a constituição curricular baseiam-se nas relações de poder regidas pelo Capitalismo, em que as vivências reais são apagadas em prol de um projeto hegemônico. Dessa forma, compreendemos todo o conjunto de políticas educacionais formulados desde os anos de 1960 fazem parte de um projeto de padronização fundamentado em preceitos neoliberais, resultando em currículos que desconsideram completamente as singularidades dos indivíduos e o contexto em que vivem.

A política de formação de professores no Brasil formulada com base nos preceitos referidos tem passado por transformações que impactam os modos de pensar, planejar e organizar os projetos de cursos de formação inicial e seus currículos. Ao abandonar o paradigma da racionalidade técnica e adotar o paradigma da racionalidade prática, no início do século XXI, os dispositivos normativos criados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) adotaram um discurso sobre o currículo da formação inicial e continuada que merecem ser problematizados, sobretudo, por serem vistos como um elemento redentor, cujo papel é salvar a educação no país do fracasso e abandono escolares, da precarização do trabalho e das condições estruturais de escolas intencionalmente tornadas deficientes.

Nessa conjuntura, a narrativa, que dissemina a ideia de uma crise permanente da educação, posiciona o currículo como o centro do investimento das políticas educacionais e, por isso, o promove como o lugar que tem a função de diminuir os problemas e eliminar as desigualdades (Santos; Andrade, 2021). A estratégia vai se

delineando de forma a atribuir aos trabalhadores e trabalhadoras da educação a responsabilidade por esse estado de coisas. A perspectiva em tela tem influenciado definições curriculares pela profissionalização docente, as quais projetam um perfil profissional voltado ao “novo” modelo de professor (Santos, 2021).

Assim, encontramos-nos diante de um processo de regulação do trabalho docente que se intensificou a partir dos anos de 1970 nos Estados Unidos e, de lá, disseminou-se para outros países do mundo. Nesse projeto, marcado pela centralização do currículo e pela avaliação padronizada das aprendizagens dos alunos, questiona-se o valor do julgamento profissional dos docentes (Lessard, 2006), tornando os documentos curriculares parte dos esforços para controle de representações que circulam no meio educacional (Macedo, 2016).

É com base nessas considerações que abordamos a Resolução nº. 02/2019 (Brasil, 2019), que institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial Docente (BNC-FP). Ao nosso ver, o documento apresenta uma limitação da problemática educativa e minimiza os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, responsabilizando professoras/es pelo fracasso escolar. Como exemplo da constante tentativa de desmonte da educação e da formação docente, a BNC-FP e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) podem ser vistos como veículos de disseminação de uma narrativa pautada por princípios de cunho neoliberal, configurando-se como marcos legais erguidos sobre significantes resultantes de discursos de tradução e recontextualização de caráter híbrido (Dias; Lopes, 2009) que reposicionam a função social dos cursos de licenciatura.

Diante desse estado de coisas, vemos confirmar-se com a BNC-FP um projeto de instituição de práticas de formação na perspectiva da racionalidade técnica, que, pela afirmação de uma ideia de *aplicação de um saber fazer*, recupera princípios e fundamentos desconfiguram o projeto de formação docente pautado pelo

movimento de trabalhadores em educação como espaço de reflexão sobre o fazer em perspectiva crítica e, em último caso, um projeto de sociedade em perspectiva efetivamente democrática.

Por esse motivo, consideramos fundamental abordar os documentos curriculares brasileiros contextualizados em um “processo de disputas pela significação de termos como conhecimento, escola e docência” (Monteiro; Gabriel; Araújo, 2014, p. 4), esse último muito relacionado a políticas de responsabilização e a um projeto de destituição do Estado de sua função de atender as demandas por direito à educação. Nesse sentido, concebe-se que interpelar significantes no interior das políticas curriculares implica assumir a compatibilidade entre questões de ordem política e epistemológica, que, “longe de configurar-se como um discurso neutro, impessoal, lança-se como aposta” (Monteiro; Gabriel; Araújo, 2014).

A ideia de aposta associa-se, nessa teia discursiva, à necessidade de colocar sob rasura (Hall, 2000) toda e qualquer categoria mobilizada no discurso acadêmico. Isso significa assumir que, a partir da perspectiva desconstrutivista,

[...] o sinal de rasura (X) indica que eles [os conceitos] não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não reconstruída. Mas, uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles [...] (Hall, 2000, p. 104).

É importante ressaltar, conforme apresentado por Santos e Andrade (2021), que considerar a perspectiva pós-fundacional para questionar leituras essencialistas de mundo não implica aderir à ideia de que “tudo vale”, pois o que está sendo “problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico” (Gabriel; Castro, 2013, p. 83).

A partir desses pressupostos, elegemos como temática central de análise os sentidos de valorização profissional que circulam nas resoluções voltadas à formação docente homologadas no período de 2015 a 2020 e procuramos responder à seguinte indagação: que sentidos dos significantes direitos e valorização circulam nas fontes documentais selecionadas e a que projetos eles podem estar associados?

Com o intuito de expor a análise que realizamos²⁹, organizamos este texto em quatro partes. Na primeira, abordamos a metodologia adotada na abordagem das fontes documentais selecionadas. Na segunda, discorremos sobre a relação estabelecida nas políticas de formação de professores entre os sentidos dos significantes *direitos* e *valorização* e a temática das condições de trabalho docente. Na terceira, problematizamos a relação entre a BNCC e a BNC-FP, estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019, exacerbando o caráter neotecnicista subjacente ao projeto que as engendra. Encerramos com nossas considerações finais.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação que realizamos considerou princípios da abordagem qualitativa de pesquisas em Educação (Ghedin; Franco, 2011), configurando-se como pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Silva *et al.*, 2009) de caráter bibliográfico e

29

As reflexões tecidas neste texto provêm da investigação associada ao projeto de pesquisa "Sentidos de conhecimento e de docência em propostas curriculares: implicações da BNCC e da BNC-FP para as disciplinas escolares e para a formação de professores", desenvolvido pela equipe do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS). Esse projeto compõe a pesquisa coletiva intitulada "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil (2022-2025). Projeto contemplado pelo edital Universal, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de financiamento 001 – e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

cuja análise foi guiada por elementos da Teoria do Discurso na perspectiva pós-fundacional (Laclau, 2010; Burity, 2010).

A pesquisa qualitativa desempenha um papel relevante na área da Educação, pois permite a incorporação das condições de vida e a complexidade das variáveis que compõem um ambiente. Segundo Ghedin e Franco (2011), esse tipo de pesquisa é essencial na educação, uma vez que seu método possibilita a apreensão de todas as manifestações da realidade.

Para o tratamento das fontes, utilizamos os princípios da pesquisa documental, que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009), possui uma estreita relação com a pesquisa bibliográfica. A diferença entre elas reside na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de vários autores sobre o tema, abrangendo diversas fontes já exploradas, enquanto na pesquisa documental, o trabalho do/a pesquisador/a requer uma análise mais minuciosa, uma vez que os documentos não passaram por um tratamento científico prévio.

A pesquisa documental tem como objetivo compreender a realidade social por meio dos documentos produzidos pelos seres humanos. De acordo com Silva *et al.* (2009), ela é concebida como um método para a compreensão e produção do conhecimento científico sobre recortes específicos da realidade socioeducacional. Nessa perspectiva, os documentos revelam o modo de vida, a compreensão de um fenômeno social e são considerados como um jogo de forças, mesmo que tenham sido originalmente concebidos como algo que ensina, um objeto neutro, prova ou expressão do poder da sociedade (Silva *et al.*, 2009).

A perspectiva pós-fundacional (Laclau, 2010; Burity, 2010), vinculada à Teoria Social do Discurso, propõe o reconhecimento da “diferença como ponto de partida das análises do social” (Gabriel, 2015, p. 37), e reposiciona o papel da linguagem na contextualização do real, e orientando-se pela noção do Discurso

[...] percebido como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procurando, assim, dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva (Gabriel; Castro, 2013, p. 83).

Com essa caixa de ferramentas (Senna; Gabriel, 2021), abordamos as diretrizes voltadas aos cursos de formação, inicial e continuada, de professores produzidas no período de 2015 a 2020, e que aparecem elencadas no quadro 1.

Quadro 1 – Fontes documentais analisadas

Resolução	Detalhes
Resolução CNE/CP n.º 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BNC-FP)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (BNC-FC)	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Brasil (2015, 2019, 2020).

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que propõe uma formação inicial e continuada de professores de maneira articulada, visando dar continuidade ao processo de formação docente por meio de uma política de Estado. De acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021), há uma defesa da organização do currículo dos cursos de formação de professores em três núcleos: de formação geral, de aprofundamento e diversificação, e de estudos integradores.

Com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 02/2019, fica revogada a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, fixando o prazo de 2 anos para a sua implementação em instituições que não haviam implementado a 02/2015, e um prazo de 3 anos para as que já haviam iniciado o seu processo³⁰. A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A atual Resolução afeta diretamente a autonomia das instituições universitárias quanto a suas propostas curriculares, apresentando-se de maneira “mais prescritiva do que a 02/2015” e “constitui-se como um verdadeiro retrocesso em relação à de 2015” quando elimina a formação continuada e a valorização dos profissionais docentes das diretrizes (Lavoura; Alves; Junior, 2020, p. 14).

Já a Resolução CNE/CP n.º 01/2020, configura-se como o mais recente dispositivo de controle que integra os mecanismos aprovados para materializar a BNCC no processo educacional brasileiro. A BNC-FC considera como eixo na definição das competências profissionais os conteúdos elencados na BNCC, documento fundamentado na pedagogia das competências. Esse documento curricular voltado à Educação Básica encontra-se estruturado em um projeto de sociedade que tem como base os princípios econômicos do neoliberalismo, pautando-se pela ideia da meritocracia e pela padronização que promovem a elitização do ensino público. Defende, ainda, que o conhecimento profissional está ligado a conhecimentos específicos da área de atuação do professor, “do ambiente institucional e cultural e do autoconhecimento”. Assim, “dominar, conhecer e auto-conhecer-se são os verbos que definem e orientam, nas áreas [...] a ação docente” (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1196-1197).

30 Em outubro de 2022, o prazo foi alterado para 5 anos, de acordo com o Parecer CNE/CP n.º 28/2022, de 04 de outubro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244931-ppc028-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2023.

FLUTUAÇÃO DE SENTIDOS E PRODUÇÃO DE HÍBRIDOS: OS SIGNIFICANTES DIREITOS E VALORIZAÇÃO

A fim de observar as relações entre o significativo *direitos* e as condições de trabalho docentes envolvidas com a implantação das políticas de formação de professores, iniciamos o trabalho pelo levantamento do número de ocorrências do significativo *direitos* na Resolução CNE/CP n.º 02/2015, na Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BNC-FP) e na Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (BNC-FC), que resultou na apresentação da Quadro 2:

Quadro 2 – Número de ocorrências do significativo direitos

Documento	Número total de ocorrências	Ocorrências
Resolução CNE/CP n.º 02/2015	16 ocorrências em 8 trechos	Direitos e deveres do cidadão (1) Direitos humanos (8) Direito fundamental (1) Direito à educação (1) Direitos e objetivos de aprendizagem (1) Direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade (1) Direitos educacionais (3)
Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BNC-FP)	9 ocorrências em 9 trechos	Direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade (1) Direito de aprender (2) Direitos humanos (3) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC (1) Direito assegurado (1) Direitos de aprendizagem (1)
Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (BNC-FC)	9 ocorrências em 9 trechos	Direito à educação (3) Direitos humanos (4) Direitos do Homem e das liberdades fundamentais (1) Direitos, deveres e formação ética (1)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2015, 2019, 2020).

No contexto discursivo das resoluções, o significante *direitos* aparece associado aos/às licenciandos/as, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo referência à BNCC de Educação Infantil, e aos direitos humanos de maneira geral. Isso nos permite observar que os documentos não tratam dos direitos em sua perspectiva política uma vez que omitem a ideia de direitos associada às condições de trabalho docente. Nesse movimento, percebe-se um processo de apagamento referente às condições de trabalho dos profissionais da educação.

Tendo em vista a baixa ocorrência do significante *direitos*, buscamos um significante que estivesse associado a essas condições de trabalho, e, observando a documentação, notou-se que o significante que mais aparecia relacionado à demanda estabelecida por nossa pesquisa é *valorização*. A partir dessa identificação, passamos a levantar nos documentos sua ocorrência, procurando estruturar as cadeias de equivalência presentes nas narrativas dos mesmos, de forma a sistematizar a identificar os contextos nos quais o significante aparece relacionado às condições de trabalho docente. Como resultado, obtivemos os seguintes dados (Quadro 3):

Quadro 3 – Número de ocorrências do significante valorização

Documento	No. total de ocorrências	Ocorrências relacionadas às condições de trabalho docente
Resolução CNE/CP n.º 02/2015	16 ocorrências em 13 trechos	10
Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BNC-FP)	3 ocorrências em 3 trechos	1
Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (BNC-FC)	7 ocorrências em 6 trechos	0

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2015, 2019, 2020).

Na Resolução n.º 02/2015, identificamos 16 ocorrências em 3 trechos nos quais o significante *valorização* aparece relacionado à “valorização da experiência extraescolar”, “valorização da diversidade étnico-racial” e “valorização plena das culturas”. Esses sentidos, no entanto, fogem ao escopo do trabalho.

Na Resolução n.º 02/2019, encontramos 3 ocorrências em 2 trechos onde o significante está relacionado à “valorização da história” e “valorização da diversidade”, que também estão fora do escopo do trabalho. Já na Resolução n.º 01/2020, identificamos 7 distribuídas em 6 trechos, nas quais o significante *valorização* aparece relacionado à “valorização das instituições de ensino”, “valorização dos docentes como os responsáveis prioritários”, “valorização da materialização objetiva do direito à educação”, “valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos”, “valorização das contribuições dos membros das famílias dos alunos”, “valorização das contribuições de todos os profissionais” e “valorização da diversidade”. Todos esses sentidos também fogem ao escopo do trabalho.

Debruçamo-nos a analisar apenas os trechos que se aproximaram da questão das condições de trabalho docentes. Na comparação operada entre os trechos selecionados foi possível notar um processo de apagamento de certos sentidos em detrimento de outros que foram emergindo. Para observar a flutuação de sentidos que acontece de uma resolução a outra, selecionamos trechos nos quais o significante aparece relacionado à docência, conforme apresentado nos Quadros 4, 5 e 6.

Quadro 4 - Trechos que contextualizam o significante valorização na Resolução n.º 02/2015

Trecho	Detalhes
Trecho 1	“CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação ; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.” (p. 1)

Trecho	Detalhes
Trecho 2	"CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação ; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação." (p. 2)
Trecho 3	"CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional , assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e <i>condições dignas de trabalho</i> ." (p. 2)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2015). Grifos nossos.

Nos trechos da Resolução n.º 02/2015, o significante *valorização* é associado à profissional no sentido que destaca os sujeitos (valorização daqueles que exercem a profissão). A cadeia de equivalências é complementada no trecho 3 que relaciona a ideia de valorização profissional, à "garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho".

A cadeia de equivalência é construída por meio de estratégias discursivas, como a articulação de demandas em torno de um significante vazio ou flutuante, a criação de antagonismos e o uso de metáforas. De acordo com Dias e Lopes (2009) "são os pontos nodais que permitem que seja estabelecida a equivalência entre elementos diferentes, tornando-os momentos da prática articulatória".

Quadro 5 - Trechos que contextualizam o significante valorização na Resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 1	"II - a valorização da profissão docente , que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão." (p. 3) [única ocorrência associando "docente" em 3]

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

Na Resolução 02/2019, o significante *valorização* aparece em uma única ocorrência associado à “profissão docente”, afastando-se do sentido da Resolução anterior que destaca o/a profissional (não se trata da valorização profissional).

Quadro 6 – Trechos que contextualizam o significante *valorização* na Resolução n.º 01/2020

Trecho	Detalhes
Trecho 1	“IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.” (p. 3). [Uma ocorrência em que associa <i>valorização a docente</i>]
Trecho 2	“V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes , gestores e demais funcionários.” [1ª ocorrência em duas que associa <i>valorização a profissional</i>]
Trecho 3	“VIII - Reconhecimento e valorização das contribuições de todos os profissionais , assessores, colaboradores e voluntários que participam das atividades e processos conduzidos nas instituições escolares como de fundamental importância para a consecução de seus objetivos institucionais e sociais, por meio da materialização de uma sólida ética profissional, que explícita, em ações concretas no cotidiano escolar, os princípios de cordialidade, assiduidade, pontualidade e apresentação pessoal.” (p. 4) [2ª ocorrência em duas que associa <i>valorização a profissional</i>]

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2020). Grifos nossos.

Na Resolução n.º 01/2020, o sentido de *valorização* é deslocado totalmente para a pessoa do docente (trecho 1 – “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários”), tornados os responsáveis morais, inclusive “[...] da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes”, pela “materialização objetiva do direito à educação” (trecho 2). A associação entre *valorização* e profissional nessa resolução dirige-se às contribuições dos docentes na consecução dos objetivos institucionais, ressaltando-se o aspecto ético da profissão no agir cotidiano.

No contexto discursivo apresentado nas resoluções, *valorização* pode ser concebido como ponto nodal, na medida que, simultaneamente, articula demandas provenientes de projetos díspares, com produção de significantes vazios ou identidades hegemônicas. Os pontos nodais, de acordo com Mendonça (2003), desempenham um papel crucial ao diferenciar uma formação discursiva de outros discursos, bem como ao distingui-los dos elementos que não estão articulados discursivamente no campo da discursividade. Assim, “a prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais³¹ que fixam sentido parcialmente” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188).

Em torno desse significativo, observa-se um claro processo de apagamento daquilo que, na Resolução n.º 02/2015 era central: a obrigatoriedade do Estado em fornecer a infraestrutura necessária à concretização do Direito à Educação, conforme preconizam a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Instaura-se, em oposição, um princípio das políticas gerencialistas que promove a responsabilização dos profissionais que atuam nas escolas pela efetivação do Direito referido.

RELAÇÃO ENTRE BNCC E BNC-FP

A aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 representa o desejo do Estado em reformular os cursos de licenciatura e instituir a Base Nacional Comum para a formação de professores. Segundo Curado Silva (2020, p. 104) a BNC-FP é uma ferramenta para “formar professores para ensinar a BNCC”, representando a estratégia que traz à tona o modelo de educação, formação e escola

31 Um ponto nodal discursivo depende da existência de significantes vazios capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso. Tal equivalência é estabelecida porque os diferentes elementos articulados estabelecem um antagonismo em relação a uma diferença externa a essa articulação. Essa diferença, que só pode ser proveniente da totalidade das diferenças, é um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam (Laclau, 2005 *apud* Dias; Lopes, 2009, p. 85).

projetados pelo capitalismo, e que tem como objetivo uma formação pautada na “pedagogia das competências”. A formação humana passa para um segundo plano dando espaço para a produção da mão de obra para o trabalho precarizado, atrelado às demandas do mercado (Moraes, 2023).

Nesse cenário, o sentido da prática que se tenta construir na BNC-FP está longe de defender a valorização do profissional de educação como produtor do saber e entender a docência em sua construção cultural “incorporando como elemento da aprendizagem a dimensão do trabalho do professor” (Dias; Lopes, 2009, p. 86). Santos (2021) indica que há uma aproximação da concepção de formação que diminui o espaço de formação teórica por uma prática que se fundamenta no neotecnicismo³², sendo este concebido na forma da teoria da responsabilização e/ou meritocracia, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola.

A fim de observar a relação entre a BNCC e a BNC-FP estabelecida pela Resolução CNE/CP n.º. 02/2019, realizamos o levantamento de trechos que evidenciam essa questão no documento, resultando na apresentação do Quadro 7 (aqui apresentada em partes separadas para melhor compreensão das análises feitas):

Quadro 7: Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019.

Trecho	Detalhes
Trecho 1	Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n.º. 2/2017 e CNE/CP n.º. 4/2018. (Parágrafo único, art. 1.º, p. 2)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

32

Saviani (1999) traz o “tecnicismo” como o processo que define o que professores e alunos precisam fazer, definindo também quando e como o farão. Age pelo pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, assim, modifica o processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. Freitas (2018), apresenta que o tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo e por isso, podemos chamá-lo de “neotecnicismo”.

No quadro 7, os trechos apresentam a BNCC como um elemento significativo para a formação inicial de professores para a Educação Básica. O trecho em questão articula elementos discursivos em torno da referência à BNCC, apresentando-a como o ponto de partida (“*têm como referência*”) para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Na narrativa, a BNC-FP é posicionada como uma decorrência da BNCC (“*têm como referência a implantação*”), estabelecendo-se uma relação direta entre a BNCC e a BNC-FP. Acreditamos que o uso do termo *instituída* pode remeter à legitimação dessa relação entre a BNCC e BNC-FP, destacando a ideia de que a BNCC é uma iniciativa institucionalizada e reconhecida pelos órgãos competentes, como as resoluções do CNE/CP.

Os elementos presentes no trecho trazem à tona a ideia de que “é fundamental destacar que o documento compõe um mosaico de outros documentos e políticas curriculares e educacionais, inseridos, por sua vez, em uma arena de negociação política onde ocorrem lutar por significação” (Gabriel, 2015 *apud* Santos; Andrade, 2021, página).

Quadro 8 - Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 2	Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes , quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Art. 2, p. 2)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 2, o significante *competências* ganha destaque como pressuposto da formação docente, juntamente com o de *aprendizagens essenciais*. Faz referência ao jeito que o documento da BNCC está estruturado, por meio de competências e

habilidades. O uso da palavra *competências* nesse trecho e nos demais trechos do documento traz à tona a relação da formação docente com a prática, a partir dos sentidos que são movimentados dentro desse significante.

O trecho apresenta a formação docente como um processo que envolve a construção de significados e práticas discursivas em constante transformação. Destaca a importância da formação docente para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica e das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes em diferentes aspectos de sua formação (intelectual, físico, cultural, social e emocional).

Ao aproximar os trechos que determinam o papel das competências gerais no currículo proposto, é possível observar, a partir da pesquisa de Santos e Andrade (2021) que

[...] na BNC-FP o significante ganha destaque como pressuposto da formação docente, juntamente com o de aprendizagens essenciais, e, na BNCC, ao qual esses sentidos estão associados, temos as competências gerais “consubstanciando” os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (p. 9).

A BNC-FP cita *competências*, mas não existe uma definição no documento sobre esse significante, assim, essa ausência é preenchida pela definição presente na BNCC³³. Conforme exposto por Santos e Andrade (2021), “é justamente a “ausência” desta definição que possibilita vislumbrar as disputas por fixação de um sentido de docência, por um lado, e de aprendizagem por outro” (p. 9).

33 A BNCC define *competência* como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, visando resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento dessas *competências*. Através da indicação do que os alunos devem “saber” e, principalmente, do que devem “saber fazer”, a explanação das competências oferece fortalece as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Quadro 9 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 3	<p>art. 4º - § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:</p> <p>I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;</p> <p>II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;</p> <p>III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e</p> <p>IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. (Parágrafo 1º, art. 4º).</p>

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 3, o significante *competências* aparece relacionado ao domínio do conhecimento *sobre os estudantes*. Esse domínio precisa ser *demonstrado*, segundo o que se apreende da narrativa (“II - *demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem*”).

O significante *competências* assume um lugar central na articulação desses conhecimentos. Segundo Dias e Lopes (2003), nos documentos das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 é feita uma recontextualização do conceito de competências de programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por meio desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Nesses documentos “é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos” (Dias; Lopes, 2003, p. 1157).

Quadro 10 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 4	<p>§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem pelas seguintes ações: se</p> <p>I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;</p> <p>II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;</p> <p>III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e</p> <p>IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. (Parágrafo 2, art. 4º, p. 2).</p>

Fonte: Brasil, 2019. Grifos nossos.

O trecho 4, se refere às *competências específicas* necessárias para a prática profissional docente. No entanto, uma crítica pode ser feita ao documento por não considerar adequadamente a complexidade e a contingência do processo de ensino-aprendizagem. Ao apresentar uma lista de *competências específicas*, o documento restringe a atuação do docente a uma prática mecânica, seguindo um conjunto de procedimentos padronizados ("*planejar, criar e saber, avaliar, conduzir*"). Isso desconsidera a diversidade e a singularidade dos estudantes e dos contextos educacionais.

Ao destacar a importância do planejamento, da gestão dos ambientes de aprendizagem, da avaliação e da condução das práticas pedagógicas, o documento prioriza apenas os aspectos técnicos da prática docente, negligenciando a dimensão ética e política que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, confirma-se com a BNC-FP:

[...] um projeto de instituição de práticas de formação na perspectiva da racionalidade técnica que, pela afirmação de uma ideia de *aplicação* de um *saber fazer*, recupera princípios e fundamentos que desconfiguram o projeto de formação docente pautado pelo movimento de trabalhadores em educação como espaço de reflexão sobre o fazer em perspectiva crítica (Santos; Andrade, 2021, p. 148).

É importante ressaltar que a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de competências técnicas e procedimentos padronizados. Em vez disso, deve ser compreendida como um processo que envolve a construção de significados e práticas discursivas em constante transformação. A formação docente deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, que envolve a análise crítica e a transformação das práticas educacionais.

Quadro 11 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 5	<p>§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:</p> <p>I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;</p> <p>II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;</p> <p>III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e</p> <p>IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Parágrafo 3, art. 4º, p. 2).</p>

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 5, as *competências específicas* elencadas para o engajamento profissional docente apresentam-se como instrumentos de uma política de responsabilização (Ball, 2014), em que o sujeito é a pessoa docente que precisa *comprometer-se* com o seu *próprio desenvolvimento profissional* dentro dos aspectos moral e político.

No trecho analisado (*“engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar”*), percebe-se uma supremacia do aspecto individual e moral. É importante notar que essa responsabilidade individual não leva em consideração o contexto mais amplo da educação, como a gestão, a estrutura e as políticas educacionais. Ao enfatizar apenas o compromisso pessoal do professor e da professora, corre-se o risco de atribuir toda a responsabilidade ao indivíduo, sem levar em conta fatores externos que também influenciam o seu trabalho.

Nesse contexto, é importante, segundo Ball (2014), considerar que, para abordar essas questões de forma efetiva, é necessário adotar uma abordagem mais holística e crítica da política educacional, que leve em conta as complexidades e interações entre os diferentes fatores envolvidos na educação

Na política de responsabilização há uma ênfase na responsabilidade individual do professor, mas também uma personalização dessa política. Ball (2014) afirma que a política de responsabilização tem se tornado cada vez mais presente nas políticas educacionais em todo o mundo e que ela tem sido usada como uma estratégia para atingir a qualidade da educação e aumentar a prestação de contas das instituições educacionais.

Os elementos presentes no trecho nos trazem à tona a proposta de currículo para a formação de professores que se tenta fixar com a BNC-FP, que “sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores” (Dias; Lopes, 2003, p. 1157).

Quadro 12 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n°. 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 6	<p>Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:</p> <p>I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;</p> <p>II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e</p> <p>III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (Art. 5º, p. 3)</p>

Fonte: Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 6, destacamos algumas características e direcionamentos para a formação de docentes e profissionais da educação, conforme estabelecido na LDB (Brasil, 1996). A passagem inserida no quadro menciona a importância de uma *sólida formação básica*, relacionada às competências de trabalho. Esse elemento remete à necessidade de professores/as possuírem um conhecimento sólido dos fundamentos científicos e sociais relacionados às suas áreas de atuação. No entanto, o documento não especifica quais seriam esses fundamentos, deixando em aberto a definição do que seria considerado uma formação básica adequada.

A *associação entre as teorias e as práticas pedagógicas* é mencionada como um princípio fundamental. No entanto, o trecho não fornece informações claras sobre como essa associação deve ser realizada ou quais estratégias devem ser adotadas. O contexto discursivo indica que o processo de formação deve privilegiar a prática relacionada ao trabalho e a constante atualização, mas não detalha de que forma isso deve ocorrer.

