

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

JAFÉ RIBEIRO DE FIGUEIRÊDO FILHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR
ELISEU VIANA EM PERÍODO PANDÊMICO**

MOSSORÓ/RN
2022

JAFÉ RIBEIRO DE FIGUEIRÊDO FILHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR
ELISEU VIANA EM PERÍODO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

MOSSORÓ/RN
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- F475 Figueirêdo Filho, Jafé Ribeiro de.
Percepção docente na atuação da política base nacional comum curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana em período pandêmico / Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho. – Mossoró, RN, 2022.
160 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2022.
Orientador: Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.
1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Percepção Docente. 3. Abordagem do Ciclo de Políticas. 4. Teoria de Atuação. I. Título.
- CDU: 37.016

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

JAFÉ RIBEIRO DE FIGUEIRÊDO FILHO

**PERCEPÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR
ELISEU VIANA EM PERÍODO PANDÊMICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, associação entre as instituições de Ensino Superior: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 21/12/2022, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Profa. Dra. Josélia Carvalho de Araújo - Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão - Examinadora Externa
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Dedico este trabalho a Deus, doador da capacidade para realizá-lo e do sopro da vida.

À minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, mesmo quando os ventos que sopravam o barco da vida se tornaram bravios e o mar, revoltoso. Que esta pequena vitória seja mais uma das alegrias que proporciono a ela.

In memoriam dos que sucumbiram vítimas da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o intelecto e forças para conseguir concluir este trabalho em meio a um período tão conturbado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, pela confiança, atenção, paciência e orientações dadas durante esta jornada.

Aos professores participantes da banca examinadora, pela leitura e valiosas contribuições para que esta pesquisa seja cada vez mais aprimorada.

Aos professores participantes das entrevistas, pelas valiosas contribuições na forma de ver e entender o contexto da prática. Vocês lutam bravamente e que esta chama de valentia, diante de tão obscuro momento que vive a educação, não se apague jamais.

Às minhas colegas de turma e orientação, Profa. M.^a Jussara Luna, Profa. M.^a Mônica Raquel e Profa. M.^a Vitória Maria, pela inspiração e auxílio.

Ao meu colega de docência Prof. M.e Neto Damasceno, que conduziu a tratativa para que o locus da pesquisa fosse o Eliseu Viana, sendo grande facilitador do contato com os docentes e gestores da instituição.

Aos docentes que lecionaram as componentes curriculares cursadas na trajetória do mestrado, nas quais diálogos, discussões e troca de saberes permitiram-me mudar a percepção da docência.

À Profa. Dra. Maria Solange de Farias e à Profa. M.^a Milene Lima pela disposição e prontidão em ajudar.

Aos que integraram e integram o Grupo Contexto, no qual diálogos, discussões e troca de saberes proveitosas, foram realizadas nas reuniões.

À minha esposa, Renata Fernanda, pela paciência e apoio diante dos momentos de maior angústia.

RESUMO

Este estudo parte do objetivo de analisar a percepção de docentes do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana ao atuarem na Base Nacional Comum Curricular em período pandêmico. Com vistas a atingir este propósito, perpassamos alguns objetivos específicos, a saber: analisar os decretos normativos estaduais referentes ao combate da Covid-19; investigar a percepção das implicações dos decretos normativos no contexto da prática da escola por parte de docentes; e analisar as percepções dos docentes no andamento das discussões curriculares da Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19. Ciente da complexidade da pesquisa científica que parte de um contexto social, optamos por uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e exploratório em que analisamos documentos oficiais como a LDB/96 e DCNs, entre outros, de forma a percorrer o caminho trilhado pela ideia de uma Base Nacional até a homologação de seu texto final. Também analisamos os Decretos emitidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte relacionados ao combate da COVID-19, de forma a evidenciar o intercurso pandêmico vivido no ínterim da pesquisa e também a implicação desses no contexto da prática dos professores no *locus* da pesquisa. Por fim, realizamos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de analisar as falas dos professores, evidenciando suas percepções ao atuarem na Base. A partir de uma leitura de Ball (AVELAR, 2016), rejeitamos a ideia de que políticas são implementadas e, dentro da Abordagem do Ciclo de Políticas, permitimo-nos compreender os processos formadores da política a partir de contextos não estáticos. Apropriamo-nos das contribuições da teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) na tentativa de escapar da noção linear de uma política escrita por um e implementada por outro, para avançar em direção à noção de atuação, um processo criativo que decodifica, recodifica e ressignifica os textos prescritos. Dado que a Base se trata de uma política de currículo que intenta significar sentidos, recorremos a Lopes (1999) e a Macedo (2009) para problematizar a política no campo curricular, indo além do caráter estadocêntrico, de forma a evidenciar os embates políticos no contexto da prática.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Abordagem do Ciclo de Políticas. Teoria de Atuação. Política de Currículo. Percepção Docente.