A *formação de professores*, que foi apresentada no quadro 7, enfatiza a importância de um modelo de formação que direcione o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (Dias, 2014). Isso sugere que a formação de professores deve estar alinhada a um modelo de eficácia e produtividade, com ênfase no saber-fazer e na prática relacionada ao trabalho. Em suma, a análise do trecho destacado no quadro 12 indica que os fundamentos apresentados para a formação de professores e profissionais da educação são genéricos e pouco precisos, o que pode gerar dificuldades na implementação de políticas de formação docente efetivas.

Quadro 13 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 7	II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes , que estão inerentemente alicerçados na prática , a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado. (Art. 7º, inciso II, p. 4)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

O trecho 7, enfatiza as *competências* e *habilidades* dos professores, pensadas a partir da BNCC, apelando para a questão moral dos docentes. Ao afirmar que esses conhecimentos, habilidades, valores e atitudes estão *inerentemente alicerçados na prática*, o texto sugere que a prática é fundamental para a formação dos professores desconsiderando a teoria necessária aos cursos de licenciatura. O documento é marcado por um tom prescritivo, estabelecendo uma série de diretrizes que devem ser seguidas pelos cursos de formação de professores, sem permitir muita flexibilidade ou adaptação às realidades locais.

O sentido de prática que se tenta fixar na BNC-FP promove a aproximação de uma concepção de formação que tende a ser pragmática, diminuindo o espaço de formação teórica em detrimento de uma prática assemelhada ao treinamento que está fundamentada no neotecnicismo (Freitas, 2018 *apud* Santos; Andrade, 2021).

A partir disso, destacamos a dicotomia estabelecida pela BNC-FP entre o conhecimento *em si* e o conhecimento *para fazer algo*. Essa separação traz indícios dos princípios que fundamentam o sentido de formação de professores que se busca hegemonizar, uma vez que o conhecimento *em si* estaria associado aos conteúdos, enquanto o conhecimento *para fazer algo* estaria relacionado às competências definidas pela BNCC (Santos; Andrade; 2021).

Ao nosso ver, a ênfase nas competências pode reduzir o papel da teoria e dos saberes específicos dos diferentes campos disciplinares e áreas de conhecimento, negligenciando aspectos fundamentais da formação docente e comprometendo a compreensão da complexidade do processo educativo.

Quadro 14 - Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 8	VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional . (Art. 7º, inciso VI, p. 4)

Fonte: Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 8, o discurso é permeado por conceitos que remetem à ideia de fortalecimento, como *responsabilidade*, *protagonismo* e *autonomia*. Essas palavras sugerem uma responsabilização da figura do licenciando como um agente ativo na busca por *seu próprio desenvolvimento profissional*, representando uma ideia individualista de formação profissional.

Essa visão individualizada pode entrar em conflito com outras formas de entender a formação de professores, que enfatizam a importância da formação coletiva e da construção de redes de colaboração. Tendo as políticas curriculares como políticas discursivas, a partir de Dias (2014), entendemos que as demandas defendidas na BNC-FP sobre o perfil profissional docente “pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar” (p. 19).

Quadro 15 – Relação entre BNCC e BNC-FP estabelecida pela resolução n.º 02/2019

Trecho	Detalhes
Trecho 8	II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC , visando ao desenvolvimento da autonomia , da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (Art. 8º, inciso II, p. 5)

Fonte: Organização própria a partir de Brasil (2019). Grifos nossos.

No trecho 9, a ênfase na *abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC* pode ser vista como uma forma de reforçar o papel normativo da BNCC na formação de professores. Enquanto o *desenvolvimento da autonomia*, pode ser interpretada como uma forma de individualização da formação.

É possível observar que a *abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC* apresenta uma tensão entre a normatividade e a individualização da formação docente. Enquanto a BNC-FP busca estabelecer diretrizes comuns e orientações para o ensino, os professores também necessitam desenvolver autonomia e capacidade crítica para adaptar e contextualizar essas diretrizes de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e de seus alunos.

Os elementos presentes no trecho nos levaram às considerações de Lopes e Macedo (2011 *apud* Santos; Andrade, 2021, p. 149), em que os currículos são entendidos como práticas culturais que refletem visões, escolhas e conflitos. Eles são produtos de disputas e enunciados contextualizados, nos quais os sentidos são construídos pelos sujeitos envolvidos. Essa visão permite compreender que a BNC-FP, enquanto uma base curricular normativa, expressa determinadas visões e orientações, mas também está sujeita a tensionamentos e ressignificações por parte dos atores envolvidos na sua implementação.

Dessa forma, a BNCC, que é determinada por uma agenda global de manutenção do capitalismo, “passou a conduzir e dominar as discussões e o debate sobre a formação docente”, seguindo uma visão tecnicista e instrumental (Bazzo; Scheibe, 2019). A preocupação aqui é de que a BNC-FP esteja direcionando a formação dos professores para atender a interesses econômicos, em detrimento de uma formação que de fato promova a autonomia e a criticidade de futuros/as educadores/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise em perspectiva pós-fundacional dos sentidos que observamos flutuar em torno do significativo *valorização*, foi possível dar visibilidade aos mecanismos discursivos que fazem parte de um processo de instauração de uma retórica da qualidade e eficiência do setor público. Esses sentidos relacionam-se a projetos estruturados sob o “cânone gerencialista na educação”, sob influência da Nova Gestão Pública (NGP) e das respectivas “lógicas de ação de tipo empresarial, [que] promovem o setor privado como política pública” (Piolli; Silva; Heloani, 2015, p. 594).

Procuramos também dar visibilidade aos processos de hegemonização da retórica neoliberal no interior das políticas curriculares de formação de professores, através das quais se tem buscado fixar sentidos em torno da temática dos direitos. Dessa forma, promove-se um afastamento desses documentos de princípios relacionados aos projetos dos movimentos sociais, preenchendo-se/aproximando-se o significativo *direitos* de projetos de cunho neoliberal.

Nesse contexto, promove-se a expansão da Educação Básica e do Ensino Superior sem aumentar os investimentos e estabelecendo a finalidade de elevar a produtividade embalada no discurso

da “valorização do professor” (Piolli; Heliani, 2015, p. 592) e com forte investimento nas políticas de responsabilização. Nas políticas educacionais, e em particular nas curriculares, o processo ocorre em meio a movimentos de tentativas de fixação de sentidos que buscam disseminar e hegemonizar princípios provenientes de projetos promotores de uma efetiva desvalorização da carreira docente associada à promoção de formas tecnicizadas de ensinar, que expurgam o fomento ao pensamento crítico.

Portanto, os aspectos relacionados à conjuntura em que vivemos representam um longo processo de precarização do trabalho docente na ordem capitalista, em que o desenvolvimento de determinadas funções torna-se cada vez mais instável e superficial, levando à desqualificação dos professores. Na atual conjuntura político-social, as reformas educativas têm se alinhado aos interesses do capital, adotando abordagens neoliberais que descaracterizam a educação, desvalorizam os docentes, prejudicam os discentes e enfraquecem as escolas públicas. Conforme indicado em nossas análises, a BNC-FP foi criada como uma estratégia para a implementação das competências e habilidades definidas na BNCC, promovendo a padronização e controle do ensino.

Nesse contexto, o papel do/a profissional docente é reduzido a um mero instrumento de reprodução de conteúdo preestabelecido, enquanto o/a aluno/a tem sua formação voltada para se adequar às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes restringida a habilidades manuais e à aprendizagem de competências consideradas essenciais nesse ambiente laboral. As competências passam a representar as ações que devem ser executadas para atingir o ideal do “novo professor” proposto pela BNC-FP.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2014.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 7-29, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 15 fev. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, 2021a.

COSTA, Eliane Miranda; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 896-909, 2021b.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Áttila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas (Orgs.). **Diálogos Críticos**, v. 2, p. 102-122, 2020.

DIAS, Rosanne Evangelista. "Perfil" profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 09-23, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dez 2003.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.79-99, Jul/Dez 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 45, n. 31, página inicial e final, 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, página inicial e final, 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

HALL, Stephen. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LESSARD, Claude. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 143-163. dez. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, Abril-Junho 2016.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, p. 135-145, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Local: Mauad X, 2014.

MORAES, Ana Karolinna Rodrigues. A precarização do trabalho docente e a Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP). **Revista Hominum**. v. 9, n. 24, p. 52-58, Jan. 2023.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pires; HELOANI, José Roberto Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, set.-dez., 2015.

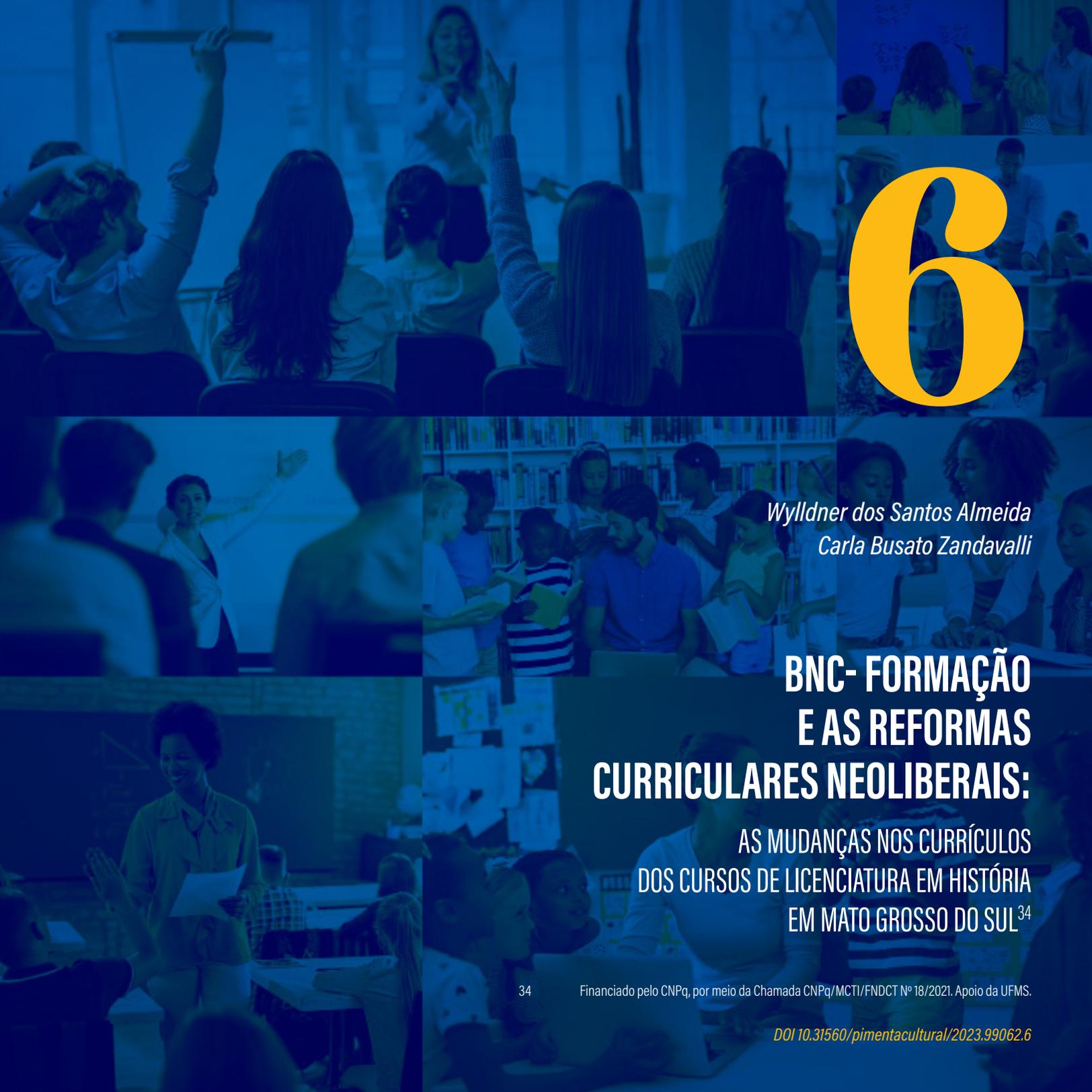
SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, página inicial e final, 2021.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; ANDRADE, Juliana Alves de. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-FP) e a primazia da pedagogia das competências nos currículos das licenciaturas. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Bomfim. **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.



6

*Wylldner dos Santos Almeida
Carla Busato Zandavalli*

BNC- FORMAÇÃO E AS REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS:

**AS MUDANÇAS NOS CURRÍCULOS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
EM MATO GROSSO DO SUL³⁴**

INTRODUÇÃO

Este artigo está atrelado ao Projeto de Pesquisa “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil. Refere-se, mais especificamente ao Eixo 2, que trata dos Programas, projetos e ações propostos para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, para o desenvolvimento dos currículos e a percepção dos profissionais da educação. Neste eixo estão sendo discutidas as articulações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, a BNCC e o Currículo dos Cursos de Licenciatura. No caso deste trabalho, foram analisadas as políticas relativas ao currículo e à formação inicial de Professores, dos Cursos de História, no Estado de MS, buscando-se responder às seguintes questões: Como as Instituições públicas que ofertam cursos de Licenciatura em História estão percebendo a BNC- formação de professores? Como pretendem ou não, reestruturar seus currículos para a implementar as novas DCNs? Há concordância com as políticas de formação de professores definidas a partir de 2017 pelo Estado brasileiro?

Após o levantamento do quantitativo de cursos na plataforma e-MEC e a busca nos *sites* das Instituições, optou-se em trabalhar apenas com o Curso de Licenciatura em História, pois dos 21 Cursos de Pedagogia ofertadas por IES públicas e ativos no e-MEC, 16 (76,2%) não disponibilizam no site da instituição o PPC completo, mas apenas a matriz curricular, o que inviabilizou a realização desta parte do estudo, já que requereria o contato direto com as instituições e não havia tempo hábil para tanto.

Exposto esse novo corte, a seguir é feita a contextualização da BNC- Formação Inicial e Continuada.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2019, que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, publicada em 2 de julho de 2019, causou reações bastante negativas na área educacional e gerou moções de repúdio por parte de Associações e Fóruns de educadores e pesquisadores da área.

Nessas moções, os pesquisadores alertaram para os retrocessos presentes na BNC-Formação Inicial e BNC- Formação Continuada, em relação à:

- a. dicotomização entre a formação inicial e continuada de professores;
- b. inadequação do condicionamento das DCNs de Formação Inicial de Professores à BNCC, dado o seu caráter neotecnista, centrado em competências e habilidades, que reduz os professores a técnicos que aplicam a BNCC em sala de aula;
- c. promoção da padronização curricular e retirada da autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Destacam, ainda, que a BNC- Formação inicial e continuada:

Fundamentam-se em uma concepção de formação de professoras e professores baseada na racionalidade técnica instrumental, em uma visão restrita e pragmática da docência, implicando no alinhamento entre as propostas de ensino/aprendizagem, de avaliação da Educação Básica em larga escala e as preconizadas para a formação de professoras e professores. Os argumentos que sustentam tal alinhamento trazem, em si, grande responsabilização para as professoras e professores a respeito de resultados do desempenho dos alunos e dos alunos e do sistema de ensino (ANPED, 2021, p. 2).

Ação repetida pelas associações e fóruns contra a Portaria n.º 412, de 17 de junho de 2021, que instituiu Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, com os seguintes objetivos:

São objetivos do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares, neste Edital, que tem por objeto selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para formação inicial de professores:

- a) induzir a oferta de cursos de licenciaturas inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores para atuar nessa etapa de ensino;
- b) promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial;
- c) contribuir para o alcance da Meta 15 do PNE, oferecendo, aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- d) prestar apoio técnico e financeiro, em caráter complementar, às Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de promover a formação inicial de qualidade para o exercício da docência na Educação Básica;
- e) incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, por meio do uso pedagógico das tecnologias, das metodologias ativas, de ensinamentos híbridos e de empreendedorismo;
- f) estimular a articulação das Instituições de Ensino Superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as

Redes de Ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e disciplinas práticas; e

g) estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da Educação Básica (Brasil, Ministério da Educação, 2021, p. 79).

As críticas estenderam-se às ações desse programa, como o Edital n.º 35, de 21 de junho de 2021, que objetivou selecionar propostas de Instituições de Ensino Superior (IES), voltadas para formação inicial de professores, visando à oferta de até 5.280 vagas em cursos de Licenciaturas, distribuídas em até 33 Instituições de Ensino Superior no país (Brasil, Ministério da Educação, 2021, p. 79).

O objetivo geral deste estudo foi o de analisar as influências da BNCC sobre a formação inicial de professores, nos documentos oficiais do Estado brasileiro e nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em História, ofertados por IES públicas, no estado de Mato Grosso do Sul. E, como objetivos específicos:

- a. Levantar semelhanças e diferenças entre as Diretrizes Curriculares Nacionais, no período de 2001 a 2022.
- b. Analisar o processo de reestruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura em História das IES públicas do Estado e sua coerência com a BNC- Formação Inicial de professores.

Este estudo teve abordagem qualitativa entendida por Bogdan e Biklen (2013) como a investigação que envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto com o objeto de investigação, com foco nos processos e na preocupação em retratar a percepção dos sujeitos envolvidos.

Nesta investigação, o *corpus* principal da pesquisa foi constituído por documentos, que segundo Phillips (*apud* Lüdke; André, 2013, p. 38) são “[...]quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano”. Entre os documentos as autoras mencionam: “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Lüdke; André, 2013, p. 38).

A investigação observou algumas fases de desenvolvimento: bibliográfica, documental, tratamento e análise de resultados.

A parte bibliográfica da pesquisa implicou no levantamento nas bases de indexação brasileiras: *Scientific Electronic Library On line* (Scielo.br); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da Capes; e Google Acadêmico. A escolha dessas bases observa os critérios de acessibilidade, gratuidade e indexação exclusiva de textos de natureza científica.

Foram feitos levantamentos, por meio de busca Booleana (Saks, 2005), a partir das seguintes palavras-chave: formação inicial de professores; BNCC; BNC-formação, Curso de Pedagogia, Licenciatura em História e Mato Grosso do Sul. A seleção dos trabalhos identificados observará os seguintes critérios:

- a. recorte de tempo de estudos feitos de 2018 a 2023;
- b. presença de, no mínimo três das palavras-chave indicadas; e
- c. verificação da pertinência dos estudos a partir da leitura dos resumos e/ou textos completos.

A parte documental contou com a análise de documentos a partir de 2017, ano de homologação da BNCC, envolvendo os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação de Professores da Educação Básica e da Licenciatura em História.

Por fim, foram levantados e analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos das Licenciaturas em História das IES públicas sediadas no Estado de Mato Grosso do Sul. Como alguns desses documentos sistematizados e de acesso livre nos *sites* das IES, como determina a Lei n.º 13.168, de 6 de outubro de 2015, não constavam completos nos *sites*, foram enviados e-mails para os coordenadores de Curso e Membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), para a obtenção desses documentos.

Os resultados foram analisados observando-se as orientações definidas para a pesquisa qualitativa por Lüdke e André (2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída pelo parecer CNE/CP n.º 15/2017 (Brasil, 2017), homologado pela portaria MEC n.º 1.570, de 20 de dezembro do ano de 2017 e com ela, houve um crescente debate a respeito da formulação ou não de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Com a troca do grupo político que governava o Brasil desde 2003, o poder executivo a partir de 2016 encampou uma série de reformas nas políticas educacionais e esse mesmo grupo saiu vitorioso nas eleições de 2018, levando a cabo o projeto de reestruturação da educação nacional calcado essencialmente na Pedagogia das Competências – presente na BNCC – culminando na aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação) instituída por meio da resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019a), que define as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica.

Vale destacar que a disseminação da pedagogia das competências no Brasil é bem anterior, data dos anos 1980 e ganha maior

densidade, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tendo seu ápice com a BNCC, que toma as competências como elemento norteador dos currículos da educação básica.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE HISTÓRIA

Em levantamento bibliográfico feito nas bases de indexação da produção científica nacional notou-se uma grande lacuna nos estudos a respeito das implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2019 para a formação de professores da educação básica, em especial para a Licenciatura de História, evidenciando um campo pouco explorado pelos pesquisadores da área de Educação e do Ensino de História.

Foram realizados levantamentos nas seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, *Scientific Electronic Library Online* (scielo.br) e Google Acadêmico (*Scholar.google*) com os seguintes *strings* de busca: "BNCC" AND "BNC-FORMAÇÃO" AND "LICENCIATURA EM HISTÓRIA" AND "MATO GROSSO DO SUL" a fim de observar a produção acadêmica voltada para o estudo crítico das proposições do Estado brasileiro ao nível nacional para a formação de professores de História, em especial a aplicação dessas resoluções no estado de Mato Grosso do Sul.

Os critérios de seleção dos trabalhos abrangeram: a) trabalhos publicados no período de 2019-2023; b) presença de no mínimo

dois indexadores; c) Diante da inexistência de pesquisas para a área de História, trabalhos que discutam as diretrizes nacionais para formação de professores em seu âmbito geral.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de trabalhos identificados e selecionados, por base de indexação e por indexador.

Tabela 1 – Trabalhos identificados e selecionados, por base de indexação, 2019-2023.

Indexadores	BDTD		Capes		SciELO.br		Scholar Google	
	I*	S**	I*	S**	I*	S**	I*	S**
BNCC	1.090	***	1	***	49	***	67.700	***
BNC-Formação	15	***	83.555	***	3	***	2.640	***
Licenciatura em História	1.779	***	622.519	***	62	***	489.000	***
BNCC+ BNC-Formação	11	2	4	3	3	1	1.940	****
BNCC+ BNC-Formação+ Licenciatura em História	0	0	0	0	0	0	81	****
BNCC+ BNC-Formação+ Licenciatura em História+ Mato Grosso do Sul	0	0	0	0	0	0	17	1
Total								

Fonte: Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Scientific Electronic Library Online, Google Acadêmico. Nota: Tabela elaborada pelos autores

*Legenda: * Identificados. ** Selecionados. *** Só apresentaram uma palavra-chave. **** A plataforma apresentou resultados com todos os strings de busca.*

Observa-se na parte inicial da Tabela a indicação do quantitativo de trabalhos, por indexador sozinho, de modo a possibilitar o dimensionamento da importância dos assuntos delimitados na pesquisa, ou seja, as buscas com termos associados.

Com esses *strings* de busca, nas bases BDTD, catálogo da Capes e sciELO.br não foram encontrados trabalhos. Ao reduzir os *strings* um a um, a busca associada dos termos “BNCC” AND “BNC-FORMAÇÃO” apresentou alguns trabalhos.

A plataforma BDTD apresentou 11 resultados, dentre os quais 3 tratam da formação de professores para as disciplinas de matemática, geografia e língua portuguesa (Santana, 2021; Mendes, 2021; Sousa, 2020), respectivamente. Seleccionamos dois trabalhos que abordam a questão da formação de professores de maneira mais ampla, com enfoque para as diretrizes nacionais (Barbosa, 2022; Dindo, 2021).

Barbosa (2022) realizou uma análise das Diretrizes Curriculares Educacionais (DCN's) de 2002, 2015 e 2019 e da BNC-Formação a fim de produzir uma reflexão sobre avanços e retrocessos nessas políticas de formação de professores. A pesquisa identificou um perfil implícito de docente almejado em cada uma das resoluções, sendo a resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 a que mais sofreu influência do neoliberalismo, privilegiando questões práticas e mercadológicas, um professor autônomo, resiliente, flexível, em que o saber técnico tem mais valor que o pensamento crítico. Já Dindo (2021) buscou compreender as mudanças nas DCN's para a formação de professores, investigando as duas últimas (2015 e 2019) e classificando a primeira como uma diretriz de caráter técnico-científico e a segunda como focada em habilidades e competências. O autor concluiu que a construção desses referenciais curriculares tem sido alvo de intensas disputas e sucessivas mudanças ao longo das últimas décadas, sendo a última causa de várias divergências entre pesquisadores, professores e entidades nacionais, sendo essas modificações e rupturas um entrave para um consenso na construção de uma política nacional de formação de professores sólida.

No catálogo de teses e dissertações da Capes foram encontrados quatro resultados, três em conformidade com nossos critérios de inclusão (Farias, 2020; Medeiros, 2022; Ferreira, 2022).

Farias (2020) procurou compreender os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização do trabalho docente na racionalidade neoliberal dentro do contexto

contemporâneo. A autora evidenciou esses processos por meio de uma análise documental, buscando documentos oficiais do Estado brasileiro e documentos de Movimentos que subsidiaram a construção das novas diretrizes para a educação, como o Movimento pela Base Nacional Comum e o Movimento Todos pela Educação. Lopes afirma que o novo significado de “boas práticas pedagógicas” e o estabelecimento de competências profissionais docentes se constituem na lógica de um processo de responsabilização do professor. Portanto, segundo a autora, a nova política de formação de professores coloca em prática um processo dual que, ao mesmo tempo, desprofissionaliza e reprofissionaliza a docência, a partir da ótica de um professor gerente e performático.

Medeiros (2022) buscou problematizar os discursos que compuseram a rede de construção da BNC-Formação. Esse documento foi analisado de maneira arqueogenealógica, por meio da análise do discurso, observando também os discursos pré e pós BNCC. Para a autora, a BNC-Formação muda a finalidade da educação brasileira ao colocar a discussão da aprendizagem com o único objetivo de alcançar bons resultados em avaliações externas de desempenho, muitas vezes sugeridas por órgãos internacionais, reduzindo muito o papel dos professores e da escola na vida de todos os brasileiros que passam pela escola pública.

Ferreira (2022), em seu estudo, relacionou a nova proposta para a formação de professores com as mudanças ocorridas nos campos socioeconômico e político. A pesquisa qualitativa, usando fontes bibliográficas e documentais, coloca em evidência a participação de organismos internacionais como Nações Unidas, Banco Mundial e Unesco como formuladores de bases epistemológicas para a educação do século XXI, pautadas em habilidades e competências. A autora afirma que essas bases estão presentes na BNCC e na BNC-Formação, não mais tendo como foco um ensino esclarecedor, mas sim buscando formar indivíduos de acordo com os interesses do capital.

A consulta à base scielo.br apresentou apenas três resultados. Dentre esses três trabalhos, apenas o artigo de Ximenes e Melo (2022) trata estritamente da questão das novas DCN's e sua articulação com a BNCC. Os autores fazem um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia buscando analisar os impactos da BNCC e da BNC-Formação na prática pedagógica. Para tanto, foi analisada a legislação educacional e realizadas entrevistas com professoras que atuavam nas escolas da rede municipal goiana. A pesquisa evidenciou uma reconfiguração na formação continuada da RME, feita a partir de uma visão pragmática e tecnocrata de educação e da formação docente, ditadas pela BNCC e BNC-Formação.

Com todos os *strings* de busca a plataforma scholar google apresentou dezessete resultados. Porém, somente um artigo (Coelho, 2021) tratou essencialmente da questão das implicações das DCN's e da BNC-Formação para os cursos de licenciatura em História. Coelho (2021) analisou as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de 2002, 2015 e 2019 e as comparou com perfis de egressos de setenta e cinco percursos curriculares de formação de professores de História, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) oferecidos por instituições de ensino superior. O autor afirma que as diretrizes de aprovadas em 2019 subvertem as matrizes de 2002 e 2015, pautadas no domínio dos saberes de referências e das ciências da educação. Ao conceber a formação docente como apenas a apropriação de procedimentos para aplicar a BNCC, as diretrizes de 2019, segundo o autor, apontam para a precarização das licenciaturas e da docência.