ABSTRACT

This study begins with the objective of analyzing the perception of teachers from the Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana (Professor Eliseu Viana Integrated Education Center) enacting the Base Nacional Comum Curricular (National Curricular Common Base) in the pandemic period. In order to achieve this purpose, we have passed some specific objectives, namely: analyzing the state normative decrees regarding the fight against Covid-19; investigate the teachers perception of the implications of normative decrees in the school context of practice; and analyze the perceptions of teachers in the course of curricular discussions of the National Common Curricular Base at the Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana in the face of the Covid-19 pandemic. Aware of the complexity of scientific research that starts from a social context, we opted for a qualitative approach of a descriptive and exploratory nature in which we analyze official documents such as the LDB/96 and DCNs, among others, in order to follow the path taken by the idea of a National Base until the approval of its final text. We also analyzed the Decrees issued by the Governo do Estado do Rio Grande do Norte (Government of the State of Rio Grande do Norte) related to the fight against COVID-19, in order to highlight the pandemic intercourse experienced in the meantime of the research and also the implication of these decrees in the context of the practice of teachers in the locus of the research. Finally, we conducted semi-structured interviews with the objective of analyzing the teachers' words, evidencing their perceptions when enacting the Base. From a reading of Ball (AVELAR, 2016), we reject the idea that policies are implemented and, within the Policy Cycle Approach, we allow ourselves to understand the policy-forming processes from non-static contexts. We appropriate the contributions of the theory of enactment proposed by Ball, Maguire, and Braun (2016) in an attempt to escape the linear notion of a policy written by one and implemented by another, to move toward the notion of enactment, a creative process that decodes, recodes, and re-signifies the prescribed texts. Given that the Base is a curriculum policy that intends to signify meanings, we resort to Lopes (1999) and Macedo (2009) to problematize the policy in the curriculum field, going beyond the state-centric nature, in order to highlight the political clashes in the context of practice.

Keywords: National Common Curricular Base. Policy Cycle Approach. Theory of Enactment. Curriculum Policies. Teacher Perception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eventos que culminaram na Base	38
Figura 2 - As dez competências gerais resumidas	39
Figura 3 - A estrutura da Base	40
Figura 4 - Estrutura curricular do Ensino Fundamental	41
Figura 5 - Estrutura curricular do Ensino Médio	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir do primeiro descritor: “Base Nacional Comum Curricular”	49
Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir do segundo descritor: “ciclo de políticas”	57
Quadro 3 - Trabalhos selecionados a partir do terceiro descritor: “políticas de currículo”	61
Quadro 4 - Identificação dos sujeitos da pesquisa	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIPEV	Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de educação / Conselho Pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019 (Coronavirus Disease 2019)
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCNem	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DIREC	Direção Regional de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Gross
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FME	Fundação Municipal de Educação
IAS	Instituto Airton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento Todos pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
SC	Santa Catarina
SEB	Secretaria de Educação Básica
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	25
2.1	Antecedentes da primeira versão	25
2.2	A primeira versão	29
2.3	A segunda versão	32
2.4	A terceira versão	34
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	45
3.1	Um vislumbre do caminho	45
3.2	Percurso metodológico	47
3.3	Visita ao conhecimento produzido - estranhamentos e aproximações	47
3.4	O desafio de produzir dados de atuação em contexto local	62
3.5	Local e sujeitos da pesquisa	64
4	REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE A BASE	67
4.1	Contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas	67
4.2	A Teoria da Atuação	79
4.3	BNCC: Uma Política de Currículo	89
5	COMBATE À COVID-19: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	100
5.1	Rumores de uma doença	100
5.2	As primeiras medidas de controle	101
5.3	A continuidade do distanciamento social	104
5.4	O retorno parcial das atividades presenciais na educação	106
6	UM OLHAR SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS	110
6.1	Receptividade e conhecimento sobre a Base	111
6.2	Implicações da Base	115
6.3	Governo e Base	120
6.4	Pandemia e terceiro setor	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	151

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	154
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DO LOCAL DE PESQUISA	155
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	156
ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DO PROJETO DE PESQUISA	160

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem seu início datado no ano de 2018, quando o tema desta passou a ter notada relevância na vida deste pesquisador, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a aprovação no ano de 2017 do texto da Base referente ao Ensino Fundamental, já no ano de 2018, o processo, que neste momento chamarei de implementação, teve início sendo “conduzido pelos gestores públicos, com forte participação de fundações, *think tanks*¹ e grupos educacionais ligados ao setor privado, assim como de movimentos sociais organizados por tais atores” (MACEDO, 2019b, p. 43). Atuando como professor de Física em escolas privadas no município de Mossoró, no Rio Grande do Norte, o marketing de alguns materiais pedagógicos dos sistemas de ensino chamavam atenção deste docente por alardear que já estavam “de acordo com a BNCC”.

A decorrência do ano de 2018 recrudesceu o vozerio em torno da temática Base Nacional Comum Curricular no âmbito dos corredores dos estabelecimentos de ensino particular frequentados pelo professor, a tal ponto de levantar o questionamento revelador da ignorância: o que é esta Base e por que me parece importante conhecê-la? Ainda durante esse ano, os primeiros encontros de formação continuada aconteceram e os contornos deste objeto começaram a ser delineados e, embora denotasse um aumento no trabalho fora da sala de aula para tornar as práticas pedagógicas, mais uma vez, “de acordo com a BNCC”, somente pontos positivos, agradáveis ou vantajosos eram atribuídos ao objeto em questão.

Embora atuando no contexto do ensino particular, como nos foi vendida, a Base parecia ser a “bala de prata” da educação brasileira, aquela que viria redimir o ensino público, tido como “ruim, desigual e estagnado” (GUIMARÃES, 2015), trazendo uma qualidade nunca antes vista, dado que tanto nas escolas privadas quanto nas públicas o conteúdo a ser ensinado seria o mesmo, um raciocínio bastante simples. Como ninguém havia pensado nisso antes? Movido pelo desejo de compreender a Base longe de lógicas simplistas e diante de desconfortos íntimos, “Seria possível novamente utilizar a ferramenta da dúvida para produzir estranhamento no que já está estabelecido como inconteste e colocar movimento problematizador naquilo assumido

¹ Conforme Schmidt e Mello (2021, p. 1), *think tanks* podem ser entendidas como “organizações de análise e engajamento de políticas públicas que geram pesquisa orientada para políticas, análise e aconselhamento sobre questões nacionais e internacionais estruturadas em órgãos permanentes”.

como inquestionável?” (SIMONINI E ROMAGNOLI, 2019, p. 2). Assim nasceu o motor desta pesquisa.

Remotamente, temos, como autor desta pesquisa, um adolescente que estudou seu Ensino Médio na Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, localizada no mesmo município em que atua como professor e que deste período escolar carrega algumas lembranças de fatos que poderiam justificar a afirmação anterior sobre a qualidade do ensino público: faltavam professores efetivos e, para completar o quadro funcional da Escola, professores temporários eram contratados. Dentre estes, alguns ainda não haviam concluído seus cursos de licenciatura, os quais recebiam também a denominação de estagiários, à semelhança dos que estavam no espaço escolar a título de estágio curricular obrigatório. Os lapsos de tempo entre o início do ano letivo e as contratações geravam atrasos no cumprimento do currículo, aqui tomado como a lista de conteúdos a serem abordados em sala.

Foi notória a dificuldade inicial em acompanhar a vasta e complexa matemática da graduação em Licenciatura em Física (cuja matriz curricular, à época, mais se assemelhava a de um curso de bacharelado) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) dada a problemática do parágrafo anterior. Mas com persistência, perseverança e método, as dificuldades foram aos poucos sendo superadas até a conclusão do curso.

Da formatura a mais um tempo, viria a sala de aula e esta não era uma “coisa” muda, ao contrário, parecia orgânica, viva, com consciência própria, uma entidade autônoma que sussurrava “decifra-me ou te devoro”, à semelhança do mito da Esfinge de Tebas. Tomando-a como o recipiente” de uma turma, um conjunto de sujeitos, recorremos a Bakhtin pois “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Dado o ideal positivista sedimentado ao longo dos anos no curso de licenciatura na “utilização de instrumentos voltados à quantificação, que, ao fornecer informações objetivas, leva à pretensão de centrar no fato/dado o papel principal na construção do conhecimento” (SILVINO, 2007, p. 283), a realidade docente deste professor pesquisador parecia caótica e os binarismos de bom aluno/mau aluno, aula boa/aula ruim, boa nota/nota ruim pareciam se desfazer diante da impossibilidade de

categorizar todos os sujeitos que estavam diante de um quadro branco e os eventos inerentes à interação com estes.

A vontade de compreender, pesquisar e problematizar a sala de aula era crescente e gerou a necessidade e o desejo por iniciar uma pesquisa na área da Educação, em uma linha que expandisse os horizontes teóricos. O passo dado nessa direção foi o ingresso em uma especialização em Metodologia do Ensino de Física pela Faculdade Signorelli. Concluída a pós-graduação, a vontade de pesquisar na área ainda não havia se extinguido, da qual nasceu a ideia de buscar um mestrado que continuasse abrindo as perspectivas teóricas.

Após aceito como aluno especial no ano de 2019 e unindo à intenção de pesquisar com os estranhamentos acerca da BNCC em um projeto, ocorreu, em tempo oportuno, no ano de 2020, a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), mestrado ofertado através da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na Linha de Pesquisa Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

O período vivido como aluno especial foi fundamental para a decisão/comprovação de que a linha de pesquisa escolhida e os anseios como professor pesquisador estariam em consonância com os principais teóricos desta. Realizando um paralelo com a Física, haveria ressonância² entre meu objeto de estudo e o referencial teórico a ser abordado na nova trajetória acadêmica. Neste período iniciou-se o que chamamos de processo de descentramento do sujeito pesquisador, o qual enxergava a si mesmo como um “‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável” (HALL, 2006, p. 12) mas que diante dos processos de interação de cada aula e texto lido “foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (HALL, 2006, p. 12). A sensação era a qual denominamos de angústia instigante, que geralmente acontecia após o término das aulas, onde me dava conta que era necessária muita leitura para compreender o referencial teórico com o qual nunca havia tido contato.