Todos os trabalhos apresentados são uníssonos ao analisar BNC-Formação, no que toca ao fato de as diretrizes educacionais para a formação de professores de 2019 representarem um retrocesso para educação brasileira. Essas diretrizes, com forte influência do neoliberalismo, enfatizam questões práticas e metodológicas, buscando o perfil de um professor autônomo, resiliente e flexível. Além disso, apresenta uma visão pragmática e tecnocrata de

educação culminando na precarização das licenciaturas e da docência, pois o saber técnico, voltado essencialmente para o mundo do trabalho, tem mais valor que o pensamento, a reflexão e a formação humana para uma vida em sociedade (Barbosa, 2022; Ximenes; Melo, 2022; Coelho, 2021).

Dindo (2021) observa que quando comparadas as DCN's de 2015 com as de 2019, passamos de um caráter técnico-científico para um ensino calcado em habilidades e competências. Já Ferreira (2022) evidencia a relação entre a formulação de novas diretrizes e as mudanças ocorridas no campo político e econômico no Brasil, com uma maior abertura para a participação de organismos internacionais na criação de proposições para as reformas no campo educacional.

Diante do exposto, fica evidente a pouca produção acadêmica a respeito dos impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para os cursos de Licenciatura em História e a necessidade desse campo ser explorado por pesquisadores da área de ensino de História.

Ao efetivar uma mudança estrutural nos currículos da educação básica e de formação de professores, o Estado brasileiro orienta o perfil que espera dos profissionais docentes e da sociedade que se pretende construir, ou seja, uma sociedade cada vez mais individualista e alinhada ao neoliberalismo e aos interesses do capital. Cabe aos pesquisadores e professores a luta contra esse projeto político, através de organização coesa em entidades e fóruns educacionais, pressões ao governo e da luta por espaço e voz na formulação de políticas públicas para a educação pública com qualidade socialmente referenciada, algo que vem sendo feito por muitas associações e movimentos organizados de profissionais da Educação.

As diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) datam de 2002, 2015

e 2019. Entre avanços e retrocessos, elas representam uma orientação para os cursos de formação docente e revelam, em alguma medida, a concepção de educação e sociedade do grupo político que ocupa o poder durante a sua elaboração.

Essas diretrizes promulgadas nos últimos 20 anos dialogam com documentos produzidos por órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que possuem interesse nos rumos da educação em países emergentes e apregoam a noção de Estado mínimo. Desse modo, Coelho (2021) afirma que as diretrizes aprovadas em 2019 avançam de modo mais intenso nas políticas neoliberais, não apenas ao isentar o Estado de suas responsabilidades, mas ao considerar a docência na Educação Básica como a principal culpada pela situação da Educação no país, não se atentando as condições de trabalho enfrentadas pelos professores, a infraestrutura disponível nos estabelecimentos de ensino e às condições socioeconômicas das crianças e adolescentes.

Com relação às DCN's de 2002 Barbosa (2022) coloca que, apesar de pontos positivos, essas diretrizes foram o primeiro passo que desencadeou uma formação docente para efetivar as novas perspectivas para a promoção de políticas neoliberais para a educação. Assim, selou o avanço da pedagogia das competências, presente nos documentos oficiais brasileiros desde 1990, pretendendo formar um docente a partir de ações, por meio de competências direcionadas ao exercício da docência.

Coelho (2021) também faz um balanço sobre o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais no século XXI. Ele afirma que as diretrizes de 2002 apontavam para uma nova perspectiva em relação à formação de professores, uma crítica ao formato tradicional dos cursos de formação inicial e condenava a ausência de discussões sobre aprendizagem, diversidade, pesquisa e trabalho em equipe. Já as DCN's de 2015 mantinham o fundamento da licenciatura com identidade própria, reconheciam a especificidade

do saber escolar e instituíam a pesquisa educacional como uma das dimensões práticas do futuro professor, um claro avanço em relação às DCN's de 2002.

OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM MS: DESAFIOS EM TEMPOS DE NEOTECNICISMO

Além das informações obtidas no levantamento bibliográfico, a parte da análise documental trouxe possibilidade de mapear a situação curricular dos cursos de Licenciatura em História oferecidos em Mato Grosso do Sul, nas IES públicas.

Após a homologação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b) que instituiu novas Diretrizes Educacionais para a Formação de professores (DCNs) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) houve a necessidade da reformulação do currículo de todos os cursos de licenciaturas. Essas diretrizes acabaram por revogar a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) e o Estado brasileiro estabeleceu o prazo inicial de 3 anos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se adequassem às novas diretrizes estabelecidas, exceto para aquelas que não tinham implementado a resolução de 2015, que teriam o prazo máximo de dois anos (Brasil, 2019b).

A pandemia de Covid-19 que assolou o mundo a partir de 2020, provocou severas restrições ao convívio social e o andamento da efetivação dessas políticas ficou comprometido. Assim, em 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) prorrogou, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 30 de agosto de 2022, por mais 2 anos o prazo para a implementação das novas DCNs de 2019.

Dessa forma, em 2024, todas as IES do Brasil devem estar com seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) em consonância com as novas diretrizes. Para o recorte desta pesquisa, optamos pela busca, leitura e análise dos PPC's dos cursos de Licenciatura em História das IES Públicas de Mato Grosso do Sul, a fim de compreender as influências da BNCC sobre a formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Licenciatura em História no estado de Mato Grosso do Sul.

A Licenciatura em História é ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), totalizando 7 cursos, na capital e no interior do Estado.

A UFMS conta com 7 cursos de licenciatura em História: Cidade Universitária (FACH – sede da UFMS), Campus de Nova Andradina (CPNA), Campus de Três Lagoas (CPTL), Campus de Coxim (CPCX), Campus do Pantanal (CPAN), Campus de Aquidauana (CPAQ) e uma oferta de programa especial, vinculado à Secretaria de Educação Aberta e a Distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB 2023), na modalidade EaD. A UFGD conta com um curso e a UEMS com dois: um na unidade em Campo Grande e outro em Amambaí.

Dos cursos da UFMS foram localizados cinco PPC's (FACH, CPNA, CPTL, CPAQ e SEAD/UAB) disponíveis no *site* da instituição ou obtidos por meio de contato com as coordenações de cursos. O curso de Coxim encontra-se em processo de fechamento e o curso do Campus do Pantanal, além de não disponibilizar o PPC em seu *site* e não constar no boletim de serviço da UFMS, mediante contato com a coordenação não houve retorno. Destes, apenas o PPC do Campus de Nova Andradina data de 2018, estando, portanto, necessariamente em desacordo com as DCNs de 2019. Os outros três cursos apresentam o PPC aprovado em 2022. O PPC da UAB 2023 foi aprovado em 2022 e embora não seja analisado neste trabalho, pois

se trata de oferta sem fluxo contínuo em programa especial, está completamente focado nas DCNs de 2019.

O curso da UFGD também está com seu PPC desatualizado, uma vez que o referido documento data de 2017. Em sua fundamentação legal não há menção às DCNs de 2015 e de 2019.

Os dois cursos da UEMS apresentam os PPC's em seus *sites*. O PPC do curso de Amambá foi feito em 2018 e faz menção à resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, estando também em divergência com as atuais DCNs. Já o curso em Campo Grande teve seu PPC aprovado em 2022 e apresenta em sua fundamentação legal as DCNs de 2019.

Na UFMS, a estrutura dos PPCs é definida por meio da Resolução n.º 388 – COGRAD/UFMS, de 19 de novembro de 2021, por isso há um padrão em todos os PPCs. Os cursos de Aquidauana e Nova Andradina apresentam apenas a matriz curricular no site.

Há algumas diferenças nas estruturas curriculares dos cursos nas instituições, pois as DCNs específicas para os Cursos de História³⁵ não fazem clara distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo bastante genéricas em relação às especificidades de cada formação. É visível a enorme discrepância entre as disciplinas de cunho pedagógico e de ensino em relação aos conteúdos específicos da área de História. A título de exemplo, o PPC do curso de Três Lagoas apresenta 6 disciplinas de formação pedagógica, com carga horária de 51 horas cada, totalizando 306 horas, enquanto os conteúdos de formação específica apresentam 19 disciplinas com carga horária de 68 horas cada, totalizando 1.292 horas. Essa diferença aparece em todos os cursos da UFMS.

Nesse sentido, Cavalcanti (2020) afirma que as matrizes curriculares têm disponibilizado pouco tempo para refletir sobre o ensino

35

Instituídas por meio da Resolução CNE/CES n.º 13, de 13 de março de 2002 e fundamentadas pelos Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e CNE/CES n.º 1363/2001.

da disciplina de História e para se debater e compreender as relações cognitivas pelas quais se aprende historicamente. Desse modo, têm sido privilegiadas as matérias de cunho específico, em detrimento das matérias pedagógicas, essenciais para a formação profissional do professor e se repete nos currículos analisados (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de disciplinas e soma das cargas horárias, por PPC e categoria.

PPCs	PPC 1 - FACH		PPC 2 - CPTL		PPC 3 - CPAQ		PPC 4 - CPNA		PPC 5 - UFGD		PPC 6 - UEMS CG		PPC 7 - UEMS AM.	
	D	C.H	D.	C.H	D.	C.H								
Formação Pedagógica	6	323	6	306	5	255	7	391	7	504	6	578	6	612
Didática e Ensino de História	7	476	7	476	7	476	7	476	3	216	3	306	1	136
Conhecimentos Específicos	21	1.428	19	1.292	19	1.292	22	1.496	20	1.440	27	2.108	17	2.142
Pesquisa acadêmica	3	204	2	136	2	136	1	68	3	288	2	204	1	136

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Tabela elaborada pelos autores

Legenda: Para integralizar o total da carga horária, há outros componentes como Atividades Complementares, Trabalho de Conclusão de Curso e Disciplinas Optativas.

As disciplinas de conhecimentos específicos apresentam o maior número de carga horária, em todos os PPC's reservando pelo menos mais de 50% para o cumprimento dessas matérias, chegando a mais de 57%, como é o caso do PPC da unidade de Campo Grande da UEMS. Chama a atenção o baixo número de horas para as disciplinas de Formação Pedagógica e Ensino de História. Por exemplo, o PPC do Campus de Aquidauana reserva cerca de 10% de sua carga horária para as disciplinas de formação pedagógica e o PPC da UFGD reserva apenas 7% de sua carga horária para as disciplinas de Ensino de História. Todos os PPC's apresentam essa proporção em relação aos outros campos, variando levemente para mais ou para menos.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, institui a carga horária das licenciaturas com o mínimo de 3.200 horas, considerando o desenvolvimento das competências profissionais descritas na BNC-Formação. No Art. 11 da mesma resolução, aponta-se a distribuição da carga horária dividida em três grupos:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e **para o domínio pedagógico desses conteúdos.**

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, **prática pedagógica**, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a **prática dos componentes curriculares** dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009) (Brasil, 2019, p. 49-50, grifo nosso).

Observa-se claramente que os PPCs não estão cumprindo a organização prevista pelas DCNs em vigor no que tange à carga horária das disciplinas e o foco pedagógico dos cursos.

Para elucidar os critérios usados para a formação da tabela, principalmente em relação às diferenças entre Formação Pedagógica e Didática e Ensino de História, os Quadros 1 e 2 apresentam as disciplinas oferecidas por cada curso, separadas por cada categoria.

Quadro 1 - Disciplinas da Categoria Formação Pedagógica

FACH	CPTL	CPAQ	CPNA	UFGD	UEMS CG	UEMS AM.
Políticas Educacionais	Políticas Educacionais	Políticas Educacionais	Políticas Educacionais	Educação Especial	Psicologia da Educação	Didática
Educação Especial	Educação Especial	Educação Especial	Educação Especial	Fundamentos de Didática	Políticas Públicas de Educação e Gestão Educacional	Educação Especial e Inclusiva
Estudo de Libras	Estudo de Libras	Estudo de Libras	Estudo de Libras	Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem		História e Filosofia da Educação
Filosofia da Educação	Filosofia da Educação	Fundamentos de Didática	Fundamentos de Didática	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	LIBRAS	LIBRAS
Fundamentos de Didática	Fundamentos de Didática	Psicologia e Educação	Psicologia e Educação	Política e Gestão Educacional	Educação Especial: Fundamentos e Práticas Pedagógicas	Psicologia da Educação
Psicologia e Educação	Psicologia e Educação		Tecnologias da Informação e Comunicação	Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I	História e Filosofia da Educação	Políticas Públicas de Educação e Gestão Pública
			Organização do Trabalho Pedagógico	Trabalho de Graduação: Formação Docente em História II	Didática	

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Quadro elaborado pelos autores.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tornou-se obrigatória nas licenciaturas a partir da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), por isso está incluída no grupo de formação pedagógica, porém não se trata de uma disciplina que discuta o trabalho e a organização pedagógica e a reflexão sobre o ensino e os modos de ensinar. As disciplinas de Filosofia da Educação nas unidades da UFMS apresentam em seu ementário e bibliografia alusões a discussões sobre educação e ensino, mas tratam mesmo da construção do pensamento greco-romano acerca da educação e a formação e percepção dessas sociedades a respeito da educação. As disciplinas de História e Filosofia da educação da UEMS apresentam uma proposta mais ampla e procuram tratar de forma mais apurada a questão pedagógica, apesar de focarem mais na trajetória e construção do campo historiográfico enquanto disciplina acadêmica:

Pensamento pedagógico brasileiro na perspectiva histórica e filosófica nos diferentes períodos: período pré-colonial (educação indígena), Colonial, Monarquia e República (1889-aos dias atuais). **A trajetória da História como campo disciplinar no século XIX. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** A construção da memória no ensino da História. A formação do profissional de História e a criação dos cursos universitários de História (UEMS, 2022, p. 39, grifo nosso).

Além disso, é dedicada uma carga horária maior a essa disciplina totalizando 102 horas, o que é um indicativo de que as temáticas possuem um melhor tratamento em razão do tempo dado. As disciplinas de Psicologia e Educação e Didática, também nos PPC's da UEMS em Campo Grande, apresentam a carga horária de 102 horas, disciplinas que nos cursos da UFMS têm a quantidade de 51 horas-aula. A seguir, apresentamos um quadro com as disciplinas que possuem como elemento central, ao menos nos nomes, o Ensino de História (Quadro 2).

Quadro 2 - Disciplinas da Categoria Didática e Ensino de História

FACH	CPTL	CPAQ	CPNA	UFGD	UEMS CG	UEMS AM.
Práticas de Ensino em História I	Introdução a Prática de Ensino e Pesquisa em História	Laboratório de Prática de Ensino I	Práticas de Ensino em História I	Ensino de História I	Patrimônio Cultural e Ensino de História	Práticas de Ensino em História
Práticas de Ensino em História II	Práticas de Ensino em História I	Laboratório de Prática de Ensino II	Práticas de Ensino em História II	Ensino de História II Ensino de História III	Metodologia no Ensino de História	
Práticas de Ensino em História III	Práticas de Ensino em História II	Oficina de Prática de Ensino I	Práticas de Ensino em História III		História Pública e Ensino de História	
Práticas de Ensino em História IV	Práticas de Ensino em História III	Oficina de Prática de Ensino II	Práticas de Ensino em História IV			
Práticas de Ensino em História V	Práticas de Ensino em História IV	Práticas de Ensino em História I	Práticas de Ensino em História V			
Práticas de Ensino em História VI	Práticas de Ensino em História V	Práticas de Ensino em História II				

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Quadro elaborado pelos autores.

As disciplinas de prática como componente curricular obrigatório são sempre apresentadas como disciplinas de ensino de história, ao menos nos nomes das disciplinas que são chamadas de

Práticas de Ensino em História, com pequenas mudanças de uma instituição para outra. Examinando o ementário e a bibliografia básica das 6 disciplinas de Práticas de Ensino em História do PPC da unidade da UFMS de Campo Grande, vemos pouca menção a termos como “reflexão”, “prática pedagógica”, “ensino”, “ensino-aprendizagem”, “didática”. Apenas a disciplina de Práticas de Ensino em História 2 apresenta como principal elemento a questão do ensino de História trazendo temas como “Linguagens e abordagens no Ensino de História” e “O ensino de História como área fundamental da ciência histórica”. Algumas disciplinas não apresentam sequer uma menção ao “ensino” como é o caso do ementário de Práticas de Ensino em História 1: “História da disciplina de História. Aspectos teórico-metodológicos. Direitos Humanos e diversidade cultural.” Outros programas parecem ter outra preocupação central que não a questão de ensino e prática docente e fazem uma abordagem apurada de um tema e posteriormente colocam esse mesmo tema, mas com aspectos pedagógicos:

- PRÁTICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA V: América Latina em Tempos de Guerra Fria: As Ditaduras de Segurança Nacional; Terrorismo de Estado e violações dos Direitos Humanos. As Experiências do Socialismo Real na América Latina: Cuba,

Chile e Nicarágua; Das Lutas e Conflitos Armados à Democratização; Globalização, Educação Ambiental, Neoliberalismo e Pensamento Único; América Latina no Século XXI: Novas Esquerdas, Movimentos Sociais e Resistências, Debates e Perspectivas; **Produção de material didático sobre História da América Recente; Novas fontes, novos desafios no ensino e pesquisa** (UFMS, 2022, p. 52, grifo nosso).

Esse mesmo padrão se repete nas outras unidades da UFMS com algumas mudanças, mas com a mesma carga horária e quantidade de disciplinas que totalizam 408 horas-aula, oito horas a mais do mínimo exigido pela legislação. No sentido oposto, o PPC

do curso da UFGD trata os processos de ensino de história como elemento central das disciplinas de prática como componente curricular. Apesar de não constar no Projeto a ementa das disciplinas, a bibliografia traz textos que discutem a questão do ensino de história e apontam para debates reflexivos da prática docente. Três disciplinas com o nome de Ensino de História apresentam textos que trazem como elementos “O livro didático e o currículo de História”, “O saber histórico na sala de aula”, “Para além dos conteúdos no ensino de História” e “Repensando o ensino de história”. Isso nos faz deduzir que a discussão sobre ensino, reflexão e prática de fato acontecem nessas disciplinas. Além disso, a prática também ocorre em outras disciplinas como o próprio documento afirma:

A dimensão prática na Estrutura Curricular permeia todo o Curso de História, sendo destacada e valorizada em Componentes Curriculares que se articulam na formação do professor-pesquisador no interior do Projeto Pedagógico.

No caso da Licenciatura, à dimensão pedagógica soma-se a dimensão prática em Componentes Curriculares, atendendo aos princípios estabelecidos na legislação vigente e ocorrendo em todo o processo formativo através da articulação de atividades de ensino, pesquisa e Estágio Supervisionado, que resultará no Trabalho de Graduação: Formação Docente em História I e II, trabalho que visa contribuir para reflexões sobre diferentes trajetórias de acadêmicos, a construção de identidades docentes e a configuração da própria identidade do Curso de História da UFGD (UFGD, 2017, p. 24).

Para Coelho (2021) a primeira preocupação dos cursos de licenciatura em História é formar o profissional da área de referência e não o professor, ou seja, desejam um egresso com domínio epistemológico da História como: reconhecer a natureza e as particularidades do saber histórico, reconhecer temporalidades e conhecer a produção historiográfica e os debates a respeito.

Quadro 3 - Disciplinas da categoria Conhecimentos Específicos*

FACH	CPTL	CPAQ	CPNA	UFGD	UEMS CG	UEMS AM.
Antropologia	História do Brasil	Antropologia Cultural	História Antiga	História Antiga	História Antiga	História Antiga
Teorias da História	História Contemporânea	Introdução aos Estudos Históricos	História do Brasil	História da África	História Medieval	História Medieval
História do Brasil	Teoria da História	Teorias e Metodologias da História	Teorias e Metodologias da História	História da América	Introdução aos Estudos Históricos	Introdução aos Estudos Históricos
História Indígena	História Indígena	História Indígena	História do Brasil	História da América 2	História dos Povos Indígenas do Brasil 1	História dos Povos Indígenas do Brasil 1
História Medieval	História Antiga	História Indígena	História da América	História do Brasil 1	História dos Povos Indígenas do Brasil 1	História dos Povos Indígenas do Brasil 1
História da África	História Regional	História do Brasil 1		História do Brasil 2	História dos Povos Indígenas do Brasil 2	História dos Povos Indígenas do Brasil 2
Pré-História		História do Brasil 2		História do Brasil 3	História dos Povos Indígenas do Brasil 2	História dos Povos Indígenas do Brasil 2
História da América 1				Museologia	Historiografia Brasileira	Historiografia Brasileira
História da América 2				Arquivologia	História da Ásia	História da Ásia

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Quadro elaborado pelos autores.

* Apenas algumas disciplinas, a título de exemplo.

Quadro 4 - Disciplinas da categoria Pesquisa Acadêmica

FACH	CPTL	CPAQ	CPNA	UFGD	UEMS CG	UEMS AM.
Pesquisa Histórica	Leitura e Produção de Textos	Leitura e Produção de Textos	Pesquisa Histórica	Projetos de Pesquisa em História	Introdução à Metodologia Científica	Introdução à Metodologia Científica
Seminário de Pesquisa	Pesquisa Histórica	Pesquisa Histórica	Seminário de Pesquisa Histórica			
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos						

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Quadro elaborado pelos autores.

Quadro 5 - Disciplinas da categoria Estágios Obrigatórios

FACH	CPTL	CPAQ	CPNA	UFGD	UEMS CG	UEMS AM.
Estágio Obrigatório 1	Estágio Obrigatório 1	Estágio Obrigatório 1	Estágio Obrigatório 1	Estágio Supervisionado 1	Estágio Curricular Supervisionado 1	Estágio Curricular Supervisionado 1
Estágio Obrigatório 2	Estágio Obrigatório 2	Estágio Obrigatório 2	Estágio Obrigatório 2	Estágio Supervisionado 2	Estágio Curricular Supervisionado 2	Estágio Curricular Supervisionado 2
Estágio Obrigatório 3	Estágio Obrigatório 3	Estágio Obrigatório 3	Estágio Obrigatório 3	Estágio Supervisionado 3	Estágio Curricular Supervisionado 2	Estágio Curricular Supervisionado 3
	Estágio Obrigatório 4	Estágio Obrigatório 4	Estágio Obrigatório 4		Estágio Curricular Supervisionado 3	

Fonte: PPCs dos Cursos. Nota: Quadro elaborado pelos autores.

A estrutura curricular do Curso da UFGD possui na apresentação das disciplinas no PPC a diferenciação da carga horária entre carga horária total (CHT) e carga horária prática (CHP) indicando

que em várias disciplinas há a dimensão prática a ser cumprida, prevista de antemão. Essa forma de trabalho pode permitir maior interação entre conteúdos teóricos e metodologias de ensino, articulando teoria e prática e promovendo maior aproveitamento das disciplinas específicas. Porém, esse é o PPC mais desatualizado do grupo examinado, datando de 2017 e provavelmente foi alterado devido às novas regulações vigentes que foram implementadas.

Diante dessas informações, é possível afirmar que os PPC's privilegiam as dimensões técnicas da disciplina de História, enquanto campo de discussão acadêmica, em detrimento das questões relativas ao ensino, reflexão e didática do componente curricular de História para a educação Básica. Ainda que os PPC's da UFGD e da UEMS apresentem maior carga horária para tratar sobre o ensino de História, ainda está longe de uma equiparação com as disciplinas teóricas, além do fato de que o PPC da UFGD se encontrar desatualizado e provavelmente ter sido alterado, para atender às demandas das novas DCN's de 2019. Nessa mesma linha, as reflexões de Cavalcanti (2020) ratificam nossas observações ao afirmar que uma grande parte dos professores formados nessas matrizes curriculares desconhecem debate especializado sobre a aprendizagem Histórica, o que resulta numa grande lacuna na formação docente desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitiram identificar que apenas 50% dos cursos analisados atualizaram seus currículos, o que não descumpra os atos normativos mais recentes do Conselho Nacional de Educação, já que o prazo final para as adequações, após a última prorrogação, é 2024. Os cursos de Licenciatura que já fizeram a adequação, não o fizeram por completo, pois ainda minimizam os aspectos didático-pedagógicos, o que expressa uma certa

resistência desses cursos às demandas das DCNs de 2019, mas também uma reificação de práticas dos cursos de licenciatura em História, que historicamente vêm negligenciando a dimensão didático-pedagógica na formação do professor de História. Nesse sentido, Coelho (2021) afirma que “nos 17 anos que separam 2002 de 2019, os cursos de licenciatura em História não atentaram para o enigma e não dimensionaram as consequências de seu silêncio”, fazendo com que o escopo dos cursos permaneça centrado na formação do historiador, compreendendo a docência como uma das competências do historiador, mesmo em se tratando de cursos de licenciatura, nos quais a formação docente deveria ser o foco e não apenas um dos atributos, pois se trata de cursos de natureza pedagógica, os quais devem ter na docência e nas questões relativas o cerne dos debates, discussões e pesquisas.

Em relação à clareza acerca do enfoque neoliberal das DCNs, não há manifestações explícitas nos PPCs, ao contrário das publicações científicas das áreas de educação e ensino de história que vêm criticando fortemente as DCNs em vigor. Concordamos com Coelho (2021) quando o autor afirma que as novas diretrizes são um retrocesso para a educação nacional, visto que confunde formação com treinamento e busca suprimir os saberes de referência da formação docente para formar técnicos em aplicação da BNCC.

Quanto às diferenças em relação às DCNs para a formação de professores nos anos 2000, observou-se mediante a produção científica da área e as análises documentais, que o foco nas competências, já manifestado nas DCNs de 2002, voltam com força total em 2019, mas com um caráter de amplo esvaziamento da formação docente, pois situam a formação inicial como um treinamento para a aplicação da BNCC, ou seja, mais um retrocesso. Barbosa (2022) acentua a revogação das DCNs de 2015 que foram consideradas pelas entidades de classe e comunidade escolar como um avanço na legislação para formação de professores, implica num absoluto retrocesso, pois embarcamos de vez no neotecnicismo das

diretrizes de 2019, que visam formar professores técnicos, capazes apenas de realizar procedimentos mecânicos de memorização, sem questionamento crítico, tampouco reflexivo.

A luta pela revogação das DCNs de 2019 continua. É o caminho possível para todos que consideram a educação um bem público e a escola como uma instituição com função social e democrática sendo, portanto, um direito de todos o acesso a um conhecimento crítico e emancipador e não um serviço ou produto para a manutenção da desigualdade social e a reprodução do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Moção Nº 15 - **Moção de repúdio às normativas do CNE/MEC referentes à formação inicial e continuada de professoras e professores.** Ofício encaminhado ao CNE. OFÍCIO Anped-112/2021, Rio de Janeiro, 24 de novembro 2021.

BARBOSA, Daniele de Oliveira Moreira. **Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017.** Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Ministério da Educação, 2019a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019.** Alteração do prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Ministério da Educação, 2019b.

BRASIL. **Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021.** Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília, Ministério da Educação, 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. O que deve aprender o professor de História? Reflexões sobre aprendizagem, ensino e formação docente inicial. Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p.1-22, jan. / dez. 2020.

COELHO, Mauro César. "Decifra-me ou te devoro!" - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0112, 2021.

COSTA, Naila Marcato da. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente:** considerações a partir da perspectiva crítica. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

CÓSTOLA, Andressa. **"Onde tem base, tem movimento" empresarial:** Análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2021.

DINDO, Rodrigo Connor. **Implantação da Base Nacional Comum Curricular no país:** disputas e mudanças no currículo da formação inicial de professores. 2021. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, 2021.

FARIAS, Marcela Clarissa Damasceno Rangel de. **A docência em fio:** Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.

FERREIRA, Sandra Taís Gomes. **A BNC-formação e o ideário político-educacional da Unesco para a formação de professores.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2013.

MEDEIROS, Daniela Gomes. **Base Nacional Curricular**: A formação das professoras de crianças da educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2022.

MENDES, Raquel Almeida. **Um descortinar de mundos**: Reflexões acerca da temática africana nos cursos de Licenciatura em Geografia. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2021.