O início das aulas do mestrado em março de 2020 e a agradável sensação de um retorno à academia geraram uma leve ansiedade sobre como seria a nova rotina

² Ressonância é uma forma de transferir energia entre dois sistemas físicos.

e quais as adequações deveriam ser feitas para conseguir cumprir todas as demandas dos diferentes sujeitos; o sujeito professor, o sujeito pesquisador, etc.

Embora houvesse rumores sobre a situação de um surto de uma doença na China, o inusitado aconteceu alguns dias após o início das aulas, com a expedição do Decreto Nº 29.512, de 13 de março de 2020, pela Governadora do Estado do Rio Grande do Norte, que, ao iniciar as medidas de contenção ao espalhamento do vírus Sars-Cov 2 causador da Covid-19, paralisou as atividades administrativas dos órgãos e entidades da administração pública estadual direta e indireta, das quais a UERN faz parte. Isso gerou a suspensão das aulas na Universidade e, apenas quatro dias depois, nas escolas do Ensino Básico, públicas e particulares. As outras entidades que compõem a associação em torno do POSENSINO seguiram medidas semelhantes e houve a interrupção das aulas presenciais que retornaram dias depois em modo remoto.

Consideramos bastante importante o relato sobre o contexto pandêmico em nossa pesquisa uma vez que atravessar o período de distanciamento social exigiu sacrifícios, adequações de rotina, considerações sobre a manutenção do percurso metodológico da pesquisa, e um modelo de aulas diferente, adaptado e ressignificado. Em nosso levantamento bibliográfico, sentimos falta, em alguns trabalhos desenvolvidos nos anos de 2021 e 2022, da exploração deste contexto. Trata-se de um fato histórico que permeou a vida de todos e entremeou-se em diversos aspectos da nossa existência. É preciso lembrar que “a jornada dos estudantes de pós-graduação já era repleta de expectativas e contratempos, mas nada como o baque de uma pandemia mundial” (PRUDENTE, 2021) e ainda “concentrar-se em um projeto de pesquisa no atual contexto é algo complexo e provoca dilemas particulares em cada estudante.” (PRUDENTE, 2021). Por último, “as repercussões desse contexto são diversas e a experiência pioneira dos estudantes trouxe à tona dilemas sociais, políticos e culturais.” (PRUDENTE, 2021).

Retomando o diálogo sobre nosso tema de pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular, seu texto completo veiculado no portal do MEC³ é um documento de 600 páginas que também se apresenta dividido nas versões de Ensino Fundamental e Ensino Médio; nesta última, um documento de 150 páginas. Brasil (2018) não se define como um currículo em si mesma, mas como um documento orientador na

³ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

elaboração de currículos por parte das instituições escolares, os quais devem contemplar aprendizagens essenciais expressas em competências. A noção de competências e habilidades não é nova. Conforme destacam Silva e Lopes (2007), em 1997 é publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) - já com a concepção de competências e habilidades incorporada à proposta de organização curricular.

Não é do nosso intento somente descrever a Base e sim analisá-la, concebendo-a como uma política pública. Para tal, recorreremos à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Colaboradores, pois, a partir deste referencial, tornamos possível “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” MAINARDES (2006, p. 48).

Gonçalves (2021) detalha que os autores concebem “um ciclo contínuo, composto a princípio por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neles, não existe linearidade, temporalidade ou sequência.” (GONCALVES, 2021, p. 16). O autor continua e expõe que “De acordo com os autores, as políticas não devem ser simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e, portanto, emergem nesse Ciclo de Políticas mais dois contextos que são: os resultados/efeitos e a estratégia política” (GONCALVES, 2021, p. 16).

Dentre os cinco contextos, o que mais exploraremos é o contexto da prática. Afastamo-nos da ideia de que as políticas são simplesmente postas em prática. Neste contexto, interessa a nós conhecer como a política em questão, a Base, será interpretada, decodificada e recodificada pelos professores, é relevante conhecer como eles darão sentido ao texto da lei a partir das suas leituras e vivências de maneira que corroboramos o pensamento de que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). Desta maneira somos levados a “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nestas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Tendo em vista que a Base propõe a reestruturação dos currículos do ensino básico, delimita a organização das disciplinas e especifica a oferta de Itinerários

Formativos, embora o Ciclo de Políticas, nas palavras do próprio Ball, seja uma poderosa “caixa de ferramentas” teórico-metodológica, também entendemos que estamos diante de uma política de currículo para a qual é necessário ir além do Ciclo no intuito de analisá-la.

Assim, na seara das discussões curriculares, dialogamos com Lopes e Macedo (2011b) por nos apropriarmos de que a “noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências — internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas — que compõem o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 41). Entendemos, em consonância com o pensamento da primeira autora, que “Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 264). E ainda, simultaneamente, “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 264).

Lopes (2005) se apropria do pensamento de Bernstein e seu conceito de recontextualização o qual “tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional.” (LOPES, 2005, p. 42). Esse olhar nos permite, em consonância com o Ciclo, perceber que no contexto da prática haverá disputas por sentidos dentro das propostas curriculares. À semelhança de Gonçalves (2021), intentamos compreender como se dão as tentativas de fixação de sentidos dos discursos e as relações de poder que buscam atribuir sentido ao currículo mesmo que provisoriamente.