SANTANA, Rogério Joaquim. **A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)**: contribuições para a Educação Matemática. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2021.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Projeto político pedagógico do curso de História**, modalidade à distância (EaD). Brasília, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**. Campo Grande, 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**. Amambaí, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto político pedagógico do curso de História**. Dourados, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**, faculdade de Ciências Humanas (FACH). Campo Grande, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**, Campus de Nova Andradina (CPNA). Nova Andradina, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**, Campus de Três Lagoas (CPTL). Três Lagoas, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de História**, Campus de Aquidauana (CPAQ). Aquidauana, 2022.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC- Formação de professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.



7

*Aline Ribeiro Silva
Carla Busato Zandavalli*

A CONCEPÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA LICENCIATURA EM FÍSICA EM MATO GROSSO DO SUL³⁶

INTRODUÇÃO

O termo tecnologia é compreendido por Kenski (2007) como um produto resultante da mobilização de saberes, planejamento e construções, baseado em saberes científicos, que tem como objetivo auxiliar na realização de uma atividade. No século XXI a tecnologia vem sendo associada principalmente a produtos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, sendo uma das suas principais características a sua permanente transformação. A tecnologia vem sendo construída predominantemente em uma base imaterial, tendo como principal matéria-prima a informação, denominada por alguns autores como “tecnologia de inteligência” (Kenski, 2007, p. 27).

Por ser uma base imaterial, a tecnologia de inteligência existe como uma forma de linguagem, podendo ser utilizada em diferentes tempos e espaços. O seu desenvolvimento contribuiu para a comunicação de informações e a oferta de entretenimento. A articulação entre som, imagem e movimento, e com base na linguagem oral e escrita, resultou em um campo específico de tecnologias que servem para informar e comunicar, denominadas Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC³⁷ (Kenski, 2007).

Este trabalho faz uma comparação acerca da concepção de TIC presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de um curso de Licenciatura em Física, ofertado no Estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste, com o foco em sua inserção quanto a prática pedagógica do licenciando. As versões analisadas foram: o PPC que antecede a regulamentação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

37

A escolha da denominação TIC e não Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) se dá pela compreensão de que a primeira é mais ampla, envolvendo também tecnologias analógicas, que podem ser a única ferramenta disponível em algumas escolas.

(BNC-Formação) e o PPC elaborado e divulgado após a implantação do documento. O objetivo foi analisar se houve mudanças nas concepções das TIC na formação inicial do professor de física, e qual a influência da BNC-Formação.

O curso de Física nas Instituições de Ensino Superior brasileiras se delinea a partir da Resolução CNE/CES n.º 9/2002, que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) para os cursos de licenciatura e bacharelado e do Parecer CNE/CES n.º 1.304/2001, que a fundamenta. Dentre outras orientações, o Parecer indica a concepção de tecnologias durante a formação no que denomina *Perfil do Egresso e Competências e Habilidades*, indicando que:

[...] Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação [...]. [...] utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; [...] (Brasil, 2001, p. 3-4, grifos do autor).

Embora as DCNs de 2002 e mais especificamente o Parecer CNE/CES n.º 1.304/2001, já estruturam o currículo a partir de competências essenciais e habilidades gerais e específicas, observa-se uma mistura de preceitos, pois entre as competências essenciais situa-se, tanto para cursos de bacharelado como de licenciatura:

5. desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente **responsabilidade social**, compreendendo a **Ciência como conhecimento histórico**, desenvolvido em **diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos** (Brasil, 2001, p. 4, grifo nosso).

A linha um pouco mais progressista é observada também na Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que estava sendo implementada pelas IES quando são aprovadas sem discussão nacional as DCNs de 2019, totalmente focadas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, por sua vez, centrada nas competências

e habilidades e reproduzindo para a BNC-Formação as mesmas competências da Educação Básica, o que vem sendo alvo de inúmeras críticas nas áreas da educação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021; Lavoura; Alves; Santos, 2020; Costa; Mattos; Caetano, 2021) e do Ensino de Física (Selles, 2018; Ostermann, 2020; Ostermann; Rezende, 2021; Deconto; Ostermann, 2021).

As DCNs para a formação de professores na educação básica em vigor, definidas por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, indicam a presença das TIC nos fundamentos para a formação inicial:

[...] Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

[...] IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo [...] (Brasil, 2019, p. 5).

Entre as competências gerais docentes propostas na BNC-Formação, observa-se também a presença das TIC:

[...] 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. [...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 13).

Nesse sentido, é possível verificar os marcos legais e normativos dos cursos de licenciatura que contemplam as TIC e vêm exigindo que as IES construam um currículo que garanta a sua

presença na formação inicial de professores. A seguir, serão discutidas as implicações da BNC – Formação, e o papel das TIC na formação de professores diante a reforma. Em seguida será apresentada uma análise do PPC de um curso de Física Licenciatura, identificando a sua percepção quanto à formação do professor e o uso das TIC.

A BNC- FORMAÇÃO E AS TIC

Ostermann e Rezende (2021) descrevem as relações entre as políticas públicas educacionais e posições neoliberais, situando-as enquanto agentes de duas posições de confronto: a primeira posição, considerada crítica, incumbe o Estado de garantir o acesso à educação de qualidade como direito de todos, visando uma sociedade justa; a segunda posição idealiza o processo educativo voltado aos interesses do mercado, com a finalidade de estabelecer uma educação enquanto força produtiva, fomentando assim o desenvolvimento do capitalismo e reduzindo o papel do Estado.

A posição neoliberal julga a Educação como uma ferramenta para a formação de força de trabalho, em que, a partir de uma concepção da construção de competências e pertencimento em uma cultura de alta performance, tem como peça-chave para o desenvolvimento do capitalismo. Neste contexto, Ostermann e Rezende (2021) alertam que, mesmo fomentadas por reformadores empresariais, torna-se responsabilidade dos professores garantir as expectativas de aprendizagem, aos estudantes, à família e ao contexto sociocultural. No entanto, a Educação depende também de investimentos e financiamentos públicos, condições objetivas e a condição sociocultural das famílias (Ostermann; Rezende, 2021).

Com os atuais objetivos da Educação na percepção neoliberal, nota-se que:

[...] Entender “base nacional comum” referida na LDB/1996 como uma normativa tal qual se transmutou a construção da BNCC parece um modo muito peculiar de compatibilizar finalidades educativas a interesses e projetos de nação que não encontram apoio na Constituição de 1988, nem tampouco nesta própria LDB/1996. Ou seja, não há nenhuma referência nestes documentos que afirme que seja preciso uma “BNCC”, sobretudo, no conteúdo e na forma como foi sendo produzida. Concordemos que investir tantos recursos para produzir a BNCC sem considerar as profundas limitações ao trabalho docente, com baixos salários, planos de carreira pífios que assinalam a desvalorização da profissão assemelha-se a começar a construir uma casa pelo seu teto. [...] (Selles, 2018, p. 339).

Ainda quanto à responsabilização de professores e estudantes, Selles (2018) pontua que o seu sucesso é verificado por meio de sistemas padronizados de avaliação em massa, como marcador de aprendizado. Ainda, a BNCC em conjunto com o sistema de massa, implica em uma uniformização de cursos de licenciatura, ocupando o lugar de autonomia das Universidades e norteando os cursos a partir da perspectiva desta reforma. Desse modo, as licenciaturas passam a ser regidas pelas competências e habilidades que o egresso deverá desenvolver a fim de implementá-las na educação básica (Selles, 2018; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2018, 2021).

As DCN-FP 2019 (Diretrizes Nacionais Curriculares – Formação de Professores) fazem uso das competências gerais dos estudantes que constam na BNCC como parâmetros para o que se espera do licenciando. Para Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 32) a formação de professores pautada na BNCC:

[...] trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para

a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional. [...]

Tal agenda corrobora para que os ensinos básico e superior fomentem um projeto de “empreendedorismo popular” e “plataformização do trabalho” (Ostermann; Rezende, 2021).

Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 3) ao analisarem a BNCC para o Ensino de Ciências, verificam que o documento “[...] atribui grande ênfase ao letramento científico e à proposição de atividades investigativas para os estudantes, o que retoma princípios positivistas que foram difundidos em nossa área de pesquisa no passado [...]”. Ostermann e Rezende (2021) também pontuam que a área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias sofreu um reducionismo conceitual, devido à escassez de temáticas e a forma superficial em que são apresentadas no documento.

Em oposição aos ideais inerentes à BNCC e à BNC-Formação, Souza e Moraes (2022) sinalizam que as pesquisas acerca da implantação de políticas públicas voltadas às TIC na Educação são delineadas em contraponto aos ideais de uma visão hegemônica reprodutora e capitalista. No entanto, ações e políticas voltadas à inserção das TIC na educação brasileira, são caracterizadas como técnicas deterministas ou como um elemento neutro em relação a uma possível transformação nas práticas educacionais (Souza; Moraes, 2021).

As políticas educacionais voltadas às TIC no Brasil são permeadas por interesses políticos e econômicos locais, em consonância com a orientação internacional e economicista. A sua inserção nas escolas teve como motivação as demandas do mercado, ao indicar a instituição escolar como defasada em relação aos avanços sociais e culturais. Assim, faz-se necessário compreender o discurso

quanto aos princípios ideológicos dos agentes que fomentam as ações e políticas de governo que promovem a inserção das TIC na Educação (Souza; Moraes, 2022; Belloni, 2009). Ao discutir a relação entre as TIC e os desafios nos processos educacionais em países periféricos, Garcia (2005, p. 158) salienta que:

[...] Devem lutar pela sua inclusão, mas sempre subordinando esta inclusão aos interesses de formação que seus educadores devem eleger, de não submissão da educação às exigências do mercado. Devem lutar por conseguir o acesso às tecnologias, porém estando atentos para evitar seu uso “colonizado”. As tecnologias da informação são importantes, mas não constituem condição suficiente para o encaminhamento das questões educacionais brasileiras. [...]

Como forma de superar os ideais neoliberais colocados nos processos educacionais, em especial na formação básica e na formação de professores, Souza e Moraes (2022) fortalecem a ideia de avançar as discussões a respeito do caráter conformista, em que reforçam a ideia de que as tecnologias são voltadas unicamente aos anseios do capitalismo. As autoras pontuam ainda, que as TIC devem ser entendidas como parte do direito à educação, sendo utilizadas de forma consciente e crítica, que contribua para o desenvolvimento do sujeito humano e histórico. As TIC devem ser compreendidas como parte de um contexto histórico, social, econômico e político. Por serem atreladas a valores, o seu uso efetivo se dá a partir das intencionalidades de grupos sociais e das disputas políticas e econômicas.

Para Belloni (2009), as TIC demandam metodologias diferentes das consideradas tradicionais de ensino, fundamentadas no positivismo, implicando na forma de compreensão do ensino e da didática. Nesse sentido, a efetivação das TIC ocorrerá quando houver mudanças nas metodologias e, principalmente, quando a educação deixar de ser compreendida como mera formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. No entanto, as mudanças metodológicas tornam-se inacessíveis sem uma transformação profunda no ensino superior.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de uma análise documental. Para Caulley (1981 *apud* Lüdke; André, 2020) este método de coleta de dados parte de questões ou hipóteses de interesse, cuja intenção é levantar informações em documentos.

Como fonte de informação, foram consultadas duas versões do PPC do curso de Física Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O primeiro documento corresponde à versão do PPC que antecede a implantação da BNC- Formação. Já o segundo documento corresponde a publicação posterior à BNC-Formação. Ambos os arquivos foram coletados e são disponibilizados na página da Instituição de Ensino, em cumprimento ao disposto no inciso I do §2º do art. 99 da Portaria MEC n.º 23, de 21 de dezembro de 2017³⁸.

Observa-se que a escolha desta IES se deu em razão de que no momento da coleta dos PPC, apenas a UFMS havia realizado a adequação Curricular com base na BNC-Formação, já que em face das mobilizações nacionais, o CNE publicou Resoluções posteriores ampliando o prazo de implantação das DCNs de 2019, sendo o último prazo 2030, o que justifica que outras IES não tenham feito alterações.

Partindo da Análise de Conteúdo, como propõe Bardin (2016), fez-se uma organização de análise dos PPC. Após realizar a leitura flutuante dos documentos, a fim de verificar a concepção das TIC na formação inicial do professor de física, foram selecionados os elementos que correspondem à Concepção do Curso. Observa-se que o PPC tem como itens: Dimensões Formativas (técnica, política,

38 Que define: "[...] § 2º A instituição manterá, em página eletrônica própria e também na secretaria acadêmica, para consulta dos alunos ou interessados, o registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no § 1º, além dos seguintes elementos: I íntegra do PPC, com componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação; [...]" (Brasil, 2017, p. 49).

desenvolvimento pessoal, cultural, ética e social); Estratégias para o desenvolvimento de ações interdisciplinares; Estratégias para a integração de diferentes componentes curriculares; perfil desejado do egresso; Objetivos; Metodologia de Ensino; e Avaliação.

Foram escolhidas como Unidades de Registro os itens que indicam as TIC no processo de formação do licenciando, sendo elas: Dimensão formativa técnica, Estratégias para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, Objetivos do Curso e Metodologias de Ensino. Foram selecionados os trechos que fazem menção às TIC, sendo considerados também todos os termos que contemplam as tecnologias, como TDIC, tecnologias, informática, etc. Verificou-se, ainda, os elementos do texto que indicam o viés ideológico em que as TIC estão inseridas, categorizando-os de acordo com a sua unidade de contexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os marcos legais indicados Resolução Cograd/UFMS, n.º 633, de 25 de novembro de 2022 que regulamenta a sua alteração em relação ao Resolução Cograd/UFMS n.º 603, de 3 de dezembro de 2018, são:

[...] Resolução n.º 2, CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação) [...] Resolução n.º 93, Conselho Universitário (Coun), de 28 de maio de 2021, que aprova o Estatuto da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Resolução n.º 137-Coun, de 29 de outubro de 2021, que aprova o Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Resolução n.º 16, Conselho de Graduação

(Cograd), de 16 de janeiro de 2018, que altera o art. 4º da Resolução n.º 105, Coeg, de 4 de março de 2016; Resolução n.º 430, Cograd, de 16 de dezembro de 2021 que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Resolução n.º 537, Cograd, de 18 de outubro de 2019, que aprova o Regulamento do Núcleo Docente Estruturante (NDE), dos cursos de graduação da UFMS [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 3-5).

Costa, Mattos e Caetano (2021) sinalizam que no período em que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 foi sancionada, havia instituições que ainda estavam adequando seus PPC de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Os autores justificam essa repentina mudança devido à intenção de reformular a concepção de formação docente. Neste cenário, a política das competências torna-se central na reformulação do currículo de formação de professores, fomentando a pedagogia do capital (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

A DIMENSÃO FORMATIVA

A Dimensão Formativa indica concepções do curso acerca da formação do licenciando em Física. São contemplados nesta dimensão: a técnica; a concepção política; o desenvolvimento pessoal; a cultura; a ética; e o desenvolvimento social.

O Quadro 1 apresenta o texto que descreve a *Dimensão Formativa* do curso presentes nos PPC de 2018 e 2021. Observa-se que houve o acréscimo das dimensões de conhecimento consideradas necessárias ao egresso.

Quadro 1 - Comparação da dimensão formativa presente no PPC publicado em 2018 e o PPC de 2022 (adequado a BNC-Formação).

PPC	Versão de 2018	Versão de 2022
Dimensão Formativa	<p>[...] O Curso de Física Licenciatura é baseado em uma concepção de sujeito que supõe que o conhecimento não pode ser transmitido, mas deve ser construído pelo sujeito, pela atribuição de significados a conceitos e procedimentos com os quais interage ao longo do processo formativo.</p> <p>A concepção de sujeito é complementada por outra, de que o processo de construção de significados não acontece em um único momento no tempo, mas é um processo que acontece ao longo de um período de tempo no qual os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento em diferentes níveis de complexidade. A cada interação os significados são modificados ao interagirem com as novas situações problematizadoras. Deste modo, ao longo de seu percurso formativo, os estudantes deverão interagir com os objetos de conhecimento em diferentes componentes curriculares. [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, p.7).</p>	<p>[...] O Curso de Física Licenciatura é baseado em uma concepção de sujeito que supõe que o conhecimento não pode ser transmitido, mas deve ser construído pelo sujeito, pela atribuição de significados a conceitos e procedimentos com os quais interage ao longo do processo formativo.</p> <p>Os componentes curriculares do Curso foram concebidos a fim de contribuir para a formação do acadêmico como um todo, cobrindo várias dimensões do conhecimento necessárias a um profissional da área. As principais dimensões que permeiam o processo formativo no Curso são: técnica, política, desenvolvimento pessoal, cultural, ética e social.</p> <p>A concepção de sujeito é complementada por outra, de que o processo de construção de significados não acontece em um único momento no tempo, mas é um processo que acontece ao longo de um período de tempo no qual os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento em diferentes níveis de complexidade. A cada interação os significados são modificados ao interagirem com as novas situações problematizadoras. Deste modo, ao longo de seu percurso formativo, os estudantes deverão interagir com os objetos de conhecimento em diferentes componentes curriculares [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p. 9, grifo nosso)</p>

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018, 2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

O grifo acima indica a dimensão do conhecimento profissional, considerado uma das três dimensões que fundamentam a ação docente de acordo com a BNC- Formação. O documento indica que esta dimensão engloba as competências específicas

[...] I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. [...] (Brasil, 2019, p. 2).

As outras duas dimensões presentes na BNC-Formação são Prática Profissional e Engajamento Profissional. Tais dimensões delineiam uma formação docente voltada a um processo de ensino pautado na efetivação dos objetivos de aprendizagem, alicerçados nas competências predefinidas (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023; Lavoura; Alves; Santos, 2020).

As competências e habilidades oriundas das dimensões acima deverão ser de domínio do docente, a fim de alinhá-las à sua atuação prática. Nesta vertente, o professor torna-se uma ferramenta de transmissão de conteúdo, executando ações prescritas pela BNC-Formação. A intenção é que o professor atenda a agenda do capital, formando a classe que vive do trabalho. Para esta vertente, a educação não deve visar uma transformação social, questionamentos, ou formar professores com pensamento crítico perante as injustiças sociais (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

Houve também alterações no que contempla a *dimensão formativa técnica*, como se observa no Quadro 2. Para a construção e discussão das informações a seguir, fez-se um recorte da apresentação da dimensão e sua menção às TIC, a fim de servir como unidades de registro.

Quadro 2 - Comparação da dimensão formativa técnica presente no PPC publicado em 2018 e o PPC de 2022 (adequado a BNC-Formação).

PPC	Versão de 2018	Versão de 2022
Dimensão Formativa Técnica	[...]A dimensão técnica contempla as competências do saber profissional . Assim, coerente com o exposto anteriormente, esta dimensão privilegia os conhecimentos inerentes ao mundo físico e ao saber ensinar sobre o mundo físico. O curso de Física Licenciatura tem como objetivo oferecer conteúdo que possa ajudar os estudantes a desenvolver os seguintes campos de domínio [...] 14. Física, tecnologia e sociedade [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, p. 8).	[...]A diversidade de atividades e atuações pretendidas para o formando em Física necessita de qualificações profissionais básicas comuns , que devem corresponder a objetivos claros de formação para todos os cursos de graduação em Física, bacharelados ou licenciaturas, enunciadas sucintamente a seguir, através das competências essenciais desses profissionais [...]6. Utilizar os diversos recursos da informática, dispo de noções de linguagem computacional; [...]8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas; [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p.10, grifo nosso).

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018, 2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Na versão que antecede a BNC – Formação, as TIC são dispostas na dimensão formativa técnica apenas na perspectiva de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Quando discutidas na formação inicial, o movimento CTS deve ser explorado como pontuado por Santos e Mortimer (2000, p. 121):

[...] Um estudo das aplicações da ciência e tecnologia, sem explorar as suas dimensões sociais, pode propiciar uma falsa ilusão de que o aluno compreende o que é ciência e tecnologia. Esse tipo de abordagem pode gerar uma visão deturpada sobre a natureza desses conhecimentos, como se estivessem inteiramente a serviço do bem da humanidade, escondendo e defendendo, mesmo que sem intenção, os interesses econômicos daqueles que desejam manter o *status quo* [...]

Desta forma, o movimento CTS deve garantir uma reflexão crítica acerca das relações entre Física, Tecnologia e Sociedade no PPC de 2018, quais os seus impactos na economia, na política, nas relações humanas e como contribuem para a superação ou o aumento das desigualdades sociais. Antunes, Cavalcanti e Ostermann (2021) alertam que sem uma abordagem crítica, a abordagem CTS pode ser entendida como neutra em relação ao conhecimento científico e tecnológico.

No PPC de 2018 ainda se destaca que:

[...] O desenvolvimento das competências apontadas nas considerações anteriores está associado à aquisição de determinadas habilidades, também básicas, a serem complementadas por outras competências e habilidades mais específicas, segundo os diversos perfis de atuação desejados. As habilidades gerais que devem ser desenvolvidas pelos formandos em Física, independentemente da área de atuação escolhida [...] (UFMS, 2022, p. 10).

As habilidades que estão relacionadas com as TIC são indicadas como:

[...] 6. Utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional. [...]. 8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas[...] (UFMS, 2022, p. 10).

Vale destacar que é a partir do desenvolvimento das habilidades que se busca cumprir os fundamentos e princípios formativos colocados pelo documento da BNC-Formação (Lavoura; Alves; Santos, 2020).

Já a última versão (PPC/2022) faz menção às TIC em uso da informática e linguagem computacional, além de estabelecer uma relação entre as tecnologias e o desenvolvimento da Física. De acordo com o documento, as TIC têm um caráter de qualificação profissional básica comum, e devem ser mobilizadas a partir de competências essenciais do profissional.

Lavoura, Alves e Santos (2020, p. 586) afirmam que o termo competência é “[...] sinônimo direto de mobilização de saberes, transferência de saberes para o agir imediato, desempenho satisfatório em situações de experiência real [...]”. Os autores consideram que o princípio da pedagogia das competências, é um dos elementos indicados na BNC- Formação que contribuem com a desqualificação e esvaziamento dos currículos e processo formativo (Lavoura; Alves; Santos, 2020).

ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES

Ambos os PPC analisados indicam que a interdisciplinaridade é o cerne da concepção do curso, em que o desenvolvimento dos conteúdos curriculares se dará a partir de uma abordagem centrada em problemas e temáticas. Entre a lista de temáticas dispostas nos documentos, apenas a versão de 2022 aponta as TIC em “[...] Impactos sociais do desenvolvimento científico e tecnológico; [...] Tecnologias de Informação e Comunicação e seu impacto na Educação [...]”. (UFMS, 2022, p. 11). De acordo com o documento, estas temáticas servirão para propor o levantamento de problemáticas nas disciplinas.

Ao discutir a interdisciplinaridade em uma perspectiva crítica, Feitosa (2019) aponta que há pouca ênfase na discussão quanto a sua relação com forças produtivas, ou até mesmo omitidas, devido a uma afinidade entre a mão invisível do mercado e uma formação multiespecializada. De acordo com Feitosa (2019, p. 5),

[...] O pensamento hegemônico atual é o da integração e flexibilidade. Nessa visão dominante, são feitas exigências à escola no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar e cooperativa, e que sejam capazes de cumprir individualmente afazeres que antes eram conferidos a múltiplos especialistas. [...]

As duas versões do PPC de Física Licenciatura colocam que as temáticas serão trabalhadas em conjunto, e não apenas de forma isolada, e ainda: “[...] As atividades formativas trabalharão vários deles ao mesmo tempo, de modo a integrá-los no processo de construção conceitual. [...]” (UFMS, 2018; 2022, p. 14).

Tonet (2009, 2013 *apud* Feitosa, 2019) indica que são poucas as discussões acerca de uma visão crítica da interdisciplinaridade, o que contribui para a construção de concepções pedagógicas que a abordam como um fenômeno desassociado na sociedade, como se emergisse de forma natural dentro de um contexto social. Nesse sentido, uma abordagem não crítica da interdisciplinaridade contribuirá para uma formação técnica, em que, ao ser delineada a partir de uma visão hegemônica, exclui os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Garcia (2005), ao discutir as TIC no âmbito das competências em educação, indica que há um interesse mercadológico em um profissional que além de desenvolver suas atividades de trabalho, ele possua as competências necessárias para desenvolver multitarefas. A mobilização de diversos saberes, como pontua a autora, contribui para que o trabalhador se adeque aos padrões empresariais. Neste sentido, cabe ao próprio trabalhador ser responsável pela sua formação, remuneração, admissão ou demissão, ou seja, fica sob sua responsabilidade, o seu sucesso e o seu fracasso (Garcia, 2005).

OBJETIVOS DOS CURSOS

Quanto aos objetivos do Curso, apenas o PPC de 2022 indica a função das TIC na formação do licenciando:

[...] Proporcionar uma formação que contemple a incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de forma crítica e criativa, nas diversas

práticas docentes de Física [...]. Promover capacidades de acesso aos conteúdos pertinentes às tecnologias da informação e das comunicações e às novas práticas emergentes no campo da educação [...]. Propiciar aos egressos que sejam capazes de criar, no laboratório didático, ambientes e situações que simulem aquelas encontradas no desenvolvimento da Ciência e, em particular, da Física, Improvisar e criar novos experimentos didáticos, integrando seus conhecimentos de Física e Ciências, de Laboratório, de Didática, de Instrumentação para o Ensino e de Computação Básica [...] (UFMS, 2022, p. 16).

O primeiro item traz como objetivo o uso das TIC de forma crítica e criativa, como sugerem Souza e Moraes (2022). O documento também coloca a promoção da capacidade de acesso as TIC e o seu uso para a experimentação como objetivos do curso. Quanto a isso, Garcia (2005) indica que tal acesso deve propiciar o entendimento de que o seu uso deverá contribuir para a superação do seu uso quanto um meio de dominação e discriminação.

METODOLOGIA NOS PPC

O último elemento analisado neste trabalho é a concepção de Metodologia. Ambos os projetos justificam o uso intensivo das TIC como ferramentas que privilegiam o desenvolvimento de metodologias ativas. O Quadro 3 indica as Metodologias e os recursos relacionados às TIC mencionados nos PPC.

Quadro 3 - As TIC presentes nos PPC de 2018 e o 2022 como recurso e na concepção de Metodologia.

PPC	Versão de 2018	Versão de 2022
TIC - Metodologia e/ou Recurso	[...] Estudos Dirigidos individuais, para aprofundamento de temas complexos, usando ou não formas como a Webquest [...] Estudo de simulações computacionais, usadas para investigar modelos e reproduzir situações potencialmente perigosas ou de difícil obtenção [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, p. 12).	[...] Estudo de simulações computacionais, usadas para investigar modelos e reproduzir situações potencialmente perigosas ou de difícil obtenção [...] Os professores utilizarão metodologias que permitem a potencialização do processo ensino-aprendizagem, contando com o apoio de tecnologias da informação e comunicação (TICs), utilizando recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como: ambientes virtuais e suas ferramentas; redes sociais e suas ferramentas; fóruns eletrônicos; conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais ou em suportes eletrônicos [...] (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022, p.17).

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018, 2022).

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Dentro das Metodologias de Ensino colocadas no PPC de 2018, há apenas duas que sugerem o uso das TIC. A primeira faz menção ao uso de *Webquest*, este que é uma ferramenta virtual que propõe a realização de uma atividade a partir de orientações disponibilizadas por recursos de internet (Dodge, 1995), já o segundo trecho indica como metodologia o estudo de simulações computacionais. Mesmo pontuando o uso intensivo das TIC ao introduzir as preferências metodológicas, ela pouco se faz presente como metodologia ou recurso.

A segunda versão apresenta uma das metodologias presentes na versão de 2018, a qual diz respeito sobre o uso de simulações computacionais, além disso, sugere o uso de ferramentas virtuais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Tais ferramentas são justificadas no documento por:

[...] atender às exigências da Resolução CD n.º 61/2018, CAPÍTULO II que trata do uso dos recursos e serviços de tecnologia de informação e comunicação, sem desprezar exposições de conteúdo, sempre que necessário; a visão holística do conhecimento e um modelo de ensino pautado na aprendizagem por competências [...] (UFMS, 2022, p.17).