Um ponto o qual assumimos como pertinente destacar é que corroboramos com Macedo (2009) ao considerar que as análises dos documentos das políticas curriculares com caráter estadocêntrico empobrecem conclusões e concepções sobre, tornando difícil perceber os embates em diferentes instâncias do que denominamos, até o momento, de processo de implementação da política.

Diante do nosso interesse maior no contexto da prática, e embora no Ciclo de Políticas já contenha a ideia de que as políticas educacionais serão recriadas e ressignificadas quando da implementação, é na publicação do livro *Como as escolas fazem política* que temos consolidada outra ferramenta preciosa à nossa análise, a Teoria da Atuação, resultado de uma pesquisa em campo realizada por Ball, Maguire

e Braun (2016) na Inglaterra, englobando quatro escolas de contextos e contrastes diferentes. No estudo foi investigado como os grupos e indivíduos interpretam e atuam as políticas em diferentes contextos com os recursos que têm, levantando quais fatores socioculturais são levados em consideração no atuar das políticas às escolas. Levando em consideração as características de cada escola, Ball e colaboradoras ainda buscam explicar as distinções de interpretação em cada uma delas no atuar das políticas.

Na obra, temos o delineamento da teoria da atuação (*theory of policy enactment*) onde os autores “desenvolveram de forma mais aprofundada uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4). Sobre o termo enactment, é complexa a tarefa de traduzi-lo para o português de forma a abarcar completamente o sentido proposto por Ball. Na língua inglesa “Tradicionalmente, essa palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos” (MAINARDES, 2018, p. 4) mas, na obra, “os autores a utilizam no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas” (MAINARDES, 2018, p. 4).

Ball, Maguire e Braun (2016) ponderam que ao atuarem os textos das políticas uma série de fatores contextuais devem ser levados em conta indo desde recursos humanos, perpassando problemas estruturais, condições materiais e a relação entre políticas de nível macro e micro pois “Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática. (MAINARDES, 2018, p. 4).

Ainda sobre a teoria da atuação e a relação entre texto e ação admitimos o pensamento de Ball, em Avelar (2016), na tentativa de fugir do uso do termo *implementação* uma vez que este carrega a ideia de fixação da política no texto que “*um escreve*” e “*outro implementa*” e “substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (AVELAR, 2016, p. 6).

Expostos os prismas teóricos através dos quais observamos nosso tema principal, a Base, passamos a delinear os contornos da nossa pesquisa caracterizando-a e descrevendo sua estrutura. Dada a natureza da construção do

conhecimento humano conquanto novas ideias surgem a partir de ideias anteriores nossa problemática passou por diversas iterações até chegar ao estado atual.

Partimos da busca de compreender a Base, seguido do desejo de analisar seu processo de atuação no contexto da prática, convergindo nosso olhar para o ensino público. Diante da impossibilidade de engendrar esforços e abarcar em nossa análise um número considerável de escolas públicas à semelhança de Ball e colaboradores, vimo-nos na necessidade de estabelecer como *locus* da pesquisa uma escola a qual tivéssemos facilidade de acesso e diálogo com o corpo gestor e docente e ainda, se possível, com a qual possuísssemos alguma conexão em nosso histórico formativo.

Assim escolhemos analisar o contexto da prática do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, escola onde realizamos nosso estágio curricular obrigatório enquanto graduando e onde temos como colegas de trabalho professores que atuam no setor privado e público/estadual. Diante do panorama, fixamos o problema desta pesquisa na seguinte questão: **qual a percepção docente do processo de atuação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da prática no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana?**

Como desdobramento da problemática central, pautamos as seguintes questões norteadoras:

- Como a política de combate à disseminação da COVID-19 utilizada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte trouxe implicações para o contexto da prática do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana?
- Como a Base vem sendo discutida/atuada pelos docentes do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana?
- Desde a aprovação do texto da Base houve capacitações por parte de órgãos do Governo no sentido de compreendê-la?
- Como os professores percebem e veem seu papel diante de uma política educacional de nível nacional?

Em Minayo (2002), entendemos que as percepções dos sujeitos são subjetivas e, desta forma, não podem ser quantificadas, de maneira que esta pesquisa habita o espaço onde variáveis matemáticas não conseguem expressar a complexidade das relações existentes entre o íntimo destes sujeitos e nosso objeto pesquisado, de maneira que, quanto à natureza, nossa investigação é qualitativa e de cunho descritivo e exploratório. Estamos preocupados em trabalhar “com a vivência,

com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada.” (MINAYO, 2002, p. 24).

A investigação justifica-se pelo fato de contribuir para a pesquisa educacional em um tema relevante e atual e em circunstâncias bem peculiares, o contexto pandêmico, permitindo-nos apreender perspectivas do processo de atuação da BNCC.

Assim, traçamos como objetivo geral:

- Analisar as percepções dos docentes em atuação da Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19.