Na formação baseada na pedagogia das competências, as TIC são reduzidas a uma ferramenta para mão de obra e desassociadas dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos a que estão atreladas. Isto é refletido nos demais objetivos, que visam capacitar o licenciando para o acesso às TIC bem como utilizá-las para improvisar e criar experimentos utilizando a computação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da Educação vão além da concepção de que o seu objetivo é servir como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento tecnológico e a inserção das TIC na Educação estão atrelados a uma série de fatores que favorecem o desenvolvimento do capitalismo, desde a sua produção até o seu consumo, intensificando as desigualdades sociais.

Para contribuir na superação destes paradigmas neoliberais, deve-se compreender a origem, finalidade e a ideologia com que as TIC são colocadas aos professores e aos estudantes. O uso das TIC pode contribuir grandemente com mudanças positivas no contexto da Educação, para isso é necessário que seja crítico e reflexivo, utilizado de forma consciente a fim de contribuir no desenvolvimento do sujeito histórico, como afirmam Souza e Moraes (2022). Um dos passos para esta mudança é, de acordo com Belloni (2009), rever

a estrutura dos cursos do Ensino Superior, em especial na formação inicial de professores. Entretanto, o caminho seguido pela reestruturação dos cursos de licenciatura a partir da BNC-Formação, converge para uma ideologia neoliberal, em que a partir de uma uniformização do ensino superior, a formação do professor ocorrerá a partir da pedagogia das competências e habilidades, que deverão ser aplicadas na educação básica (Selles, 2018).

A análise dos PPC dos Cursos de Física ofertados em IES públicas em MS permitiu verificar uma postura diferenciada, entre instituições, e também o nível de resistência dos gestores institucionais e de curso, em face às determinações da União.

Ao analisar quais concepções orientam o curso de Física Licenciatura da UFMS, comparando a versão que antecede e a versão que precede a BNC- Formação, verificou-se que pouco fazia menção às TIC na formação do licenciando, e após a implantação da BNC formação, as TIC aparecem de forma atrelada aos conceitos neoliberais. Ancoradas nas competências e habilidades, elas apresentam o sentido de mera ferramenta ou auxílio para o improviso do professor em sala de aula. Considera-se, portanto, que as atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores inviabilizam a inserção das TIC em uma perspectiva crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, E. J.; CAVALCANTI, C. J. H.; OSTERMANN, F. A Base Nacional Comum Curricular como revocalizadora de vozes dos Parâmetros Curriculares Nacionais: o currículo Ciência, Tecnologia e Sociedade na educação científica para os anos finais do Ensino Fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 2, p. 1339-1363, ago. 2021.

BARDIN, **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Ed Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.304/2001, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 07 dez. 2001, Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 9, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Resolução CNE/CES 9/2002. **Diário Oficial da União**: seção: 1, Brasília, DF, p. 12, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa nº 23, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. (Redação dada pela Portaria Normativa nº 742, de 3 de agosto de 2018). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-49, 03 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção:1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C.; CAETANO, V. N. S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar. 2021.

DECONTO, D. C. S.; OSTERMANN, F. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021.

DODGE, B. WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning. **The Distance Educator**, v. 1, n. 2, p. 1-4, 1995.

FEITOSA, R. A. Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. **Acta Sci. Educ.**, v. 41, 2019.

GARCIA, D. M. F. Reestruturação produtiva, tecnologias da Reestruturação produtiva, tecnologias da informação e competências em educação: informação e competências em educação: informação e competências em educação: algumas questões para o debate. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 19, p. 149-160, jan./jun. 2005.

GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, v.9, p. 1-20, 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Ed Papyrus, 2007.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS, C. L. J. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LÜDKE; ANDRÉ, **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

OSTERMANN, F. Apresentação na mesa redonda Formação docente em tempos de BNCC e das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 18., Florianópolis, 2020. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2020. [livro eletrônico].

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-39, 2021.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia– Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Rev. Ensaio. Belo Horizonte**, v.02, n.02, p.110-132, jul./dez. 2000.

SELLES, S. E. A BNCC e a Resolução CNE/CP nº2/2015 para a formação docente: “a carroça na frente dos bois”. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018.

SOUZA, R. A.; MORAES, R. A. Políticas de educação, tecnologia e informação: Contribuições para o uso emancipatório das tecnologias. **RIAAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n.2, p. 1457- 1472, abr./jun. 2022.

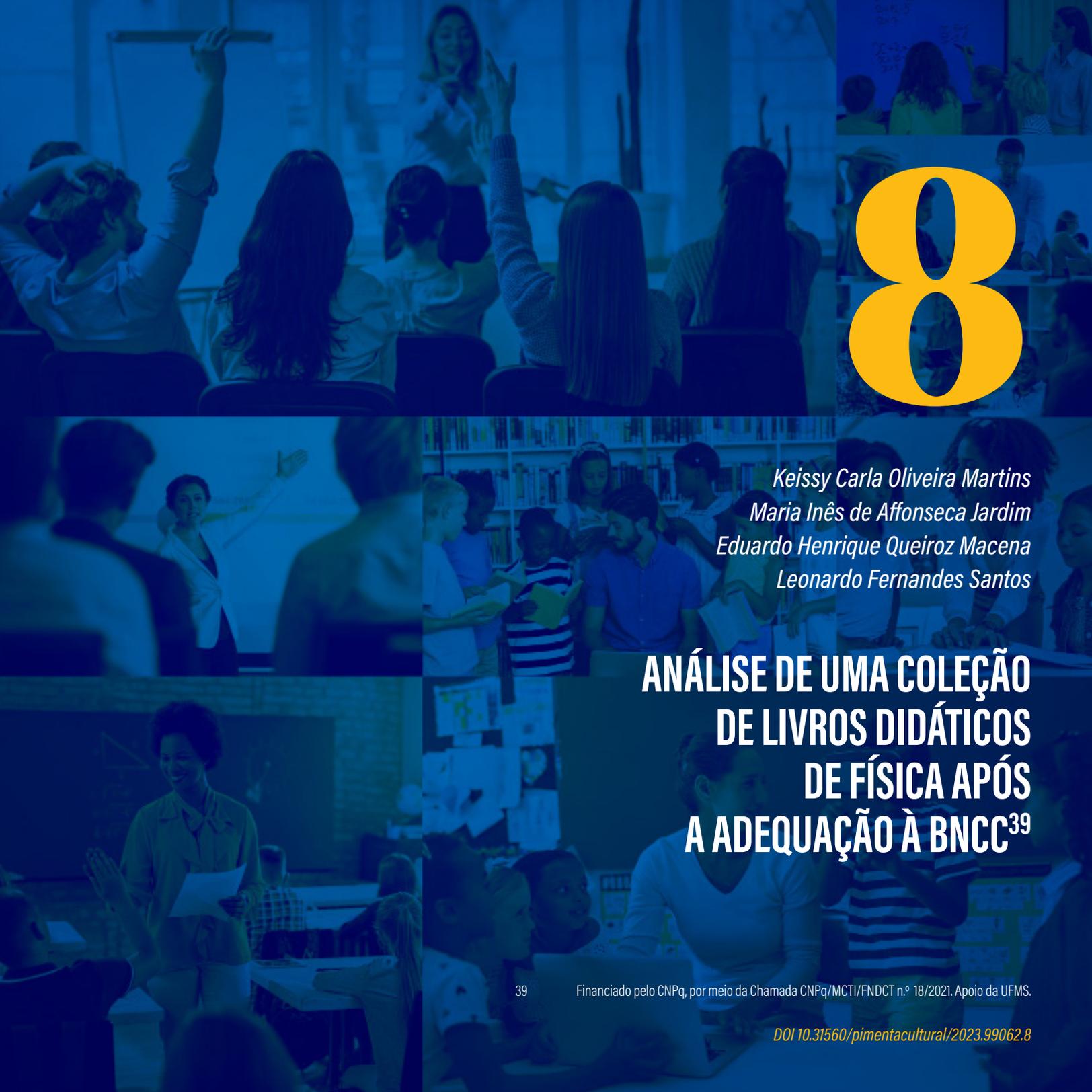
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Anexo da Resolução nº. 603, Cograd, de 3 de dezembro de 2018.** Aprova o item 7 Currículo, parte integrante do novo. Projeto Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura do Instituto de Física Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=339843>. Acesso: 29 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº. 633-COGRAD/UFMS, de 25 de novembro de 2022.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Física – Licenciatura do Instituto de Física. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=474098>. Acesso: 29 mar. 2023.



Eixo

**BNCC, OS MATERIAIS DIDÁTICOS
E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**



8

*Keissy Carla Oliveira Martins
Maria Inês de Affonseca Jardim
Eduardo Henrique Queiroz Macena
Leonardo Fernandes Santos*

ANÁLISE DE UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA APÓS A ADEQUAÇÃO À BNCC³⁹

INTRODUÇÃO

Considerado por diversos autores como o principal acesso à informação e, em algumas situações, até a única possibilidade de contato com o conhecimento que estudantes possuem, o livro didático é “em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar” (Munakata, 2016, p. 123).

Buscando as origens das políticas públicas e legislação que regem a escolha e distribuição do livro didático no Brasil, observamos a instituição permanente da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) sete anos após a criação do Ministério da Educação, por meio do Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Tal decreto, além da criação da CNLD, estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático (Brasil, 1938).

No ano de 1945, por meio do decreto-lei n.º 8.460, de 26 de dezembro de 1945, foi consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. De acordo com Art. 2º do decreto-lei, “para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe” (Brasil, 1945) e sua produção seria função do Instituto Nacional do Livro (INL). Além disso, esse documento trazia ao professor a liberdade de escolha do livro didático a ser utilizado, desde que estivesse entre as obras autorizadas.

O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi criado em 1971, desenvolvido pelo INL. Finalmente, o Programa Nacional do Livro Didático foi instituído por meio do Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, responsável pela distribuição de livros didáticos para as escolas de 1º grau, entrando em vigor a partir do ano de 1986. De acordo com o decreto, os professores participariam da avaliação das obras:

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados. § 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País. § 2º Os professores procederão à permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção (Brasil, 1985).

O ensino médio passou a ser progressivamente contemplado pelo programa no ano de 2004, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático em 2003; a distribuição para o ensino médio passou a ser integral a partir do ano de 2009, contemplando, inclusive, livros para a disciplina de Física.

A Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabeleceu que o ensino médio seria organizado por áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas), cujos direitos e objetivos de aprendizagem seriam definidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a).

Em 18 de julho de 2017 foi publicado o decreto n.º 9.099, que trouxe disposições sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A destinação do programa passou a ser sobre a avaliação e disponibilização de livros e outros materiais de apoio à prática docente. Neste decreto podemos observar que foi disposto como um dos objetivos do PNLD o apoio à implementação da BNCC, de acordo com o artigo 2º:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III -

democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b).

Com as alterações provocadas pela Lei n.º 13.415 e publicação da BNCC para o ensino médio, em dezembro de 2018, os livros didáticos precisaram ser adequados. De acordo com o edital, as obras adquiridas no PNLD 2021 (ensino médio) estavam divididas em cinco objetos: obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida destinadas aos estudantes e professores (objeto 1); obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio (objeto 2); obras de formação continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio (objeto 3); recursos digitais (objeto 4); e obras literárias (objeto 5).

Voltando nossa atenção especificamente à área do conhecimento ciências da natureza, estavam disponíveis para escolha do professor no Guia Digital PNLD 2021⁴⁰, como objeto 2, as seguintes obras: “Diálogo – ciências da natureza e suas tecnologias” (editora Moderna), “Conexões - ciências da natureza e suas tecnologias” (editora Moderna), “Ciências da natureza – Lopes & Rosso” (editora Moderna), “Moderna plus – ciências da natureza e suas tecnologias” (editora Moderna), “Matéria, energia e vida: uma abordagem interdisciplinar” (editora Scipione), “Multiversos - ciências da natureza” (editora FTD) e “Ser protagonista ciências da natureza e suas tecnologias” (editora SM).

Quando observamos o edital de aquisição de obras do PNLD 2018, os livros eram separados por componentes curriculares (Biologia, Física e Química) e havia uma limitação de 288 páginas para

40

O Guia Digital do PNLD 2021 pode ser acessado por meio do endereço: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio

o livro do aluno para as três disciplinas. Já no edital do PNLD 2021, esse número teve uma redução para um máximo de 160 páginas por livro do estudante. Ou seja, houve uma redução significativa de páginas nas obras que passaram a fazer parte das aulas dos professores a partir de 2022.

No entanto, essa redução se mostra ainda mais estarrecidora quando observamos que, antes de 2021, eram utilizados 9 livros para as disciplinas de ciências da natureza nos três anos do ensino médio, e que agora podem ser utilizadas, no máximo, 6 livros nos três anos para área do conhecimento. Uma multiplicação nos mostra que o total de páginas para a área no PNLD 2018 era limitado em 2.592 e passou a ser de 960 no PNLD 2021, uma redução de quase 63%.

Além dessa informação sobre o limite de quantidade de páginas presentes nos livros didáticos, apresentamos, na Tabela 1 e Tabela 2, dados acerca dos valores pagos por cada unidade de livro didático, quantidade de exemplares e valor gasto com os livros de Física no PNLD 2018 e com os livros de ciências da natureza no PNLD 2021.

Tabela 1 - Coleções compradas para disciplina Física ensino médio com tiragem no PNLD/2018

Classificação	Código Livro Impresso	Título	Editora	Etapa do ensino	Ano/Série	Soma de Exemplares (contrato e aditivo)	Valor Unitário (R\$)	Valor total(R\$)
1	0131P181331011L	Física: Mecânica	Editora Ftd S.A.	Ensino Médio	1ª Série	104.072	9,55	993.887,60
4	0129P181331011L	Física Aula Por Aula: Mecânica	Editora Ftd S.A.	Ensino Médio	1ª Série	65.572	9,55	626.212,60
6	0071P181331011L	Ser Protagonista Física 1	Edições Sm Ltda	Ensino Médio	1ª Série	51.990	11,09	576.569,10
7	0200P181331011L	Estudo Dos Movimentos - Leis De Newton - Leis Da Conservação	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	1ª Série	49.698	9,63	478.591,74
8	0100P181331011L	Física Para O Ensino Médio 1 - Mecânica - Volume 1	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	1ª Série	47.963	9,83	471.476,29
11	0101P181331011L	Física 1 - Mecânica - Volume 1	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	1ª Série	43.794	9,83	430.495,02
15	0188P181331011L	Mecânica	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	1ª Série	39.283	9,63	378.295,29
18	0045P181331011L	Física Contexto & Aplicações - Volume 1	Editora Scipione S.A.	Ensino Médio	1ª Série	36.186	9,67	349.918,62
3	0131P181331021L	Física: Termologia - Óptica - Ondulatória	Editora Ftd S.A.	Ensino Médio	2ª série	85.098	9,55	812.685,90

Classificação	Código Livro Impresso	Título	Editora	Etapa do ensino	Ano/Série	Soma de Exemplares (contrato e aditivo)	Valor Unitário (R\$)	Valor total(R\$)
5	0129P18133102IL	Física Aula Por Aula: Termologia, Óptica, Ondulatória	Editora Ftd S.A.	Ensino Médio	2ª série	52.723	9,55	503.504,65
12	0071P18133102IL	Ser Protagonista Física 2	Edições Sm Ltda	Ensino Médio	2ª série	43.158	11,09	478.622,22
14	0200P18133102IL	Estudo Do Calor - Óptica Geométrica - Fenômenos Ondulatórios	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	2ª série	40.291	9,63	388.002,33
16	0100P18133102IL	Física Para O Ensino Médio 2 - Termologia, Óptica, Ondulatória - Volume 2	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	2ª série	38.936	9,83	382.740,88
19	0101P18133102IL	Física 2 - Termologia, Ondulatória, Óptica - Volume 2	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	2ª série	35.786	9,83	351.776,38
22	0188P18133102IL	Termofísica, Óptica, Ondas	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	2ª série	31.728	9,38	297.608,64
2	0131P18133103IL	Física: Eletromagnetismo - Física Moderna	Editora Ftd S.A.	Ensino Médio	3ª série	94.748	9,05	857.469,40
9	0071P18133103IL	Ser Protagonista Física 3	Edições Sm Ltda	Ensino Médio	3ª série	46.661	11,09	517.470,49

Classificação	Código Livro Impresso	Título	Editora	Etapa do ensino	Ano/Série	Soma de Exemplares (contrato e aditivo)	Valor Unitário (R\$)	Valor total(R\$)
10	0200P18133103IL	Eletricidade - Física Do Século XXI	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	3ª série	44.750	9,38	419.755,00
13	0100P18133103IL	Física Para O Ensino Médio 3 - Eletricidade, Física Moderna - Volume 3	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	3ª série	42.796	9,83	420.684,68
17	0101P18133103IL	Física 3 - Eletricidade, Física Moderna - Volume 3	Saraiva Educação Ltda	Ensino Médio	3ª série	38.697	9,83	380.391,51
20	0188P18133103IL	Eletromagnetismo, Física Moderna	Editora Moderna Ltda	Ensino Médio	3ª série	34.756	9,63	334.700,28
21	0045P18133103IL	Física Contexto & Aplicações - Volume 3	Editora Scipione S.A.	Ensino Médio	3ª série	32.004	9,41	301.157,64

Fonte: Adaptado de tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2023).

As marcações feitas nas duas tabelas correspondem às coleções que serão discutidas posteriormente de forma mais detalhada. Na tabela 2 são apresentados os valores para o PNLD de 2021.

**Tabela 2 - Coleções com maior volume de tiragem no PNLD/2021 -
Objeto 2 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**

Volume	Coleção	Nome da Componente	Valor Unitário	Tiragem Total	Valor Total
MATÉRIA, ENERGIA E A VIDA	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,24	1.015.442	R\$ 5.320.916,08
MOVIMENTOS E EQUILÍBRIOS NA NATUREZA	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,28	972.277	R\$ 5.133.622,56
ORIGENS	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,58	844.174	R\$ 4.710.490,92
ELETRICIDADE NA SOCIEDADE E NA VIDA	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,59	838.253	R\$ 4.685.834,27
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,66	804.304	R\$ 4.552.360,64
ÁGUA E VIDA	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,70	770.230	R\$ 4.390.311,00
CIÊNCIAS, SOCIEDADE E AMBIENTE	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,69	767.827	R\$ 4.368.935,63
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CIDADANIA	0221P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,73	752.827	R\$ 4.313.698,71
MATÉRIA E ENERGIA	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,86	683.901	R\$ 4.007.659,86
HUMANIDADE E AMBIENTE	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 5,88	668.818	R\$ 3.932.649,84
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 6,06	596.890	R\$ 3.617.153,40
UNIVERSO E EVOLUÇÃO	0198P21203	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	R\$ 6,09	584.292	R\$ 3.558.338,28

Fonte: Adaptado de tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2023).

Podemos notar que a editora Moderna é uma das editoras com maior número de livros vendidos. No PNLD 2021, as duas coleções com maior número de exemplares comercializados foram desta editora. A editora Moderna foi criada em 22/10/1968 pelos professores Ricardo Feltre, Carlos Marmo e Setsuo Yoshinaga que atuavam, na época, no curso pré-vestibular Anglo-Latino. Em 2001, a editora foi comprada pela editora espanhola Santillana que pertence ao Grupo Prisa⁴¹ (Cassiano, 2007). Simultaneamente à editora Moderna, a partir de 1990, as outras oito maiores editoras brasileiras tiveram, com a consolidação do PNLD, mudanças em:

[...] suas respectivas identidades como empresa, ao compartilharem o mercado brasileiro por meio da venda do mesmo tipo de produto, passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, conseqüentemente, adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas e particulares do país, assim como com o Poder Público (Cassiano, 2007, p. 1660).

Em 2021 o grupo Santillana passa por mudanças:

[...] o atendimento a escolas privadas do grupo Santillana passa a se chamar Santillana Educação. A mudança faz parte de um plano estratégico que visa ao crescimento da operação no Brasil. Para isso, a holding de negócios educacionais anuncia o investimento de R\$ 240 milhões para os próximos quatro anos (R\$ 60 milhões por ano), com o objetivo de avançar no mercado privado. A meta é dobrar seu faturamento até 2025, ultrapassando os R\$ 800 milhões. O novo plano estratégico do grupo Santillana no Brasil prevê a existência de duas empresas no

41

A Editora Santillana pertence ao grupo espanhol Prisa, criado em 1960 e dono, entre outros negócios, do importante jornal El país. A Santillana se expandiu marcadamente pela América Latina, e, de 1968 até 1979, para Argentina, Chile, México, USA e Venezuela; em 1980 para Peru, Colômbia e Portugal; de 1990 a 1997 para Porto Rico, Uruguai, Equador, Costa Rica, República Dominicana, Bolívia, Guatemala, El Salvador, Paraguai e Honduras. Em 2002, estava presente em 21 países, empregando mais de 2.700 pessoas e produzindo mais de cinquenta milhões de livros, de acordo com material interno da Editora Moderna (Cassiano, 2007).

país, uma especializada no segmento privado (Santillana Educação) e outra para atender o setor público (Editora Moderna), segmento em que o grupo é líder. A mudança proporcionará ao cliente, escola ou estudantes, produtos e serviços oferecidos com maior foco nas necessidades de cada perfil de escola ou rede (Revista Educação, 2021, página ou meio).

Considerando todo o contexto exposto até aqui, neste capítulo nosso objetivo é apresentar a análise de uma coleção de livros da área de Ciências da Natureza pertencente ao PNLD 2021, levando em consideração as adequações pelas quais as obras passaram com a implementação da BNCC e a redução do número de páginas. Nossa análise tem como foco os temas e conteúdos relacionados ao ensino de Física.

A ESCOLHA E O PROCESSO DE ANÁLISE DAS OBRAS

A escolha das obras analisadas por nós foi feita a partir de uma pesquisa mais ampla sobre a escolha e utilização do livro didático por professores das escolas estaduais do município de Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul. Nesta pesquisa, foram selecionadas duas escolas por região⁴². Os docentes que ministram aulas de Física nessas escolas foram questionados sobre a coleção de livros didáticos adotada pela escola em que trabalham.

A coleção com maior número de escolhas entre os professores participantes da pesquisa foi a “Moderna plus ciências da natureza e suas tecnologias” da editora Moderna. Ela está dividida em seis volumes que contemplam conteúdos das áreas de Biologia, Física e Química.

42 Os setenta e nove bairros da cidade são agrupados em sete regiões: Centro; Segredo, ao norte da região central; Prosa, a nordeste e leste; Bandeira, a sudeste e parte do sul; Anhanduizinho, a sul e sudoeste; Lagoa, a sudoeste e Imbirussu, a oeste.

Para realizar a análise fizemos um paralelo entre as abordagens dos conteúdos de Física nas obras pertencentes ao PNLD 2018, obras elaboradas em edital anterior à BNCC e PNLD 2021, obras que já foram elaboradas segundo proposta da BNCC. Selecionamos a coleção “Física Ciência e Tecnologia” que também é da editora Moderna e que mais se aproxima⁴³ da coleção mais adotada nas escolas analisadas. Esta coleção contém três volumes voltados especificamente para o componente curricular Física. Neste trabalho, utilizaremos a expressão LD2018 para nos referirmos às obras da coleção “Física ciência e tecnologia”, do PNLD 2018, e LD2021 para nos referirmos às obras da coleção “Moderna plus ciências da natureza e suas tecnologias”, do PNLD 2021.

A primeira análise ocorreu tomando como base os livros pertencentes ao PNLD 2018: organizamos em quadros todas as unidades e capítulos. Em seguida, buscamos na coleção do PNLD de 2021 os assuntos correspondentes, a fim de comparar a abordagem dos mesmos assuntos nas diferentes coleções. A partir dessa organização, foi possível registrar a presença ou ausência dos conteúdos, quantidade de exercícios e problemas, propostas experimentais e aspectos voltados à história da ciência. Esses foram nossos parâmetros de comparação na primeira análise.

Na segunda análise que fizemos, buscamos o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul a fim de verificar se as obras da coleção do PNLD de 2021 contemplam todos os objetos de conhecimento elencados no documento para serem trabalhados

43 As duas coleções têm, entre seus autores, o professor Carlos Magno A. Torres (bacharel em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Uninter-PR), o professor Paulo Cesar Martins Penteadado (licenciado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pela Uninter-PR), e o diretor pedagógico Nicolau Gilberto Ferraro (licenciado em Física pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo, engenheiro metalurgista pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo). Nas duas coleções, com relação aos temas de Física, há muitos aspectos semelhantes: diversas figuras e esquemas idênticos, trechos dos textos dos capítulos idênticos, além de alguns exercícios que se repetem nas duas obras.

a fim de desenvolver as competências específicas e habilidades da área de Ciências da Natureza.

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS OBRAS ASPECTOS GERAIS DAS OBRAS DA COLEÇÃO DE 2018

Conforme mencionado anteriormente, a coleção de 2018 está dividida em três volumes. O primeiro volume, destinado a 1ª série do Ensino Médio, aborda assuntos relacionados à área da Mecânica: descrição de movimentos, força, hidrostática, quantidade de movimento e impulso, energia e trabalho, gravitação universal, máquina simples, além de um capítulo voltado aos fundamentos da ciência, no qual é discutida a natureza da ciência e métodos da ciência Física.

O segundo volume, destinado a 2ª série do Ensino Médio, aborda as áreas da Termofísica: energia térmica e mudanças de estado físico, calor, comportamento térmico da matéria e termodinâmica; Ondas: conceituação de onda e ondas sonoras; e Óptica Geométrica: fenômenos de reflexão e refração da luz.

No último volume dessa coleção, destinado a 3ª série do Ensino Médio, são abordadas as áreas da Eletricidade, Magnetismo e Recursos Energéticos: eletrostática, eletrodinâmica, eletromagnetismo, ondas eletromagnéticas e energia; Física Moderna e Contemporânea: relatividade especial, física quântica, física nuclear e tecnologias das comunicações.

No início da obra, são apresentadas algumas seções como “Aplicação tecnológica” (aplicações às tecnologias relacionadas ao conteúdo abordado), “Atividade em grupo” (temas de pesquisa ou discussão), “Biografia” (informações sobre cientistas e suas contribuições para a construção da ciência), “Exercícios propostos”,

“Exercícios resolvidos”, “Navegue na web” (sugestões de sites), “O que diz a mídia” (conteúdo em formato de texto publicados em diferentes mídias), “Proposta experimental” (sugestões de atividade experimentais), “Sugestões de leitura” e “Você sabe por quê?” (associação dos assuntos discutidos com temas do cotidiano).

ASPECTOS GERAIS DAS OBRAS DA COLEÇÃO DE 2021

Dividida em seis volumes, cada livro abrange as áreas de Biologia, Química e Física. Quando buscamos nas orientações da coleção uma sugestão de uso dos volumes, encontramos a seguinte organização mostrada no Quadro 1, recomendada para um curso de ensino médio com duração de três anos e em formato bimestral.

Quadro 1 - Organização dos volumes e capítulos por bimestre

Ano	Bimestre	Volume	Capítulo
1º	1º	01	C01: O conhecimento científico e as Ciências da Natureza
			C02: Unidades de medida
			C06: Introdução ao estudo dos movimentos
	2º		C11: Estudo e aplicação dos vetores
			C12: Leis de Newton
	3º		02
		C09: Máquinas simples	
		C11: Quantidade de movimento e impulso de uma força	
4º	C12: Gases		

Ano	Bimestre	Volume	Capítulo		
2º	1º	03	C01: Energia		
			C04: Energia térmica		
			C05: Transmissão de calor		
	2º		C11: Energia hoje e amanhã		
			3º	04	C03: Primeira lei da termodinâmica
					C04: Segunda lei da termodinâmica
C08: Ondas e energia					
4º	C09: Poluição ambiental e reciclagem				
	1º	05	C04: Eletrostática: eletricidade estática		
C05: Circuitos elétricos					
2º			C08: Eletromagnetismo		
			C11: Acústica		
3º	06		C02: Ondas eletromagnéticas e tecnologia das comunicações		
			C06: Gravitação universal		
4º		C07: Óptica geométrica			
		C08: Noções de Física quântica e Física nuclear			

Fonte: Adaptado de Amabis et al., 2020a. Quadro elaborado pelos autores.