No intuito de atender ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os decretos normativos estaduais referentes ao combate da Covid-19;
- Investigar a percepção das implicações dos decretos normativos no contexto da prática da escola por parte dos docentes, através de suas falas;
- Analisar as percepções dos docentes em atuação e nas discussões curriculares sobre a Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19.

As questões problematizadoras e norteadoras e os objetivos propostos foram construídos com base em nossas experiências e percurso formativo já descritas anteriormente, e com base na revisão da literatura executada previamente.

Sobre o *locus* da pesquisa, o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana outrora dispôs de certo prestígio social na região uma vez que a instituição foi criada em um contexto de reforma educacional e ofereceu, durante um período, formação profissionalizante concomitante com o antigo Ensino Médio, à época Segundo Grau. Hodiernamente, o Centro pertence à 12ª DIREC - Direção Regional de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte - MOSSORÓ e oferece turmas de Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio.

O percurso metodológico traçado para a pesquisa perfaz a análise documental de textos oficiais das políticas educacionais que deram origem à Base, do próprio texto da BNCC, dos decretos referentes à estratégia de combate à COVID-19, confrontando-os aos referenciais de Ball, Lopes e Macedo, dentre outros e ainda dados produzidos através de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes

que lecionam disciplinas no Ensino Médio, no *locus* da pesquisa. Estes docentes foram escolhidos levando em consideração a divisão por áreas propostas pela Base, às disciplinas deste ciclo da Educação Básica.

A entrevista semiestruturada se mostra um instrumento eficiente e necessário pois nos permite intuir sobre as interpretações de aspectos subjetivos das realidades dos entrevistados ao passo que os dados descritivos recolhidos se apresentam na linguagem do próprio sujeito. Conforme Bogdan e Biklen (1994), este tipo de entrevista nos possibilita a segurança de captar dados comparáveis entre os sujeitos.

Com os fins de orientar o leitor, passamos a expor a organização desse trabalho de pesquisa evidenciando os principais aspectos de cada seção de forma a facilitar uma busca pelos temas desenvolvidos.

O trabalho é iniciado com a presente introdução, a qual expomos de forma sucinta os questionamentos iniciais, nosso percurso como pesquisador, os marcos temporais, nossos objetivos e a justificativa para a empreitada deste estudo, bem como, de forma breve, apresentamos nossa perspectiva teórico-metodológica.

Na primeira seção do trabalho buscamos tratar da principal temática, a Base Nacional Comum Curricular, através de um enfoque histórico e estrutural que propicia ao leitor perceber de que forma a ideia de um currículo nacional foi tomando consistência no decorrer dos anos, permeando documentos e legislações, mobilizando setores da sociedade, gerando debates e suscitando antagonismos entre especialistas na área da educação. Ainda é possível notar a atuação de órgãos ligados ao setor educacional na condução das discussões que permearam as versões da Base, e como o contexto político teve um protagonismo no formato final do texto homologado.

A segunda seção foi reservada para mostrar o caminho metodológico tomado pela pesquisa, delineando seus contornos, especificando o *locus* da investigação, enfatizando como os dados do estudo foram produzidos, a partir de quais instrumentos se deu esta produção, bem como os sujeitos participantes. Aproveitamos esta seção para apresentar a revisão bibliográfica realizada no intuito de buscar outros olhares à nossa temática, dentro das pesquisas científicas.

A sequência do trabalho se dá em uma seção dedicada a mostrar a Base através do *corpus* teórico, partindo de uma subseção cujo referencial nos permite compreender os processos formadores da política a partir de contextos: a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL,

1994). Dentro da Abordagem, em outra subseção, expomos as contribuições da teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), no sentido de entender os complexos mecanismos de decodificação, recodificação e ressignificação sofrido pelo texto da política ao ser atuada nos diversos contextos. Além disso, na última subseção olhamos para a BNCC como uma política curricular problematizada nas discussões curriculares propostas por Lopes e Macedo (2011b).

A quarta seção da pesquisa é dedicada a situar temporalmente a pesquisa dentro do período pandêmico, buscando evidenciar, por meio da análise documental dos decretos publicados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, como a política de combate à COVID-19 teve implicações no contexto da prática da instituição escolhida como *locus* do estudo.

O momento posterior, a quinta seção, é a mais complexa e desafiadora, pois nela buscamos dar conta das nossas reflexões e questionamentos através da análise das falas dos professores do CEIPEV em torno da nossa temática, de forma a apontar as percepções que os docentes têm da Base e como vêm interpretando a política em suas práticas pedagógicas.

Por fim, trazemos nossas considerações finais, onde sintetizamos o caminho trilhado durante a execução da pesquisa, apontando possíveis dificuldades, proposição de novas reflexões e caminhos futuros, uma vez que não temos o intento de esgotar a temática mas apenas apresentar um possível fechamento provisório.

Ressaltamos que o projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte sob Número de Parecer 5.646.646 e CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética 60581722.1.0000.5294 (ANEXO A). Após a submissão, o título do projeto sofreu uma pequena mudança, o que explica a diferença em alguns termos na versão final.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ao debruçar-nos em discussões em torno da Base, entendemos ser necessário compreender a trajetória que culminou com a promulgação do texto oficial da política.

2.1 Antecedentes da primeira versão

A versão final disponível nas redes digitais aponta o que é considerada a legislação que embasa a si mesma, tendo como fundamento inicial a Constituição Federal de 1988 e seu artigo 210, os quais apontam a demanda de que sejam “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). No entanto, Lopes e Oliveira (2015) apontam, citando também dois outros marcos, o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁴ e a 2º meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que tais textos somente estabelecem metas com vistas a garantir o direito ao aprendizado e “Caso a garantia desse direito seja construída pela via da uniformização curricular ou da tentativa de controle do que é aprendido, pode vir apenas a minimizar as possibilidades democráticas dessa política” (LOPES E OLIVEIRA, 2015).

Sobre a LDB, é importante nos determos acerca de alguns aspectos da sua promulgação que se deu no ano de 1996, dentro do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), vinda de um processo de elaboração que durou mais de cinco anos. Conforme Alves e Landim (2017), a Lei trouxe algumas importantes transformações na organização da educação brasileira, transferindo a responsabilidade da educação infantil e do ensino fundamental para os municípios, em um processo de descentralização de práticas de gestão, controle de verbas e execuções pedagógicas da escola pública. Notório que este tipo de descentralização não é inocente e é essencial “entender que grande parte das reformulações educacionais foram feitas à luz do pensamento capitalista.” (ALVES E LANDIM, 2017, p. 10).

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 - aprovada em 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996)

Nesse ponto, lembramos que o contexto político da época favoreceu consideravelmente a ampliação de reformas neoliberais que já haviam ganhado força no governo anterior, de Fernando Collor. Em 1995 temos a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, cuja incumbência é coordenar a reforma neoliberal, que reduziria o tamanho do Estado, e que impactaria de forma significativa a educação.

Desse modo, recorremos a Saviani (1999), para o qual a LDB alinha a política educacional do governo Fernando Henrique a sua política neoliberal, diante da qual o ensino tem como parâmetro norteador a qualidade, denotando uma racionalidade financeira, sendo a “via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional” (SAVIANI, 1999, p.89).

Retomamos Mainardes (2006) para trazer Ball e o contexto de influência que, segundo o autor, comumente é onde as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos são construídos. Ao aceitarmos que os marcos legais apontados direcionam as discussões até a produção do texto da Base, percebemos que desde a ideia inicial até a chegada da primeira grande reforma educacional após a redemocratização, a LDB/1996, o processo é permeado por influências globais e internacionais em função do capital estrangeiro.

Continuando o processo de reforma da educação brasileira, temos em 1997, 1998 e 2000, respectivamente, a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que traziam uma série de diretrizes norteadoras para os currículos e conteúdos mínimos.

A elaboração dos PCNs objetivou apresentar para a educação um modelo de currículo que seria seguido por todas as instituições de ensino no país. Porém, é apropriado lembrar que, eles foram instituídos como um documento de caráter não obrigatório. Uma série de fatores contribuíram para que sua implementação ocorresse de forma bastante variada, e muitas instituições de ensino acabaram por não adotá-los como documentos norteadores para sua organização curricular. (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p. 9270).

O Ensino Médio, conforme apresentado nos PCNEM, é a etapa da educação básica onde o estudante deve construir competências básicas que o tornem apto a

produzir conhecimento e participar do mundo do trabalho. Vemos que o conceito de competências tão enfatizado nos materiais publicitários da BNCC não é de exclusividade desta. Lopes (2008) aponta que este currículo, baseado em competências e oferecido nos PCNEM, é idealizado tomando por base tendências construtivistas, mirando superar o criticado currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, e com vistas a alcançar um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado.

À semelhança do que ocorreu com a LDB/1996, os Parâmetros Curriculares tiveram forte influência de políticas internacionais, tendo como um dos principais atores deste contexto o Banco Mundial. Como bem atenta Basso e Neto (2014), os “PCNs [...] carregam traços de políticas neoliberais” (BASSO; NETO, 2014, p. 11).

Além disso, os Parâmetros que “regem a educação brasileira são frutos de recomendações do Banco quanto à necessidade de reformas curriculares, desta maneira, eles de certa forma uniformizaram aquilo que deve ser trabalhado nas escolas.” (BASSO; NETO, 2014, p. 11).

Em 2010, no que entendemos ser mais um movimento na direção da centralização curricular com influência neoliberal, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que, diferentes dos PCNs, são normas obrigatórias as quais estruturam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As Diretrizes são divididas em Gerais para a Educação Básica, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e ainda Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo recebido a do Ensino Médio uma atualização no ano de 2018, com os fins de atender a Reforma do Ensino Médio.