Nas páginas iniciais dos livros são apresentadas as seções aos estudantes: “Abertura” (apresentação do tema a ser discutido), “Atividade prática”, “Em destaque” (textos complementares), “Exercício resolvido”, “Atividade em grupo”, “Dialogando com o texto” (atividades relacionadas ao conteúdo do capítulo), “Aplicando conhecimentos”, “Produzindo mídias digitais” (sugestão de produção e transmissão de informações), “Atividades finais” e “Por dentro da BNCC” (apresentação das competências gerais, específicas e habilidades aos estudantes).

COMPARAÇÃO ENTRE AS COLEÇÕES

Nas subseções a seguir, apresentamos nossas análises comparativas sobre as obras no que se refere à presença ou ausência de conteúdos, às diferenças de abordagens, aspectos relacionados à história da ciência, e quantidades de exercícios ou problemas nos LD2018 e LD2021.

A PRESENÇA DOS CONTEÚDOS DAS COLEÇÕES

A primeira análise parte da busca de temas do componente curricular Física presentes nos LD2018 que podem estar presentes ou não nos LD2021. Conforme descrito anteriormente, fizemos essa busca partindo da lista de conteúdos dos LD2018, ou seja, buscamos relacionar um capítulo da coleção 2018 a um ou mais capítulos da coleção de 2021. No Quadro 2, exibimos uma lista de todos os temas encontrados nos LD2018 e que não foram encontrados nos LD2021. Alguns capítulos deixaram de existir entre uma coleção e a outra, mas foram incorporados por outro capítulo. No entanto, este não é o caso dos capítulos listados no quadro, os quais foram de fato suprimidos.

Quadro 2 - Temas ausentes nos LD2021 em relação aos LD2018

Localização nos LD2018		Temas Ausentes nos LD2021
Volume	Capítulo	
01	02	Problemas e exercícios - estratégias de resolução; Precisão de medidas (algarismos significativos e operações).
01	04	Força de tração em um fio e força de resistência fluida; Aceleração centrípeta e velocidade angular.

Localização nos LD2018		Temas Ausentes nos LD2021
Volume	Capítulo	
01	05	Flutuação dos corpos.
01	06	Centro de gravidade; Equilíbrio de corpos apoiados.
01	08	Satélites em órbita; aceleração gravitacional.
02	03	Comportamento térmico dos sólidos; comportamento térmico dos líquidos.
02	04	Transformações gasosas e as trocas energéticas; transformação cíclica de um gás; motores de combustão.
02	05	Fenômenos ondulatórios; ondas estacionárias.
02	07	Imagens de um objeto entre dois espelhos planos.
02	08	Refração Atmosférica; instrumentos ópticos; óptica da visão; lentes primárias.
03	01	Trabalho da força elétrica, potencial elétrico e tensão elétrica; eletricidade atmosférica; capacitores.
03	02	Interferência Luminosa.
03	05	A Física antes de 1900; relatividade de Einstein; adição de velocidades; energia relativística; noções de relatividade geral.
03	06	Radiação térmica e a teoria quântica de Planck; modelo atômico de Bohr; princípio da incerteza; nanotecnologia.
03	07	Acidentes nucleares; cosmologia.
03	08	Telégrafo.

Fonte: Adaptado de Amabis et al., (2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f) e Torres et al (2016a; 2016b, 2016c). Quadro elaborado pelos autores.

Destacamos o exemplo do tema Acidentes Nucleares, cuja discussão é feita de forma breve no terceiro volume dos LD2018 (subcapítulo com cerca de 6 parágrafos) e que, nos LD2021, há o desaparecimento de um subcapítulo específico para isso ou mesmo a discussão do tema dentro de outro subcapítulo. Uma busca cuidadosa nos mostra que esse tema foi convertido em uma sugestão de atividade de pesquisa em um quadro intitulado “Controvérsias sobre o uso das tecnologias nucleares”. A sugestão feita é que os estudantes produzam um vídeo para apresentação à turma sobre cada um

dos acidentes, além do uso das bombas nucleares, e que, após a apresentação dos vídeos, seja feito um debate sobre o tema.

Caso esses estudantes não tenham acesso a meios de pesquisa sobre esses temas, de que forma poderão ter contato com o assunto? Uma alternativa seria a busca ou elaboração por parte do docente. A supressão desse tema, e de outros como “relatividade de Einstein”, nos leva a alguns questionamentos: qual a intencionalidade por trás da escolha de retirar tais assuntos do livro didático? Como a retirada de tais temas pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula? A ausência de tais temas ou a conversão deles em sugestões de pesquisas foi observada pelos docentes no momento de escolha do livro didático?

DIFERENÇAS DE ABORDAGENS NAS COLEÇÕES

Com relação à análise comparativa das abordagens dos livros didáticos, nossa atenção voltou-se ao uso de imagens, exemplificações e, principalmente, quantidade de texto. A partir de nossas observações, podemos afirmar, imediatamente, que houve um encolhimento de texto nos LD2021. Para dar base a essa afirmação, trazemos algumas exemplificações mostradas a seguir.

No primeiro volume, tanto no LD2018 quanto no LD2021, está presente a discussão do conceito de velocidade, logo após a apresentação dos conceitos de trajetória, variação do espaço e referencial. No entanto, há uma diferença significativa da forma como esse conceito de velocidade é abordado: no LD2018, há uma contextualização com o uso de figura, seguida da apresentação da equação de velocidade média, conversão de unidade de medida para velocidade, elaboração de um gráfico a partir de uma tabela com valores de posições no espaço

e intervalos de tempo, uso do gráfico para determinação de velocidade, resolução de três problemas envolvendo o conceito e, por fim, um exemplo de aplicação tecnológica (sincronização de semáforos).

O mesmo conceito no LD2021 é apresentado a partir de uma introdução da equação, conversão de unidade de medida para velocidade, a resolução de um problema e, por fim, uma proposta de atividade em grupo em que os estudantes devem citar três situações que decorrem da falta de sincronismo de semáforos de uma via, pesquisar a existência de semáforos sincronizados na cidade onde moram e relacionar a presença desses semáforos à fluidez do trânsito.

Percebe-se uma redução de conteúdo e elementos do texto, já que no LD2018 são utilizadas quatro páginas para discussão do conceito de velocidade, enquanto no LD2021 isso é feito em uma única página. Tal mudança não ocorreu apenas no que se refere ao conceito de velocidade, mas com os conceitos de força, alavanca, calor, discussão sobre as escalas termométricas, mudanças de estados físicos da matéria, máquinas térmicas, resistência elétrica, entre outros.

Faz-se necessário mencionar que não acreditamos que um grande número de páginas apresentando um conceito garante a qualidade de um livro didático, mas que sua apresentação de forma deveras resumida tampouco a garantirá. É necessário questionar quais impactos essa apresentação de forma tão breve terá sobre o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes e sobre o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes.

A PRESENÇA DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA E CONTEXTOS CIENTÍFICOS

Ao analisar a forma como a história da ciência se apresenta nas duas coleções, observamos que em diversos momentos foram

omitidos textos que descreviam os filósofos e cientistas, além de suas contribuições, entre os LD2018 e LD2021.

Um primeiro exemplo que podemos trazer sobre essa omissão é com relação ao estudo dos movimentos. Na unidade 2 do primeiro volume do LD2018, ao iniciar as discussões sobre o estudo do movimento, é feita uma discussão acerca dos pensamentos do filósofo grego Aristóteles, os questionamentos feitos por Nicolau Copérnico no Renascimento, as ideias de René Descartes na Era da Razão, além das contribuições de Galileu Galilei e Isaac Newton. Ao buscarmos essas discussões no capítulo de introdução ao estudo dos movimentos, podemos observar que não estão presentes, e nenhum desses filósofos, matemáticos e físicos são mencionados.

Nas discussões sobre Hidrostática no LD2018, é apresentada, além de aspectos biográficos sobre o filósofo Arquimedes de Siracusa, uma descrição do raciocínio acerca da construção da ideia de balança hidrostática descrita por Galileu Galilei que partiram dos conceitos de alavanca e flutuação. Todas essas discussões (cerca de duas páginas) foram suprimidas no LD2021, sendo substituídas por apenas três parágrafos introdutórios.

Ao serem apresentadas as escalas termométricas no LD2021, são mencionadas apenas escala Celsius, escala Fahrenheit e escala Celsius; em momento algum é feita uma descrição de como Anders Celsius, Daniel Gabriel Fahrenheit e William Thomson construíram as escalas que levam seus nomes e em qual contexto histórico tal conhecimento foi produzido. Situação semelhante ocorre quando são apresentadas as transformações gasosas e são citados os nomes Robert Boyle, Edme Mariotte, Jacques Charles, Joseph Louis Gay-Lussac sem dizer quem foram, suas contribuições e em que contexto histórico desenvolviam ciência.

Sobre essa ausência de contextos do fazer científico na história da humanidade, levantamos o questionamento: que visão de

ciência é construída quando se mostram apenas os resultados de todo o processo originalmente mergulhado em intenções, demandas científicas, tecnológicas e sociais?

A QUANTIDADE DE EXERCÍCIOS NAS COLEÇÕES

O último aspecto de comparação entre as obras que apresentamos aqui é com relação à quantidade de exercícios presentes nos LD2018 e LD2021. Para ilustrar nossos achados, apresentamos o Quadro 3, no qual estão presentes as quantidades de questões ou exercícios em relação a diferentes temas dos livros didáticos.

Quadro 3 - Quantidade de exercícios nos livros didáticos de 2018 e 2021

Temas/Conteúdos	Nº de Exercícios ou Problemas no LD2018	Nº de Exercícios ou Problemas no LD2021
Força, leis de Newton e aplicações	47	11
Estudo de movimentos/ cinemática	65	31
Hidrostática	38	22
Energia e trabalho	59	6
Gravitação universal	13	10
Máquinas simples	26	10
Energia térmica, propagação e trocas de calor	45	21
Eletrostática e eletrodinâmica	69	31

Fonte: Adaptado de Amabis et al, (2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f) e Torres et al (2016a; 2016b, 2016c). Quadro elaborado pelos autores.

Os números mostrados do quadro nos revelam que a quantidade de exercícios e problemas reduziu significativamente entre os LD2018 e LD2021. Nesse sentido, é importante apresentarmos esses

dados e refletirmos sobre as consequências dessa redução da quantidade de exercícios e problemas para o ensino de Física no Brasil. Quem serão os sujeitos afetados por essa redução? Mais uma vez, os estudantes que vivem em realidades em que não têm acesso à internet ou outras formas de acesso ao conhecimento.

A redução de exercícios e problemas, redução do texto nas abordagens dos temas, retirada de diversos aspectos voltados à história da ciência, mostradas por nós nas subseções anteriores, podem ser consequência da redução de páginas dos livros no PNL2021, conforme mostramos no início do capítulo. Artuso *et al* (2019), denunciando a redução de páginas que houve entre o PNL2012 e 2018, desenvolveu uma pesquisa estatística exploratória com 374 estudantes das diferentes regiões do país sobre as características que eles mais valorizam em livros de Física. Sobre os resultados apresentados pelos autores, destacamos o fato de que o peso do livro e atividades diversificadas foram interesses que apareceram de forma secundária (Artuso *et al*, 2019).

A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO DE MS

Nesta seção apresentamos os resultados da comparação entre os objetos do conhecimento presentes no currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul e os temas presentes nos LD2021 escolhidos pelos docentes que ministram aulas de Física nas escolas estaduais localizadas no município de Campo Grande.

O organizador curricular de MS, publicado em 2021, traz orientações para as áreas de linguagens e suas tecnologias, língua portuguesa, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, ciências da natureza. Em cada área, o documento apresenta as competências específicas, habilidades, objetos de

conhecimento para cada componente curricular dentro da área, além de sugestões didáticas para o desenvolvimento das habilidades.

Nos Quadros 4, 5 e 6 mostramos as habilidades para a área das ciências da natureza presentes no currículo de MS (elaborado com base na BNCC), os objetos do conhecimento específicos para o componente curricular Física, para o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, respectivamente. Além disso, nos quadros indicamos o volume dos LD2021 no qual é possível encontrar os respectivos assuntos. Para os objetos de conhecimento que não possuem correspondência em nenhum dos volumes da coleção, atribuímos um “X”.

Quadro 4 - Habilidades, objetos do conhecimento do currículo de MS para o 1º ano e a relação com os LD2021

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	Estudo e análise de teorias relacionadas à origem da vida e do universo, como a teoria do <i>Big Bang</i> e conclusões sobre a expansão e o futuro do universo.	06
(MS.EM13CNT209) Analisar a evolução estelar associando-a aos modelos de origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários, suas estruturas e composições e as possibilidades de existência de vida, utilizando representações e simulações, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Estudo dos corpos celestes com foco na evolução estelar e análise das variáveis como temperatura, estrutura física, composição química e forma de geração de energia.	06
(MS.EM13CNT204) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem uso de dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Lei da Gravitação Universal e das Leis de Kepler: a formação dos corpos celestes e dos sistemas planetários; Cálculos matemáticos e conceitos da cinemática: análise dos movimentos dos corpos estudados.	01 e 06

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso dispositivos e aplicativos digitais (como <i>softwares</i> de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Investigação de pesquisas científicas sobre a existência de vida no Cosmos com a utilização da espectroscopia astronômica e efeito Doppler, diferenciando as características dos corpos celestes.	X
(MS.EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.	Análise e discussão sobre o lançamento de satélites, foguetes e sondas: a aplicação de conceitos das áreas da dinâmica, da mecânica, dentre outras; aspectos éticos e sócio- históricos da cultura de observação do céu e do espaço.	06
(MS.EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	Análise e representação das transformações em sistemas físicos, com foco na conservação da energia mecânica e no momento linear e angular; Uso consciente dos recursos energéticos para preservação da vida.	02
(MS.EM13CNT105) Analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.	Análise e interpretação das características das ondas eletromagnéticas e os efeitos, em especial, da radiação infravermelha, no aquecimento global e seus impactos nos ciclos biogeoquímicos.	06
(MS.EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.	Análise e avaliação da interação de ondas eletromagnéticas na matéria, considerando sua aplicação, riscos e benefícios à saúde e ao meio ambiente.	06

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT207) Identificar, analisar e discutir vulnerabilidades vinculadas às vivências e aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando os aspectos físico, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.	Reflexão sobre a física associada à segurança no trânsito, com destaque para discussões de temas de prevenção, direção defensiva, poluição sonora e promoção da saúde.	X

Fonte: Adaptado de Mato Grosso do Sul, 2021.

O Quadro 4 nos mostra que, para atender às demandas de objetos do conhecimento do 1º ano do ensino médio, de acordo com o currículo de referência do estado do Mato Grosso do Sul, seriam necessários os volumes 01 (O Conhecimento Científico), 02 (Água e Vida) e 06 (Universo e Evolução). Os objetos do conhecimento relacionados às habilidades “MS.EM13CNT202” e “MS.EM13CNT207” não são contemplados em nenhum dos volumes.

Quadro 5 - Habilidades, objetos do conhecimento do currículo de MS para o 2º ano e a relação com os LD2021

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).	Aplicação dos conceitos de calorimetria em sistemas de ocorrências de trocas de calor, transformação de energia e variações de temperatura.	03
(MS.EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.	Estudo sobre os sistemas térmicos e variáveis termodinâmicas; Análise dos diferentes processos de propagação do calor.	03 e 04

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT107) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos - com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais -, para propor ações que visem a sustentabilidade.	Estudo e aplicação dos conceitos da eletrodinâmica presente nas máquinas elétricas com análise dos processos de transformação de energia.	05
(MS.EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.	Avaliação das diversas fontes de energia elétrica com discussões sobre o uso de fontes renováveis e consumo consciente; Estudo e compreensão da geração, transporte, distribuição e cálculo do consumo de energia.	03
(MS.EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual em relação aos recursos não renováveis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.	Avaliação de questões socioambientais e econômicas sobre as fontes de energia não renováveis e análise da utilização do motor de combustão interna.	X
(MS.EM13CNT308) Investigar e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.	Análise do funcionamento de equipamentos elétricos e eletrônicos com estudos sobre os sistemas de automação.	05
(MS.EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimento das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.	Conhecimento e aplicação de conceitos de eletrostática e circuitos elétricos em situações-problema, envolvendo equipamentos de segurança para proteção contra acidentes com eletricidade.	05

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.	Análise dos tipos de usinas de geração de energia elétrica, com comparações no rendimento, no custo e na conta de energia elétrica do consumidor.	03

Fonte: Adaptado de Mato Grosso do Sul, 2021.

O Quadro 5 nos mostra que, para atender às demandas de objetos do conhecimento do 2º ano do ensino médio, de acordo com o currículo de referência do estado do Mato Grosso do Sul, seriam necessários os volumes 03 (Matéria e Energia), 04 (Humanidade e Ambiente) e 05 (Ciência e Tecnologia). O objeto do conhecimento relacionado à habilidade “MS.EM13CNT309” não é contemplado de forma integral em nenhum dos volumes.

Quadro 06 - Habilidades, objetos do conhecimento do currículo de MS para o 3º ano e a relação com os LD2021

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.	Análise dos conceitos sobre as ondas eletromagnéticas com foco nas suas características e aplicação em equipamentos do cotidiano e na área da saúde; Estudo da geração de energia elétrica, por meio das usinas nucleares.	06
(MS.EM13CNT205) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.	Noções de probabilidade e incerteza na análise de dados científicos na avaliação da probabilidade de um determinado evento, por meio de experimentos.	X

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologia do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas entre outros), com base em argumentos consistentes, legais éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.	Discussão com argumentação sobre questionamentos éticos, sociais e morais, avaliando as vantagens e desvantagens na aplicação de conhecimentos na área de ciências da natureza em temas atuais e impactantes.	X
(MS.EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.	Estudo e discussão sobre as implicações sociais, tecnológicas, ambientais, dentre outras, na construção e no uso indevido da bomba atômica.	X
(MS.EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.	Análise dos conceitos físicos relacionados com as tecnologias na aquisição de informações, por meio do monitoramento remoto; Discussão sobre estratégias de preservação e conservação da biodiversidade e do meio ambiente, por meio das tecnologias.	X
(MS.EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas e/ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis, considerando seu contexto local e cotidiano.	Estudo sobre as propriedades físicas e químicas de alguns materiais na avaliação de diversas aplicações e produção de novos materiais.	X
(MS.EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.	Estudo de textos de divulgação científica e apresentação de dados sobre temas relacionados ao uso de novas tecnologias.	X

Habilidades	Objetos do Conhecimento	Volume LD2021
(MS.EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.	Aplicação de metodologias científicas por meio de pesquisas, observação, elaboração do problema, hipóteses, experimentação, análise dos resultados e conclusão.	01
(MS.EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.	Pesquisa e comunicação de dados de investigação científica utilizando temas relacionados à ciência e à tecnologia.	X

Fonte: Adaptado de Mato Grosso do Sul, 2021.

Por fim, o Quadro 6 nos mostra que, para atender às demandas de objetos do conhecimento do 3º ano do ensino médio, de acordo com o currículo de referência do estado do Mato Grosso do Sul, seriam necessários os volumes 01 (O Conhecimento Científico) e 06 (Universo e Evolução). Os objetos do conhecimento relacionados às habilidades “MS.EM13CNT205”, “MS.EM13CNT304”, “MS.EM13CNT305”, “MS.EM13CNT206”, “MS.EM13CNT307”, “MS.EM13CNT303”, “MS.EM13CNT302” não são contemplados em nenhum dos volumes.

Ou seja, a sugestão apresentada nos LD2021 (Quadro 1) para organização dos volumes e capítulos por ano do ensino médio não está adequada ao caso específico do currículo de MS. Primeiramente, pelo fato de que nem todos os conteúdos presentes nos livros didáticos pertencem ao conjunto de objetos do conhecimento presentes no currículo de Mato Grosso do Sul. Por exemplo, assuntos relacionados à óptica geométrica, hidrostática, e equilíbrio de corpos

não fazem mais parte do currículo⁴⁴. A observação inversa também é válida: nem todos os conteúdos necessários para o desenvolvimento das habilidades estão presentes na coleção.

Além disso, a proposta de dois volumes por ano não se adequa à realidade do currículo de MS, pois, conforme é possível observar nos quadros mostrados anteriormente, são necessários três volumes para atender a todos os objetos do conhecimento do 1º ano e três volumes para atender os objetos de conhecimento do 2º ano.

Uma terceira problemática pode ser observada: há volumes que se repetem em mais de um ano do ensino médio. Por exemplo, os objetos do conhecimento presentes no volume 06 são necessários para o desenvolvimento de habilidades no 1º ano e no 3º ano, já que a obra aborda os assuntos relacionados a ondas eletromagnéticas (objeto do conhecimento dos dois anos) e diversos assuntos presentes no 1º ano; situação semelhante ocorre com os volumes 01 e 03.

De acordo com as orientações de escolha dos LD no Guia do PNLD, disponível no portal gov.br, no momento da escolha os docentes devem apontar quais volumes serão utilizados para cada ano do ensino médio e, além disso, não há limite de volumes que devem ser selecionados para cada ano. No entanto, o manual é explícito quanto à impossibilidade de se escolher um mesmo volume para mais de um ano do ensino médio, ou seja, não é possível que volumes sejam repetidos.

Todas essas observações que foram feitas aqui partiram da perspectiva da componente curricular de Física. Ou seja, é possível que essas problemáticas sejam ainda maiores se tentarmos observar do ponto de vista das três disciplinas (Biologia, Física e Química), já que as coleções das ciências da natureza devem contemplar os objetos do conhecimento das três disciplinas.

44

Esses assuntos estavam presentes de forma explícita no currículo do estado de MS vigente entre os anos de 2012 e 2020.

Algumas questões que surgem quando fazemos esse tipo de análise são: será que existiam outras coleções capazes de atender à organização curricular de MS ou que atendessem melhor que a coleção analisada por nós aqui? Caso exista, por que essa coleção foi a escolhida por professores de Mato Grosso do Sul no período de análise e escolha dos livros didáticos que ocorreu no final do ano de 2020?

Para responder a primeira questão, seria necessário expandirmos nosso objeto de estudo e analisarmos diversas coleções pertencentes ao PNLD e disponíveis para os professores de disciplinas de ciências da natureza do estado de MS. A segunda questão faz parte do projeto de pesquisa mencionado no início deste capítulo e está em processo de investigação; os resultados serão fundamentais para compreendermos como os docentes realizaram a escolha e quais orientações da gestão escolar tiveram, além de possibilitar que compreendamos como as mudanças de abordagem de assuntos no LD2021 influenciam no trabalho pedagógico e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problemáticas apontadas por nós até aqui ilustram o resultado da adequação dos livros didáticos à BNCC: a redução dos livros, em vários aspectos, já vinha ocorrendo desde o PNLD de 2018, e se intensificou de forma significativa com a adequação a esse documento de caráter normativo. Podemos observar isso na redução do número de páginas, de quantidade de exercícios, a omissão dos processos históricos na ciência, além de abordagens descontextualizadas.

No manual didático da coleção, ao discutir os pressupostos teórico-metodológicos e alinhamentos com a Base, os autores

apontam algumas justificativas para as mudanças ocorridas na adequação à BNCC, buscando um “ensino mais atrativo”, afirmam que:

Para tornar esse ensino mais atrativo para as juventudes contemporâneas é preciso superar a ideia de que os conteúdos das disciplinas se resumem a uma grande quantidade de nomes, fórmulas difíceis e processos desvinculados da realidade cotidiana. É importante sempre ressignificar o papel da Ciência na vida das pessoas, destacar as evidências de como ela nos ajuda a explicar situações da vida prática e levar os estudantes a perceber que a utilização do conhecimento científico ajuda a tomar decisões que impactam a sociedade e a desenhar cenários futuros (Amabis *et al.*, 2020a, p. V).

Ou seja, além da redução do número de páginas dos livros, estabelecida às editoras por meio do edital do PNLD 2021, é possível que esse enxugamento esteja relacionado com a busca por um “ensino mais atrativo”. A questão que colocamos em nossas discussões é: qual o custo dessa redução para os estudantes da educação básica? Qual o custo dessa redução para o trabalho dos professores? O que se ganha e o que se perde quando o conhecimento é substituído por uma sugestão de pesquisa justificada pela participação do estudante no processo? De acordo com Dourado e Siqueira (2019),

O conhecimento vai-se confundindo com a informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. Centrado no sujeito e no discurso do processo de ‘aprender a aprender’, a BNCC também vai explicitando suas feições reducionistas (Dourado; Siqueira, 2019, p. 299).

Neste sentido, a busca por um ensino pelo qual os estudantes se sintam mais atraídos ou interessados, não deve partir de uma política de reducionismos dos materiais didáticos. Pelo contrário, a busca por um ensino em que os estudantes sejam cativados de forma mais efetiva deve ser feita a partir de investimentos

em ferramentas (como o livro didático) e também de capacitação docente para lidar com as constantes mudanças de perfil e interesses desses estudantes.

Finalizamos o presente capítulo indicando que as questões apresentadas aos docentes no Brasil à escolha das obras e como essas obras têm sido utilizadas como ferramenta em sala de aula após essas alterações para adequação à BNCC.

REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - O Conhecimento Científico. 1. ed. São Paulo. 2020a.

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - Água e Vida. 1. ed. São Paulo. 2020b.

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - Matéria e Energia. 1. ed. São Paulo. 2020c.

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - Humanidade e Ambiente. 1. ed. São Paulo. 2020d.

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - Ciência e Tecnologia. 1. ed. São Paulo. 2020e.

AMABIS, José Mariano *et al.* **Moderna Plus**: Ciências da Natureza e Suas Tecnologias - Universo e Evolução. 1. ed. São Paulo. 2020f.

AQUINO, M. D. *et al.* Análise de Livros didáticos de Ciências do PNLD 2020: Impactos da BNCC? **Revista SobreTudo**, v. 13, n.2, p. 112-147, 2022.

ARTUSO, Alysson Ramos; MARTINO, Luis Henrique de; COSTA, Henrique Vieira da; LIMA, Leticia. Livro didático de física – quais características os estudantes mais valorizam? **Rev Bras Ensino Fís**, 41(4), p. e20180292, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0292>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, p. 277, jan. de 1939. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, p. 19208, dez. de 1945. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, p. 12178, ago. de 1985. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 38 de 15 de outubro de 2003. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005 - 2007). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 out. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 9.099, de 18 de julho de 2017b**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, jul. de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 2 out. 2023.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:** Ensino Médio. Campo Grande: SED, 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119 – 138, set./dez. 2016.

GRUPO Santillana altera nome e anuncia investimento de R\$ 240 milhões. **Revista Educação** [online]. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/10/08/grupo-santillana-investimento/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TORRES, Carlos Magno Azinaro *et al.* **Física:** Ciência e Tecnologia 1 - Mecânica. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2016a.

TORRES, Carlos Magno Azinaro *et al.* **Física:** Ciência e Tecnologia 2 - Termofísica, **Óptica e Ondas**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016b.

TORRES, Carlos Magno Azinaro *et al.* **Física:** Ciência e Tecnologia 3 - Eletromagnetismo, Física Moderna. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016c.

VAHL, Mônica Maciel; PERES, Eliane. O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971 - 1976). **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.164, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143792> . Acesso em: 10 out. 2023.



4

Eixo

**BNCC E AS POLÍTICAS
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL**

9

*Carla Busato Zandavalli
Lorena Martins Nunes
Paula Mori*

RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRÍCULO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EM TEMPOS DE BNCC⁴⁵

INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala tem lugar de destaque nas políticas educacionais brasileiras desde os anos 1990, em razão da implantação e consolidação de sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. Discuti-la e problematizá-la, torna-se essencial em razão dos reflexos que vem trazendo para a organização do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem.

As preocupações com a avaliação em larga escala não são recentes no Brasil, mas ocorrem desde os anos 1930:

[...] no âmbito do Estado brasileiro, a discussão sobre a necessidade de avaliações que pudessem servir como instrumento de administração do sistema educacional remonta à década de 1930, sendo tais iniciativas comumente associadas à construção científica de fatores de qualidade, eficiência e produtividade do sistema (Coelho, 2008 *apud* Bauer, 2019, p. 2).

Embora haja preocupações manifestadas desde esse período, a implantação efetiva de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil tem início a partir da Reforma do Estado brasileiro, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 quando foi implementado o planejamento estratégico no país, como modelo para o macroplanejamento econômico e definida a necessidade de criação de insumos e dados agregados para nortear as políticas públicas educacionais. Esses sistemas foram ampliados e consolidados nos anos 2000.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1369) acentuam que as avaliações em larga escala se constituem como um dos pontos comuns das reformas educativas realizadas nas últimas décadas em vários países e apontam que no caso brasileiro:

[...] é bastante evidente a difusão e ampliação de avaliações que têm como traço comum a utilização de provas padronizadas, aplicadas em larga escala, configurando

nitidamente um processo de avaliações externas, com crescente importância no desenho das políticas educacionais de todos os entes federados.

A aceitação de tais avaliações, entre nós, longe está de ser consensual. Ao contrário, ainda encontramos parcelas significativas da comunidade acadêmica e educacional que, de maneira geral, desconsideram as eventuais contribuições que podem se originar das medidas educacionais em larga escala.

Nesta investigação, que compõe os estudos do Eixo 4, da pesquisa “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, buscou-se compreender a concepção de qualidade de ensino e as relações entre duas políticas educacionais essenciais à educação básica e, intencionalmente articuladas a partir de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, as políticas curriculares e de avaliação em larga escala, a partir de sua materialização no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, portanto, as relações entre o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS) e o Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS). A BNCC é um marco bastante significativo, pois altera o ciclo indutor que vinha se firmando desde os anos 1990, no qual as avaliações condicionavam os currículos. Com a BNCC, a avaliação já está imersa no currículo, a partir das competências gerais e específicas e das habilidades.

Neste texto inicialmente há uma discussão sobre as origens e os condicionantes da avaliação em larga escala no Brasil, seguido de informações sobre a BNCC e a organização do CRMS. Posteriormente são apresentadas as considerações finais.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ORIGENS E CONDICIONANTES

No Brasil, as avaliações em larga escala foram consolidadas gradativamente, no âmbito da educação básica, a partir da estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, que vêm sendo alteradas desde o início do processo de implantação, em 1990. No período de 1990 a 1999, foram aplicadas provas que abrangiam, entre outros conteúdos, os de ciências naturais, mas em 2000, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela coordenação do Saeb, passou a aplicar provas apenas para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, para estudantes da quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares, de maneira amostral. Em 2005, ocorreu nova reestruturação significativa, por meio da Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005, que definiu a composição do SAEB a partir de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a Prova Brasil. A Aneb continuou sendo aplicada de maneira amostral, observado o mínimo dez estudantes por turma, para escolas das redes públicas e privadas e a Anresc, aplicada de forma censitária, para turmas com no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, o que possibilitou a geração de resultados por escola. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, a partir de resultados das Provas da Aneb e Anresc, combinados com outros insumos, como frequência e desempenho escolar, definidos, a cada edição, por notas técnicas do Inep. Em 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por meio da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013,

para atender às demandas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Nesse mesmo ano, ocorreu também, em caráter experimental, a avaliação de conteúdos de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição (INEP, 2019a).

Vale acentuar que em 2019, foram extintas as nomenclaturas ANA, Aneb e Anresc e todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como SAEB, assim descrito na Nota Técnica do Inep n.º 10/2019/CGIM/DAEB:

Esse novo SAEB inclui, pela primeira vez, a avaliação das instituições que oferecem Educação Infantil, em caráter de estudo piloto, e a avaliação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, além de manter a avaliação dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. Outra novidade é a aplicação de testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. [...].

No SAEB 2019, a população-alvo é formada por estudantes matriculados em turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio e Ensino Médio Técnico Integrado. No caso da Educação Infantil, a população alvo é definida pelo conjunto de escolas que oferecem creche e/ou pré-escola. [...].

A população de referência, por sua vez, corresponde aos elementos que a pesquisa efetivamente contempla, após algumas exclusões que se fazem necessárias. [...]. (INEP, 2019a, p. 1-2).

Ou seja, em 2019, houve um retorno de certa forma ao modelo piloto de 1990, no que toca aos conteúdos das provas. Em 2021 ocorreu a última modificação no Saeb, com a inclusão da avaliação da educação infantil e do ENEM Seriado. A partir da aprovação da BNCC foram alteradas as matrizes de avaliação dos testes em larga escala para adequação às competências e habilidades,

essas alterações também vêm ocorrendo nos sistemas de avaliação desenvolvidos pelos estados e municípios. Caso do SAEMS, em Mato Grosso do Sul.

Tal organização, obviamente, não se deu de forma gratuita, mas sempre vinculada com os interesses políticos, sociais e econômicos, que são sucintamente indicados a seguir.

No final dos anos 1970, nos países mais industrializados, começou a ser desencadeada a reconfiguração do papel do Estado, com o “esvaziamento” do Estado de bem-estar social – o *Welfare State* – e o desenvolvimento de ações voltadas ao fortalecimento do mercado e minimização do Estado nas questões econômicas.

Essa perspectiva neoliberal se expandiu pelo mundo, gerando os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, com a conseqüente diminuição da autonomia do Estado-Nação⁴⁶. Surgiram as reformas de Estado, voltadas à redução dos gastos públicos, incluídos os gastos sociais. Além da redução dos custos, passou-se a enfatizar a otimização dos recursos humanos e materiais, por meio do desenvolvimento de processos mais racionais da gestão pública. No Brasil, as políticas neoliberais se desenvolvem a partir dos anos 1990, com maior efetividade a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, tomando como mote a reforma de “governança”, como propalou, Bresser Pereira, ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Afonso (2001, p. 24-25) chama a atenção para o fato de que as reformas desenvolvidas nos anos 1980 e 1990 são orientadas não mais pelos interesses do Estado-Nação, mas pela articulação entre organismos e novas instâncias de regulação supranacionais, como: as Organizações Não Governamentais, a Organização Mundial do

46

Afonso (2001, p. 19) observa que é necessário discutir a crise do Estado-Nação, mas também entendê-la como uma produção ideológica, já que nem todos os Estados são afetados de igual maneira e nem todos cumprem os mesmos papéis nos processos de transnacionalização do capital.

Comércio, os blocos econômicos, que atrelam sua influência aos organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Embora vários teóricos (Anderson, 1995; Hill, 2003; Ball, 2001) venham indicando a supremacia do neoliberalismo e o esvaziamento do Estado de bem-estar social, o que se observou em inúmeros países, nos anos 2000, é a presença de um Estado interventor em determinadas áreas, combinado com a regulação de mercado no âmbito econômico. Ou mesmo, o Estado-regulador, que “[...] deixa de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado. [...]” (Afonso, 2001, p. 25).

Mesmo nos países em que o corte de gastos públicos caiu e houve processos de privatização em várias áreas, ainda se mantêm, como apontado por Dupas (1998), gastos significativos na esfera social. E tem-se manifestado, igualmente, a demarcação cada vez mais tênue, do espaço do Estado, no que toca aos âmbitos do público e do privado, em função da presença do terceiro setor, da terceirização e da globalização. As relações entre Estado e mercado vêm ganhando nível tão agudo de complexidade, o que dificulta a elaboração de análises de conjunto, que apreendam a amplitude do real.

Um aspecto importante na redefinição do papel do Estado é a presença neoconservadora, alicerçada pela nova direita, que defende a perspectiva do Estado **limitado** em suas funções, mas **forte** em seu poder de intervenção.

Afonso (1999) citando Dale (1994) observa que em educação o que está em questão são novas formas de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das formas assumidas até então pelo Estado. O papel do Estado é essencial até para a manutenção do próprio mercado, mas como acentua Ranson (1993, p. 338 *apud* Afonso, 1999, p. 144): “[...] o mercado em educação não é o mercado

clássico da concorrência perfeita, mas um mercado cuidadosamente regulado e com controles rígidos." É um quase-mercado⁴⁷.

Para Hatcher (1994 apud Afonso, 1999), a educação diferencia-se dos setores privados e de algumas esferas públicas pelo fato de que os poderes do Estado, força essencial para existência do mercado, se entrelaçam com outros poderes que regulam o conteúdo da educação.

Afonso (1999, p. 144-145) acentua que...

É, aliás, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicização dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo.

O estabelecimento de currículos nacionais e a universalização da avaliação nos sistemas educativos observam as determinações neoliberais e permitem o estabelecimento de escores escolares, mediante seus produtos, de modo que os "consumidores" tenham melhor chance de escolha, ou seja, uma ação típica do mercado.

Ropé e Tanguy (1997) comentam, especificamente na França, a participação direta dos empresários na definição dos conteúdos escolares, impelida pelo Estado. Os autores mostram que o currículo deixa de ser um campo definido pelos profissionais da educação e passa a ter a participação direta do mercado, agora "parceiro da

47 Na definição de LeGrand (1991 apud Afonso, 1999) quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase-mercados por não apresentarem as mesmas características dos mercados convencionais em aspectos relevantes.

Educação Nacional”. As empresas transformam-se não apenas em locais de estágio, mas em centros de formação profissional, via convênios e acordos com as escolas.

O Estado convoca os representantes de diferentes instâncias da sociedade, a definirem os conteúdos curriculares, acentuando a participação dos meios profissionais e depois busca sua legitimação pelos especialistas do conhecimento culto (pesquisadores). Nessas discussões surge um conjunto de ideias relativamente partilhadas pelos segmentos: a importância da interdisciplinaridade; da tecnologia intelectual (pela transmissão de metódica de técnicas, como leitura de quadros, números, gráficos...); a reformulação da ideia de programa, agora centrado em objetivos e competências. Os autores observam que...

O acordo sobre essas idéias (sic), manifesto no uso recorrente de uma configuração de noções, como as de objetivos, competências, projeto, contrato, avaliação, testemunha a nossos olhos uma certa harmonia em torno da idéia (sic) de democratização, compreendida como o êxito de cada indivíduo, associada à de eficácia avaliada pelas *performances* dos aprendizes e do próprio sistema educativo [...] (Ropé; Tanguy, 1997, p. 14).

No âmbito didático, reproduz-se o ensino instrucional, tecnicista, baseado em competências muito delimitadas e gerado a partir de estudos da psicolinguística e da psicologia cognitiva. O que é claramente retratado nos livros didáticos, a partir dos quais o professor deverá definir, através de uma ordem clara, a tarefa que o aluno deve realizar em uma determinada situação para adquirir uma determinada competência. O aluno é levado a controlar de forma consciente e deliberada suas operações cognitivas, identificadas como competências, compostas de micro processos.

Neste contexto, a partir dos anos 1980, são acentuadas, no campo educacional, as avaliações em larga escala, para medir desempenhos e distribuir recursos na medida de seus resultados. Avaliações bastante comuns nos Estados Unidos ganham espaço também em vários países europeus.

Sousa e Oliveira (2003) ao discutirem os novos papéis da educação e das políticas públicas, destacam a centralidade da avaliação educacional em larga escala, alertando para o fato de que nas últimas décadas ela tem sido apresentada como indicador de **qualidade** dos sistemas educativos, em substituição à “ideia-força” de “igualdade”, como principal objetivo das políticas educacionais.

Salientam, ainda, que a contraposição entre qualidade e igualdade se torna ainda mais evidente sob a ótica das reformas educacionais dos anos 1990, nas quais se centralizam os mecanismos de avaliação e descentralizam-se os mecanismos de gestão e de financiamento, como meios de otimizar o produto esperado: os bons resultados no processo avaliativo (Sousa; Oliveira, 2003).

A avaliação do sistema escolar, como determinante da qualidade substitui o controle via pesadas estruturas organizacionais e legitima “valorações” que estimulam a competição e o *ranqueamento* entre instituições de ensino, reforçadas pela existência de políticas que atrelam desempenho, medido por instrumentos de larga escala, com financiamento. (Sousa; Oliveira, 2003).

Henkel (1991) observa que entre as funções da educação, o governo [especialmente o inglês, de Margareth Thatcher, nos anos 1980], percebeu a importância da avaliação como caminho para atingir as finalidades neoliberais: “[...]controlar despesas públicas; mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada”. A avaliação vem ligada aos processos de gestão, acentuando resultados, produtos e desvalorizando processos.

O termo “Estado Avaliador”, cunhado por Guy Neave⁴⁸ (Neave, 1988), torna-se muito significativo, pois expressa de modo claro o poder e o papel da avaliação nos processos de Reforma do Estado.

48

Guy Neave é professor da Universidade de Twente, na Holanda. Foi Diretor de Pesquisa da Associação Internacional das Universidades (AIU). Pesquisa sobre Políticas do Ensino Superior. Estabeleceu essa expressão em estudo desenvolvido em 1988.

No caso brasileiro, a avaliação em larga escala na educação básica, se constituiu de forma gradativa, na esteira da Reforma do Estado brasileiro.

Werle (2011) historia o processo de implantação da avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira, indicando que as primeiras ações nesse sentido são desenvolvidas em 1988, quando o Ministério da Educação (MEC), respondendo a demandas do Banco Mundial sobre os impactos do Projeto Nordeste, aplica um piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. A autora, servindo-se das ideias de Bonamino (2002, p. 64-100) afirma:

Em 1990, inicia o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesta época, paralelamente, iniciam as primeiras experiências de avaliações em nível estadual. No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. Nesta fase, o Inep convoca especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social (Werle, 2011, p. 774-775).

Werle (2011) observa que a partir de 1995, o sistema de avaliação passa a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e sofre alterações definidas pelo financiamento do Banco Mundial (BM) e pela terceirização do serviço técnico, com a minimização do papel das universidades. A autora salienta que:

A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas. A avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos, focando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país (Werle, 2011, p. 775).

Em 1996, com a promulgação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a avaliação em larga escala torna-se obrigatória, após um ano da publicação da referida Lei, ou seja, a partir de dezembro de 1997 (Werle, 2011).

Nos anos de 1997 e 1998⁴⁹, o Brasil participou de programas de cooperação técnica, por meio de projetos internacionais de avaliação em larga escala, sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac⁵, que possibilita sua participação, a partir de 2000, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁶, avaliação trienal organizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - (OCDE) (Werle, 2011).

Afonso analisa as possibilidades contraditórias da avaliação em larga escala, e acentua a possibilidade de seu uso enquanto controle social movido pela sociedade civil organizada:

Há uma série de consequências da avaliação que vão sendo impostas e adotadas, por uma grande parte dos países capitalistas, em nome da democraticidade

49

Outras informações acerca do desenvolvimento do Saeb nos anos 2000, já foram expostas na contextualização do estudo, não sendo necessário, portanto, retomá-las.

e da transparência e sob a designação de *prestação de contas, responsabilização* ou, mais genericamente, de *accountability*. [...].

Quando o controlo social é exercido por um Estado autoritário e não democrático, ou mesmo quando se trata de uma sociedade democrática, os cidadãos podem ser fisicamente coagidos a ser submissos ao Estado, em paralelo ou não com o uso de mecanismos de *violência simbólica* (tal como Pierre Bourdieu a caracterizou).

Mas o controlo social, numa acepção democrática e participativa pode e deve ser compreendido, pensado e exercido de uma outra forma (penso ser esta, aliás, a acepção que no Brasil é dada frequentemente à ideia de controlo social).

Trata-se de um controlo que parte dos cidadãos e é exercido pelos cidadãos ou organizações da sociedade civil, os quais, enquanto tal, sem esquecer os seus deveres e no uso dos seus direitos democráticos, têm legitimidade para participar e ajudar a construir soluções em processos de concertação social (como acontece, por exemplo, com o Orçamento Participativo).

Nestes processos, os cidadãos e cidadãs evidenciam também vontade de acompanhar e avaliar criticamente a ação do Estado e dos poderes públicos, devendo os seus agentes e instituições ser o mais transparentes possível, prestando contas e, quando necessário, sendo responsabilizados pela sua ação (ou omissão) em relação ao *bem comum*. Isto não é senão uma forma de *accountability vertical*, tal como a definiu O'Donnell (1998) (Afonso, 2014, p. 499-450).

Vale destacar que é no sentido dialético do controle social, que se pensa a avaliação em larga escala neste estudo, ou seja, ela tem importância desde que seja utilizada para o acompanhamento de resultados das políticas educacionais, enquanto subsídio para alteração ou aprimoramento de programas e ações. Não deveria servir como meio de ranqueamento, ou para a desqualificação das

escolas públicas e dos professores(as) brasileiros, a partir de comparações rasas e descontextualizadas, entre redes de ensino e desempenho educacional em diferentes países, ou seja, não deveria atender os interesses neoliberais.

No Brasil, como decorrência das avaliações, ora a União priorizou a distribuição de recursos às escolas com baixo desempenho, ora premiou as escolas com melhores resultados, gerando um padrão de indução aos entes federativos, que devem organizar os seus sistemas de ensino de modo a atingir as metas indicadas para cada escola, município, rede e estado. As metas, com força de Lei⁵⁰, estão definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, explicitando-se na meta 7, o peso e a importância da avaliação em larga escala (Brasil, 2014, p. 1):

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

A qualidade está diretamente vinculada ao Ideb e suas metas, e o patamar máximo “6,0”, que estava previsto para ser alcançado em 2021, limita-se ao nível dos anos iniciais do ensino fundamental que vem apresentando o melhor desempenho, desde o início da geração do Ideb em 2005, mormente as persistentes críticas sobre o trabalho dos professores dos anos iniciais e sobre sua formação.

Observa-se ainda, que a meta colocada para 2021 é o patamar já alcançado pelos países mais industrializados há um certo tempo. Além do atraso para o alcance do patamar mínimo, há grandes disparidades entre redes de ensino, regiões, estados e municípios, bem como, entre as esferas pública e privada, o que demonstra que o diagnóstico não resolve, sozinho, desigualdades presentes nas redes e na condição de vida de seus dos estudantes. Algo que foi agudizado com a Pandemia da Covid-19, como mostram os dados das avaliações do ensino fundamental, data-base 2021 (Tabela 1 e 2).

Tabela 1 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino, no ensino fundamental, anos iniciais - Brasil - 2021

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		1º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	Total	97,6	98,9	98,3	96,8	97,2	97,1	0,98	216,92	208,09	5,89	5,8
Brasil	Estadual	97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9
Brasil	Municipal	97,2	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,5
Brasil	Pública	97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5
Brasil	Privada	99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,45	240,58	7,12	7,1

Fonte: MEC/Inep (2023).

Tabela 2 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por rede de ensino – anos finais do ensino fundamental -Brasil - 2021

Brasil	Rede	Taxa de Aprovação - 2021					Indicador de Rendimento (P)	Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
		6º ao 9º ano	6º	7º	8º	9º		Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	Total	95,7	96,2	95,1	95,6	96,1	0,96	258,59	260,41	5,32	5,1
Brasil	Estadual	95,8	96,8	95,4	95,7	95,6	0,96	254,05	256,64	5,18	5,0
Brasil	Municipal	94,7	94,9	93,7	94,5	95,7	0,95	249,15	252,38	5,03	4,8
Brasil	Pública	95,2	95,7	94,5	95,1	95,6	0,95	252,04	254,88	5,12	4,9
Brasil	Privada	98,6	98,8	98,5	98,5	98,7	0,99	292,22	288,83	6,35	6,3

Fonte: MEC/Inep (2023).

Embora não tenha ocorrido o alcance das metas do Ideb para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, no resultado geral, há uma relativização em decorrência da pandemia da Covid-19, que trouxe visível queda na aprendizagem em todos os níveis de ensino. Mas o aspecto bastante claro nas Tabelas é a diferença entre os resultados do sistema público e do privado, já que o segundo não só atinge, mas ultrapassa as metas colocadas, o que explicita ainda mais a questão das desigualdades socioeconômicas.

Para o cumprimento da meta 7, apontam-se trinta e seis (36) estratégias, que tratam tanto da implantação e/ou implementação dos processos de avaliação em larga escala, quanto das condições mais amplas para a melhoria da qualidade do ensino. Essa é a meta que mais apresenta estratégias no PNE, sendo que dez (10) estratégias estabelecem aspectos específicos sobre o desenvolvimento das avaliações. (Brasil, 2014).

Observa-se que no PNE anterior, com vigência entre 2001 a 2010⁵¹, no item destinado ao ensino fundamental, uma única frase, ao final das metas, indicava a presença da avaliação em larga escala:

E, finalmente, a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, **assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios** permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior (Brasil, 2001, p. 1, grifo nosso).

Em face à força que a avaliação em larga escala ganhou ao longo dos anos 2000 e, por consequência, dadas as determinações legais, os estados e municípios começaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação. Muitos realizam tais avaliações como meio de preparo dos estudantes para os testes que podem impactar mais diretamente a geração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), constituindo uma agenda contínua de avaliações externas que acaba interferindo diretamente na organização dos calendários escolares, já que muitas escolas, organizam os currículos para atender aos testes, secundarizando os conteúdos que não são diretamente cobrados nas avaliações em larga escala. Além desse fator, nas redes de ensino há indícios de que são geradas outras distorções, como a exclusão de estudantes de baixo desempenho de algumas escolas, antes da aplicação dos testes.

Após mais de duas décadas de realização dessa natureza de testes, vários pesquisadores da área da avaliação e de políticas educacionais (Freitas, 2005; Freitas, 2007; Gatti, 2009; Brooke; Cunha, 2011; Bauer, 2012; Bauer; Reis; Tavares, 2013; Schneider, 2013; Afonso, 2013; 2014; Sousa, 2014; Amaro, 2017) vêm questionando quais os efetivos resultados das avaliações e se realmente contribuem para

51

O PNE (2001-2010) foi instituído por meio da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

a melhoria da qualidade de ensino. Esses estudiosos têm acentuado também o caráter gerencialista⁵² presente no modelo de avaliação em larga escala desenvolvido no Brasil, especialmente a partir de 2005.

Sousa (2014) ao analisar as concepções de qualidade da educação básica forjadas pela avaliação em larga escala, afirma que o desenvolvimento das políticas educacionais mais recentes revela que os formuladores das mesmas acreditam no potencial promissor das avaliações como meio para a melhoria da qualidade de ensino, ao que questiona se o fato de aplicar provas efetivamente aprimora o desempenho dos estudantes nas provas e se as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação. Mediante tais questões, a autora afirma:

Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões. No entanto, há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar (SOUSA, 2013a) e, ainda, o modo com vêm se concretizando a gestão das escolas e da carreira docente, constituindo-se a avaliação em larga escala em um meio viabilizador de uma dada concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas, modelo de governança chamado Estado avaliador (NEAVE, 1988; 1998).

O movimento de enraizamento na administração pública de princípios do gerencialismo (Abruccio, 1996; Segatto, 2011; Tripodi, 2012; Pacheco, 2010; Normand, 2008), que se inicia nos EUA e no Reino Unido e se expande à escala global, se materializa em iniciativas de política educacional capazes de difundir alterações na própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior das redes de ensino e escolas, como condição mesma de produção de qualidade (Sousa, 1997; Sousa; Oliveira, 2003; Sousa, 2013a) (Sousa, 2014, p. 410).

Essas considerações reforçam a necessidade de análise das articulações entre currículos e avaliação, pois que, ao invés de se buscar a qualidade nas condições de oferta, o que inclui a melhoria das condições de formação docente e do trabalho docente, as políticas educacionais mantêm a lógica reformista que questiona a qualidade de ensino, a qualidade do trabalho docente e dos currículos.

BNCC, CRMS, CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DE ENSINO E AS RELAÇÕES COM A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Serão apresentados a seguir os resultados obtidos no processo de análise documental, salientando-se a concepção de qualidade de ensino presente na BNCC e no CRMS; e as articulações identificadas entre currículo e avaliação em larga escala em MS.

No documento da BNCC a palavra “qualidade” é citada 53 vezes. A análise dos trechos revela, na apresentação e introdução, que a BNCC é a expressão da qualidade desejada, na medida que se constitui como **base e principal estratégia** para a **aprendizagem de qualidade**:

[...] A aprendizagem de **qualidade** é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e **a BNCC é uma peça central nessa direção**, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes. (Brasil, 2017, p. 5, grifo nosso).

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. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e

escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma **base nacional comum curricular para o Brasil**, com o **foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade** da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), **referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (Brasil, 2017, p. 12, grifo nosso).

Além da relação direta da BNCC como meio de garantia da qualidade, há explicitação na descrição dos fundamentos pedagógicos da BNCC, **das competências** como elementos orientadores dos currículos, evidenciando a sua articulação com as avaliações internacionais promovidas pelos organismos multilaterais:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da **Qualidade** da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

As demais menções são indicadas a partir das áreas de conhecimentos, em sua maior parte nas habilidades codificadas, que não apontam a percepção de qualidade da educação na área, mas indicam que os estudantes devem realizar análises qualitativas, como consta, por exemplo, na área de Linguagens, na Língua Portuguesa, Ensino Fundamental- 6º ao 9º ano:

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a **qualidade** e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (Brasil, 2017, p. 151, grifo nosso).

Embora seja indicada explicitamente a consonância com a BNCC, o CRMS se aproxima mais das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), ao apontar a sua percepção de qualidade de ensino, enquanto qualidade social e voltada à inclusão:

[...] a escola de qualidade social adota como centralidade as crianças, adolescentes e jovens e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos: “[...] II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade.” Esse princípio é reiterado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, quando afirma que a Educação Básica deve compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento humano e assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Deve, também, promover uma educação com vista ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades, e reafirmar que a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve promover práticas de respeito às diferenças e diversidades (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 15).

Ratifica a categoria de educação integral posta na BNCC, mas com destaque a diferenciação entre a escola de tempo integral e a educação integral:

Em contraposição à tradição de práticas impositivas e reducionistas de repetição e memorização de conteúdos, a Base Nacional Comum Curricular visa à educação integral,

adotando a premissa do “desenvolvimento humano global” (BNCC, 2017, p. 14). Assim, ao considerar crianças, adolescentes e jovens como agentes de seu aprendizado, abre-se a oportunidade para que eles se empoderem como cidadãos, como autores e construtores de conhecimentos (Mato Grosso do Sul, 2019 p. 20, grifos do autor).

[...] Na perspectiva de promover uma educação que considere os indivíduos em todas as suas dimensões, a proposta da educação integral não se limita à ampliação do tempo e dos espaços de aprendizagem, assim como não se resume e não se confunde com a escola em tempo integral, não devendo essas duas concepções serem tomadas como sinônimas. A integralidade da educação não está intrinsecamente relacionada ao tempo que se passa na instituição escolar, e sim à proposta educacional refletida pelo currículo (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 49).

O documento reafirma o compromisso com a educação integral bem como o alinhamento para o desenvolvimento das dez competências⁵³ gerais da educação básica, definidas na BNCC e apresenta a proposta de educação integral, suas estratégias de implementação e suas práticas.

O CRMS destaca que os índices de qualidade devem ser observados e apresenta os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017. No documento afirma-se que o estado de MS superou as metas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atingiu a meta nos anos finais do ensino fundamental, entretanto conclui-se que: “No que se diz respeito à proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, o Estado tem um grande desafio”, visto aos resultados da Prova Brasil 2017 na qual apenas 18% dos alunos do 9º ano demonstraram aprendizado

53

No texto da BNCC competência é definida na mesma percepção posta por Perrenoud (1998): “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

adequado no componente curricular de matemática e 39% no componente curricular português (Mato Grosso do Sul, 2019).

As avaliações são descritas no documento como ferramentas para averiguação da eficácia das políticas públicas implementadas, as avaliações de desempenho em larga escala são compreendidas com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade na educação:

Essa avaliação tem seus testes construídos com base em uma Matriz de Referência formada por um conjunto de habilidades e competências consideradas essenciais para que as crianças, os adolescentes e os jovens consigam avançar no processo de escolarização (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 41).

São citadas no documento as avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):

- Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB: avalia de forma amostral, aqueles que cursam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRES/ Prova Brasil: avalia censitariamente aqueles que cursam o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio das escolas das redes municipais, estaduais e federal.

- A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA: avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 55).

No CRMS afirma-se, ainda, que a educação de qualidade é um desafio que necessita de cooperação entre os entes federais, citando a meta 7 do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) que visa:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2019).

A palavra “qualidade” é citada 20 vezes no restante do documento, no sentido positivo de excelência. No tópico “avaliação”, a palavra “qualidade” aparece por 8 vezes, demonstrando a relação avaliação/qualidade, no entanto, o documento elaborado não indica outras ações que estão sendo tomadas para melhorar a qualidade do ensino em face aos resultados insuficientes (Tabela 3), além de implementar as alterações curriculares com base na BNCC.

Tabela 3 – Resultados do IDEB MS (rede pública) 2019, 2021

IDEB MS (rede pública)	2019	2021	Meta (PNE 2024)	
4º e 5º ano		5,5	5,4	6,0
8º e 9º ano		4,6	4,9	5,5
3º ano ensino médio		4,1	3,8	5,2

Fonte: INEP e PNE (2021).

O estado de Mato Grosso do Sul apresentou queda nos resultados dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio, em 2021, e se observa a distância ainda significativa do patamar atingido em 2021, para as metas colocadas em 2024 (Tabela 3).

Na Tabela 4, apenas para fins ilustrativos, os resultados apontam aprovação superior a 90% nos anos iniciais do ensino fundamental, diferença significativa de resultados entre os sistemas público e privado e menor desempenho na avaliação da Língua Portuguesa. Ou seja, os estudantes foram aprovados no 5º ano, mas com baixo desempenho.

Tabela 4 - Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por regiões geográficas, unidades da federação e rede de ensino - 2021

Região/ Unidade da Federação	Rede	Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)	
		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa		Nota Média Padronizada (N)
M. G. do Sul	Total	94,5	99,0	92,1	91,5	94,2	96,0	0,94	211,02	205,04	5,72	5,4
M. G. do Sul	Pública	93,9	99,0	91,2	90,4	93,5	95,5	0,94	205,25	199,75	5,52	5,2
M. G. do Sul	Privada	99,0	99,4	98,2	98,8	99,4	99,4	0,99	252,03	242,68	7,19	7,1
M. G. do Sul	Estadual	95,3	98,3	94,1	91,3	94,6	96,5	0,95	204,14	199,00	5,48	5,2

Fonte: Inep (2022).

Na “Nota Informativa do Ideb 2021”, elaborada pelo Inep no período de divulgação desses resultados, contextualiza-se o período pandêmico, indicando-se a precariedade das condições de oferta, as estratégias realizadas pelos sistemas de ensino e a necessidade de adoção do *continuum* curricular para evitar a reprovação massiva:

De acordo com a pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, promovida pelo Inep, em 2020 e 2021, em parceria com as redes de ensino, seus resultados mostraram que, no primeiro ano de pandemia, praticamente todas as escolas suspenderam as atividades presenciais (99,3%) e apenas 9,9% retornaram à sala de aula durante o ano letivo. Diferentemente, em 2021, grande parte das escolas brasileiras (82,6%) adotou atividades híbridas ou presenciais em algum momento do ano letivo. Para a realização das atividades presenciais no ano letivo de 2021, grande parte das escolas brasileiras (99,7%) adotaram alguma medida de prevenção e controle da Covid-19 - essas medidas incluíram desde ações básicas como o uso constante de máscara (98%) e o monitoramento da temperatura (94,2%) até tópicos relacionados à

capacitação dos profissionais (78,2%) e à adequação ou ampliação da infraestrutura física das escolas (57,7%). Em 2020, as escolas apresentaram uma média de 279 dias de suspensão das atividades presenciais. Apesar do retorno progressivo às atividades presenciais, em comparação com outros países, o Brasil continuou apresentando um elevado número de dias com aulas remotas. Em média, o país apresentou, aproximadamente, 100 dias de aulas remotas no ano letivo de 2021, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino. Com o intuito de amenizar o impacto da pandemia, as escolas apontaram estratégias pedagógicas e de gestão escolar, adotadas no ano letivo de 2021, dentre as quais, destacam-se: busca ativa como enfrentamento à evasão escolar (76,5%); avaliação de lacunas de aprendizagem dos alunos (70,9%); aulas ou atividades de reforço (46,2%); aumento da carga horária diária de atividades presenciais (5,7%); reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos (72,3%) e complementação curricular com ampliação da jornada escolar no ano letivo de 2022 (17,2%) (INEP, 2023, p. 2).

Na mesma nota, aponta-se a disparidade entre aprovação e desempenho, mas a necessidade de cautela nas análises dos resultados em face às condições já apontadas acima. Mormente esses resultados sejam esperados pelas contingências geradas pela pandemia, a lógica reformista continua e agora com maiores prejuízos ao desenvolvimento *omnilateral* (Saviani; Duarte, 2012; Frigotto, 2012) dos estudantes, em face da indução da União em relação à BNCC e as políticas a ela articuladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos permitiram identificar a percepção de qualidade presente na BNCC e no CRMS e suas articulações com a avaliação em larga escala.

Observou-se que a qualidade defendida pela BNCC implica na sua aplicabilidade, portanto, a qualidade é vista como a padronização curricular focada em competências e habilidades. Já o CRMS apesar de propor a qualidade de ensino socialmente referenciada e apresentar nos Temas Contemporâneos todos os aspectos de ordem legal, excluídos na BNCC: como inclusão, respeito às diferenças, relações étnico-raciais, entre outros, atrela a qualidade aos resultados da avaliação em larga escala e apresenta como principal política a implementação da BNCC, o que indica pleno alinhamento das políticas estaduais, com as induzidas pela União, por sua vez fomentadas pelos organismos multilaterais, em especial a Unesco e o Banco Mundial, ou seja, o caminho oposto ao desenvolvimento *omnilateral* dos estudantes, como alerta Frigotto (2012, p. 270-271):

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade [...].

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, página inicial e final, 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXII, n. 75, página inicial e final, ago. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, 2017. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/articulo/view/2552>. Acesso em: 2 ago. 2023.

ANDERSON, Peter. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Petrópolis: Ed. Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. **Revista @ ambienteeducação**, São Paulo, v. 5, p. 7-31, 2012.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana Teixeira. **Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987 a 2012**. Relatório parcial da Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1384, dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

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**: edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BONAMINO, Alice Catalano. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. a avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, página inicial e final, 2011.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estud. av.**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 121-159, dez. 1998 .

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

HENKEL, Mary. **Government, evaluation and change**. Londres: Jessica Kingsley Publ., 1991.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

INEP. **Saeb 2017**: aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, maio 2017. 19 slides.

INEP. **SAEB**: histórico. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 10 dez. 2019a.

INEP. **Nota Técnica nº 10/2019/CGIM/DAEB**. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019. Brasília, 2019b.

INEP. Nota Informativa do IDEB 2021. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf . Acesso em: 2 ago. 2023.

INEP. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2021. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande, MS: SED/MS, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ms_curriculo.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

NEAVE, Guy. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Malden, MA, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 17-34, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3537>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. *In*: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernardete. Angelina (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61- 85.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação (Campinas)** [online], v.19, n.2, p. 407-420, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Carla Busato Zandavalli

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Atua desde 1989 em cursos de formação de professores. Foi Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário de Campo Grande e Pró-Reitora Acadêmica da mesma instituição. É professora Associada 4 da UFMS, atuando em cursos de graduação das modalidades presencial e a distância e nos Programas de Pós-graduação em Educação - CPTL e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de Educação e Ensino, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, principalmente nos seguintes temas: avaliação de sistemas, autoavaliação, formação de professores, expansão e permanência no ensino superior, tecnologias aplicadas à educação, educação a distância, currículo. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais - Geppforte. Coordena o projeto financiado pelo CNPq: "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil".

E-mail: carlabzandavalli@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4230860008910476>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4093-0208>

Maria Aparecida Lima dos Santos

Possui bacharelado e licenciatura em história pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP); mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atuou na Educação Básica por 18 anos como professora de História; trabalha com formação de professores desde 1998. Professora universitária desde 2003; foi professora do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na cidade de Três Lagoas. Atualmente, é docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da UFMS e do curso de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFMS). É líder do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS); membro do Rede de Pesquisas Ensino Médio Pesquisa (EMPesquisa) da UFPR; membro do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros (NEAB/UFMS) e da Red Panamazônica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Formação de Professores,

Currículo e Políticas Educacionais, principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais e curriculares para o Ensino Médio; currículo e ensino de História; currículo e formação de professores para a Educação Básica; ensino de História; educação para as relações étnico-raciais; Teoria Social do Discurso; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas disciplinas escolares da Educação Básica.

E-mail: maria.lima-santos@ufms.br

Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5816112602113342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8106-4978>

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Ribeiro Silva

Licenciada em Física (2019) e Mestre em Ensino de Ciências (2023) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisa na área de Formação de professores e Tecnologias de Informação e Comunicação.

E-mail: silvaalineribeiro@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0495025393924928>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4632-1486>

Ana Flávia Miranda Martins

Professora de Geografia concursada pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul desde 2006, com experiência profissional em sala de aula, sala de tecnologia educacionais e coordenação pedagógica. Atua como professora coordenadora pedagógica da E. E. Adilson Alves da Silva desde 2013. Professora de Geografia da Rede Pública Municipal de Brasilândia/MS. Mestra em Educação pela UFMS Campus Três Lagoas, 2021. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPFFORTE).

E-mail: anaflaviaba@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7614561215860644>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1222-551X>

Ana Karolinn Rodrigues Moraes

Pedagoga habilitada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023). Fez parte do Programa de Iniciação Científica Voluntária (2021-2022) desenvolvendo o plano de trabalho "A Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-FP) e a precarização do trabalho docente: sentidos de direitos nas políticas curriculares". Foi bolsista CNPq (2022-2023) pelo projeto de pesquisa coletiva intitulado "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil". Desde 2021 compõe o Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS).

E-mail: anakarolinnarodrigues@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3156163332611609>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5837-6869>

Angela Bezerra dos Santos Andrade

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPTL (2022). Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Eliseos - FCE/SP(2017) e em Psicopedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - Ulbra/RS (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006). Pesquisadora integrante do GEPPFORTE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias Educacionais- UFMS. Atualmente é professora coordenadora na rede municipal de ensino de Três Lagoas/MS. Possui experiência na área de Educação, como professora da educação infantil, professora do ensino fundamental I e coordenadora pedagógica.

E-mail: angelabezerra.saj@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5059145543637878>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2171-9976>

Danielle Luzia Ramos de Moraes Navarro

Mestrado em Ensino de História pelo ProffHistória/UEMS (2022); Licenciada em Pedagogia pela UNAES/Anhanguera (2007); Formada em Psicopedagogia pela Uninter (2016); Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela UCAM (2022). Professora efetiva das Redes Municipais de Ensino de Campo Grande/MS e Sidrolândia/MS. Membro do Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História - GEPEH/UFMS. Integrante da equipe do projeto "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso de qualidade de ensino como indutores das políticas curriculares, de formação de professores e de avaliação da educação básica." Experiência na área da educação infantil, currículo e formação inicial e continuada de professores.

E-mail: professoradaniellenavarro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5995170719275816>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3811-4391>

Eduardo Henrique Queiroz Macena

Acadêmico do curso de Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021- atual). Desenvolve pesquisa na análise de aspectos teórico-metodológicos e didáticos de livros adotados de professores de Ciências da Natureza da Rede Pública de Ensino de Campo Grande MS. É voluntário no Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC), atuando como ouvinte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

E-mail: eduardo_macena@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9609115354266731>

Orcid: 0009-0007-5568-148X

Eneida Pereira Berti da Silva

Possui Mestrado em Educação pela UFMS/CPTL (2021), Pós-graduação em Psicopedagogia pela UNIG (2007), Especialização em Educação Especial, pela FIU (2016), Especialização em Gestão Escolar, pelas Faculdades Campos Elíseos (2018), Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2003), Magistério nível médio pelo CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Atuou como Orientadora de Estudos no Telecurso 2000, pelo SESI 025 de Andradina/SP. Foi professora da Educação Básica por 20 anos. Foi formadora do PNAIC da Educação Infantil. Atualmente é Gestora de CEI (Centro de Educação Infantil) «Sebastião Moraes» no município de Andradina/SP e membro do grupo de pesquisa GEPPFORTE/ UFMS. Tem experiência na área de Educação com ênfase na Formação de Professores, Currículo, Políticas Educacionais e Infância.

E-mail: bertieneida@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167312196301314>

Janete Aparecida Coelho

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, 2021. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Venceslau-SP (1995) e especialização em Fundamentos em Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é diretora da Escola Estadual Manoel da Costa Lima. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GforP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), unidade de Três Lagoas/MS.

E-mail: prof.janetecoelho@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0263214488591760>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5738-2170>

Keissy Carla Oliveira Martins

Licenciada em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017) e Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da UFMS, desenvolvendo pesquisa na linha de Formação de Professores de Ciências. Professora efetiva na educação básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, ministrando a componente curricular Física e unidades curriculares de Ciências da Natureza. É bolsista (CAPES) no Programa Residência Pedagógica, atuando como preceptora e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

E-mail: Keissy.martins@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8613079210306763>

Orcid: 0000-0003-2519-1168

Leonardo Fernandes Santos

Acadêmico do curso de Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021 - atual). Desenvolve pesquisa sobre a análise de aspectos teórico-metodológicos e didáticos de livros adotados por professores de Ciências da Natureza da Rede Pública de Ensino de Campo Grande MS: Projetos Integradores e de Projeto de Vida. É voluntário no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), atuando como ouvinte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

E-mail institucional: leonardo.f@ufms.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3933-9362>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8065449892790355>

Lidiane Alves Rodrigues Martins

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2004). Especialista em Direito Constitucional e Processual pela mesma instituição (2006). Docente do curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS, como professora substituta e da Associação de Ensino de Mato Grosso do Sul e técnica previdenciária do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação UFMS - campus de Três Lagoas/MS, ingresso em 2022.

Email: lidiodrial@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0802970525464574>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1488-5704>

Lorena Martins Nunes

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

E-mail: lorena.nunes.nn@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148736521345051>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1429-6487>

Maria Inês De Affonseca Jardim

Graduada em Física Licenciatura, Mestra e Doutora em Educação, professora da UFMS. Atua como docente no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – INFI – UFMS. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação, Políticas de Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

E-mail institucional: maria.jardim@ufms.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0746-2844>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2180597985826729>

Paula Graciela Mori

Graduada em Pedagogia pela UFMS. Bolsista PIBIC/CNPq 2021.

E-mail: paula.mori@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4332433820928652>

Tarcísio Luiz Pereira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPTL; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/FCT e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/FAED; foi Professor de Educação Básica - habilitado pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Atualmente cursa Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá - UEM e é Professor no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS campus de Três Lagoas-MS; É líder e pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GFORP - na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas; é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior - GEDUC UEM; é pesquisador na Rede Universitas/Br. Atua desde 1999 como Professor na Educação Infantil, Ensino Fundamental (Séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. Foi Coordenador Pedagógico, Presidente de Conselho Municipal de Educação e Presidente de Seção Sindical do ANDES SN.

E-mail: tarcisio.pereira@ufms.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7938320258027646>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>

Wylldner Dos Santos Almeida

Licenciando do Curso de História-Licenciatura, da UFMS. Bolsista PIBIC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação, Políticas de Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

E-mail: wylldner@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6155666191223942>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Andradina 9, 10, 18, 23, 24, 26, 29, 31, 38, 39, 40, 175, 176, 190, 285
avaliação 9, 21, 28, 77, 200, 241, 252, 254, 255, 262, 263, 268,
270, 271, 274, 279, 280, 281, 282

B

Base Nacional Comum Curricular 8, 9, 15, 16, 18, 23, 24, 42,
43, 45, 54, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 96, 104, 106,
108, 112, 115, 116, 120, 123, 126, 131, 133, 143, 156,
157, 161, 163, 166, 189, 193, 211, 218, 219, 249, 254,
272, 279, 282, 284

BNCC 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69,
71, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 91,
92, 93, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 108, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 131, 133, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 175, 178,
187, 189, 190, 194, 196, 197, 213, 215, 217, 218, 219,
226, 227, 230, 238, 246, 247, 248, 250, 251, 253,
254, 256, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278

BNC-PP 11, 12, 19, 129, 131, 133, 135, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 283

brasileira 10, 11, 14, 34, 54, 69, 77, 79, 88, 108, 112, 113, 114, 117, 120,
159, 170, 171, 197, 213, 262

C

ciência 13, 14, 112, 158, 182, 204, 227, 228, 231, 234, 235,
236, 237, 244, 246

classe 11, 17, 69, 113, 120, 124, 187, 203, 217

competências 13, 14, 16, 27, 29, 31, 32, 33, 38, 40, 41, 55, 56,
60, 84, 85, 87, 94, 112, 116, 117, 120, 122, 123, 126,
136, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
155, 159, 162, 166, 167, 169, 170, 172, 173, 178, 187,
193, 194, 195, 196, 201, 203, 204, 205, 206, 207,
210, 211, 213, 228, 230, 237, 254, 256, 260, 271,
273, 274, 278, 281

comunicação 12, 20, 179, 191, 192, 206, 207, 210, 283

conhecimento 15, 17, 27, 37, 39, 41, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 54,
58, 59, 61, 68, 73, 86, 100, 102, 110, 112, 113, 119,
124, 132, 133, 134, 136, 141, 146, 147, 149, 150, 151,
152, 158, 163, 178, 188, 193, 201, 202, 203, 205, 210,
217, 218, 219, 220, 227, 229, 234, 235, 237, 238, 240,
241, 242, 244, 245, 247, 260, 278

construção 13, 18, 23, 24, 26, 29, 31, 33, 41, 47, 48, 49, 52, 54, 58,
77, 86, 106, 110, 121, 122, 142, 143, 145, 148, 152, 158,
169, 170, 180, 183, 195, 196, 202, 203, 207, 228, 235,
240, 243, 253, 271, 281

crítica 13, 16, 17, 43, 66, 69, 73, 79, 90, 94, 104, 105, 113, 132, 147,
148, 149, 153, 173, 189, 194, 195, 198, 205, 206, 207,
208, 211, 212, 278, 279, 281

Curricular 8, 9, 10, 15, 16, 18, 23, 24, 33, 36, 42, 43, 45, 54, 58, 70,
71, 73, 74, 77, 78, 79, 96, 104, 106, 108, 112, 115, 116,
120, 123, 126, 127, 131, 133, 143, 156, 157, 158, 161,
163, 166, 183, 185, 189, 190, 193, 199, 211, 218, 219,
249, 254, 272, 279, 282, 284

currículo 10, 12, 13, 15, 16, 17, 27, 30, 33, 35, 42, 46, 55, 57, 58, 60,
61, 65, 67, 68, 72, 73, 78, 79, 83, 84, 92, 93, 104, 114,
116, 120, 122, 123, 125, 130, 131, 135, 145, 149, 152,
157, 158, 159, 161, 174, 183, 189, 193, 194, 201, 211,
237, 238, 240, 242, 244, 245, 250, 253, 254, 259,
262, 270, 273, 281, 282, 283, 284

D

didático 9, 13, 217, 218, 237, 249, 250

diretrizes 9, 18, 23, 24, 38, 39, 40, 42, 55, 70, 79, 85, 104, 110,
120, 135, 142, 143, 149, 156, 157, 161, 162, 164, 166,
167, 169, 172, 173, 174, 188, 189, 193, 196, 200, 212,
213, 218, 272, 279

docente 11, 12, 19, 40, 42, 49, 56, 68, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 97, 100, 113, 119, 121, 127, 129, 131, 133, 135, 136,
138, 140, 141, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 153, 154,
155, 156, 157, 158, 159, 169, 171, 173, 182, 183, 186,
187, 189, 196, 201, 203, 212, 213, 218, 233, 248, 269,
270, 279, 282, 283, 287

E

educação 9, 10, 11, 13, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 96, 97, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 120, 122, 123, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 138, 142, 143, 144, 145, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 175, 179, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 206, 210, 212, 213, 214, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 249, 250, 254, 255, 256, 260, 262, 265, 268, 271, 272, 273, 274, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287

educação básica 9, 13, 19, 25, 27, 33, 39, 42, 45, 56, 59, 70, 75, 77, 85, 87, 92, 104, 110, 120, 126, 127, 135, 136, 143, 144, 145, 149, 154, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 188, 192, 193, 194, 200, 212, 249, 255, 262, 268, 271, 272, 273, 274, 280, 281, 282, 283, 285, 287

educação brasileira 14, 113, 114, 117, 170, 171, 197, 213

Educação Infantil 9, 10, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 138, 256, 281, 285, 287

educacionais 8, 9, 14, 24, 25, 35, 45, 52, 60, 69, 77, 78, 82, 93, 105, 109, 110, 116, 121, 125, 128, 130, 137, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 166, 171, 172, 178, 190, 195, 197, 198, 203, 225, 253, 254, 261, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 276, 278, 279, 280, 281, 283

escola 11, 15, 16, 25, 32, 47, 49, 65, 81, 85, 87, 91, 98, 100, 101, 105, 112, 114, 120, 121, 122, 124, 125, 132, 139, 142, 143, 148, 156, 158, 164, 170, 178, 188, 206, 218, 226, 255, 256, 265, 270, 272, 273, 280, 281

escola pública 15, 16, 158, 170, 280

estados 8, 9, 15, 18, 22, 30, 78, 110, 122, 127, 234, 257, 262, 266, 268, 280, 281

F

física 13, 20, 33, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 222,

223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 245, 250, 283, 284, 285, 286, 287

formação 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 25, 32, 45, 46, 51, 53, 54, 55, 69, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 133, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 219, 238, 254, 260, 266, 270, 281, 282, 283, 284

formação continuada 11, 19, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 135, 136, 156, 162, 171, 188, 189, 212, 219

G

gestão 8, 42, 113, 116, 117, 139, 140, 147, 148, 246, 250, 257, 261, 262, 269, 277, 280

H

habilidades 14, 27, 29, 30, 32, 33, 38, 40, 53, 55, 80, 84, 87, 117, 120, 122, 123, 145, 147, 151, 155, 162, 169, 170, 172, 193, 194, 196, 203, 205, 211, 228, 230, 237, 238, 240, 244, 245, 254, 256, 271, 273, 274, 277, 278

história 10, 12, 20, 34, 45, 46, 47, 48, 50, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 72, 74, 111, 133, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 250, 282, 283, 284, 287

histórico-social 10, 18, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 69

I

implementação 9, 11, 13, 18, 23, 24, 26, 28, 77, 80, 82, 83, 94, 102, 108, 117, 119, 121, 123, 136, 150, 153, 155, 174, 218, 219, 226, 267, 273, 278

infância 10, 18, 29, 34, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 62, 69

informação 12, 20, 179, 191, 192, 206, 207, 210, 283

instrumento 11, 19, 68, 107, 108, 109, 110, 116, 155, 253, 271, 280

- L**
- licenciatura 8, 12, 20, 160, 161, 164, 165, 167, 168, 172, 174, 175, 183, 186, 190, 191, 192, 195, 199, 202, 204, 207, 211, 212, 213, 214, 285, 287
- livros 13, 20, 30, 37, 40, 118, 125, 165, 216, 217, 218, 219, 220, 225, 226, 227, 230, 233, 236, 237, 244, 246, 247, 260, 284, 286
- M**
- materiais didáticos 8, 9, 30, 77, 122, 247
- Mato Grosso do Sul 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 88, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 105, 106, 117, 119, 122, 123, 127, 133, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 174, 175, 188, 189, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 204, 209, 226, 227, 237, 240, 242, 244, 246, 250, 254, 257, 272, 273, 274, 275, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- municípios 9, 15, 18, 22, 28, 32, 78, 110, 117, 122, 257, 262, 266, 268
- N**
- neoliberal 10, 12, 18, 44, 55, 58, 65, 69, 117, 125, 131, 154, 169, 187, 195, 196, 211, 257, 278
- P**
- Paulista 9, 18, 23, 24, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 189, 287
- pedagogia 13, 16, 41, 43, 79, 94, 105, 113, 116, 117, 128, 136, 143, 159, 163, 166, 173, 201, 206, 210, 211
- pesquisas 11, 14, 15, 16, 17, 47, 63, 78, 81, 87, 105, 117, 118, 133, 168, 187, 197, 233, 239, 244, 269, 281
- políticas educacionais 8, 9, 14, 24, 45, 69, 77, 78, 105, 125, 128, 130, 148, 149, 155, 156, 166, 190, 197, 253, 254, 261, 264, 268, 269, 270, 278, 283
- processo 8, 9, 10, 11, 12, 18, 23, 24, 25, 29, 31, 35, 38, 41, 47, 49, 50, 51, 58, 60, 65, 67, 68, 69, 80, 82, 86, 91, 100, 102, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 138, 139, 142, 143, 145, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 164, 170, 175, 183, 195, 200, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 218, 236, 246, 247, 254, 255, 258, 261, 262, 270, 274, 278
- Professores 11, 13, 19, 75, 77, 85, 89, 95, 101, 104, 105, 126, 129, 135, 136, 143, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 172, 174, 188, 189, 192, 194, 196, 200, 212, 213, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- profissionais 19, 75, 188, 249
- projetos 12, 13, 19, 38, 75, 166, 171, 175, 185, 286
- Q**
- qualidade 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 54, 55, 69, 77, 78, 88, 90, 106, 115, 116, 121, 125, 133, 137, 139, 149, 154, 161, 163, 172, 195, 218, 234, 242, 253, 254, 261, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 281, 282, 284
- R**
- racionalidade 10, 18, 44, 117, 130, 131, 143, 147, 162, 169
- Rede Estadual 11, 19, 31, 76, 77, 80, 82, 85, 93, 94, 95, 101, 102, 105, 119, 283
- Rede Municipal 11, 19, 76, 79, 80, 82, 88, 89, 95, 102, 106, 119, 171
- referência 9, 18, 22, 30, 41, 55, 77, 78, 109, 116, 120, 126, 127, 138, 143, 144, 183, 187, 196, 237, 240, 242, 244, 256
- reformas 12, 20, 57, 109, 110, 125, 127, 146, 155, 160, 166, 172, 253, 257, 261, 269
- S**
- São Paulo 8, 9, 10, 24, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 71, 72, 73, 74, 103, 105, 127, 128, 156, 157, 158, 189, 190, 211, 213, 227, 248, 250, 279, 280, 281, 282
- sociedade 9, 25, 33, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 61, 64, 65, 66, 71, 78, 79, 92, 93, 102, 108, 109, 110, 112, 122, 132, 134, 136, 153, 172, 173, 195, 204, 207, 247, 260, 263, 264
- T**
- tecnologias 12, 20, 77, 179, 191, 192, 197, 206, 207, 210, 215, 224, 248, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- tecnologias educacionais 20, 77, 215, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- TIC 12, 13, 20, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211
- Três Lagoas 11, 19, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 117, 175, 176, 189, 190, 282, 283, 284, 285, 286, 287
- V**
- valorização 11, 12, 17, 19, 64, 89, 102, 121, 129, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 154, 155, 272

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS EM TEMPOS DE BNCC

Competências e habilidades para qual qualidade?



A NOSSA UNIVERSIDADE