O texto da Diretriz Geral carrega em seu bojo uma visão de mundo, em grande parte, de grupos dirigentes alinhados ao sistema macroeconômico neoliberal que, por meio dos documentos educacionais elaborados via CNE, pretendem inserir o sistema educacional nesse processo global. As transformações no mundo do trabalho apresentam uma conjuntura complexa e contraditória, sendo que a problemática do conhecimento e da formação profissional associada à reestruturação produtiva reflete-se na escola. Com isso, as reformas educacionais brasileiras têm-se concentrado nesse caminho, propondo modificações desde a educação básica à graduação (MOLAR, 2011, p. 611).

Macedo (2012) aponta que as DCN determinam a lógica da intervenção da esfera federal nas escolas e sistemas de ensino, buscando fixar sentidos para e na

educação básica, abrangendo diversos aspectos da escolarização cujo movimento não nasce nas DCN, mas ganha nesta uma função normativa mais manifesta.

Aprovada em 25 de junho de 2014, após quatro anos de discussões e debates, a Lei nº 13.005 trouxe à vigência o Plano Nacional da Educação para o decênio 2014-2024. Dentro do seu funcionamento, são estabelecidas instâncias para avaliação e monitoramento, em que o Ministério da Educação é o órgão máximo. O PNE define diretrizes, metas e estratégias que devem reger a elaboração de iniciativas na área da educação. Por sua vez, a fim de considerar as realidades locais com suas demandas específicas, os estados e municípios ficam responsáveis pelas particularidades dos seus planejamentos para atingir os objetivos alçados pelo Plano.

Em Brasil (2014), do momento da sua proposição até a aprovação, atravessou-se a gestão de três ministros da educação, onde o período de discussão do plano se deu no primeiro governo Dilma (2010-2013), que teve como ministro da educação mais longo Aloizio Mercadante. A economia prosperou nos primeiros anos deste, situação que não se sustentou até o término.

Aloizio apontava que, para o sucesso do plano, era necessário definir de onde viriam os recursos para financiamento deste, o qual, nas palavras do próprio ministro, “tem uma meta que define todas as outras, que é a 20, do financiamento, porque nenhuma das outras metas é viável se você não resolver o financiamento” (GOIS, 2018, p. 178). A vinculação de parte do Fundo Social do Pré-Sal no financiamento da educação foi comemorada por Mercadante. Ainda sobre o contexto político [de influência] da época, temos que:

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Macedo (2015) destaca que 4 das 20 metas do PNE para a melhoria da qualidade da Educação Básica - isto é, 20% - fariam referência à BNCC, tornando-se parte do alicerce legal de exigência para a criação desta, embora “as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento

de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização.” (MACEDO, 2015, p. 893).

2.2 A primeira versão

Dentro do ano de 2015, foi publicada a Portaria nº 592⁵, de 17 de junho de 2015, instituindo a Comissão de cerca de cento e vinte especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular, trazendo, de forma expressa, como fundamento legal o disposto nas leis nº 9.394 (LDB/1996) e nº 13.005 (PNE/2014). Como integrante da Comissão de elaboração, Marcondes (2018) atesta que o grupo de elaboração foi bem heterogêneo, com integrantes de diversas regiões do país, dentre os quais especialistas e professores de universidades, sendo a maioria com experiência nas licenciaturas, envolvidos na pesquisa acadêmica em educação ou no ensino e alguns já tendo participado de políticas públicas pertencentes a propostas curriculares. Digno de nota é que “As decisões eram tomadas pelo grupo, de modo consensuado [...], respeitando-se as especificidades de cada área e componente curricular” (MARCONDES, 2018, p. 271).

Discordamos de Marcondes ao afirmar que “Uma base nacional comum curricular não significa uma padronização dos conhecimentos a serem tratados na escola, uma vez que cabe às unidades escolares a produção de seus projetos políticos pedagógicos” (MARCONDES, 2018, p. 270), embora levantemos a possibilidade de que a afirmação pertence a um momento em que a primeira e segunda versões do texto da Base foram concluídos, porém ainda sem o fechamento do texto final.

Diante da diversidade de integrantes da Comissão, Costa (2021) realça aquilo que considera um viés democrático expresso nesta heterogeneidade, postura que coloca a comunidade escolar como uma importante atuadora no processo de desenvolvimento da política educacional, que na concepção da autora evita que o Governo produza e implemente uma política fora da capacidade das escolas.

Problematizamos em Aguiar (2018) o quão profundo é este viés ou o quanto restou deste na finalização do texto da Base, dada que a “metodologia de elaboração

⁵ Publicada no Diário Oficial da União - Seção 1 - Nº 114, quinta-feira, 18 de junho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192#:~:text=PORTARIA%20No%2D%20592%2C%20DE%2017,que%20lhe%20confer e%20o%20art.

adotada pelo MEC para a construção da BNCC, que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões” (AGUIAR, 2018, p. 14) conflita, ao nosso ver, com essa tendência democrática.

Já em 16 setembro do ano de 2015 foi lançada a primeira versão da Base, um documento de 302 páginas posto em consulta pública através de uma plataforma *on-line*, o Portal da Base⁶, onde toda a sociedade, civil e científica, pudesse realizar suas ilações sobre o texto, oportunizado pelo fato de que tanto as DCN quanto o PNE declaravam o necessário processo democrático de construção da BNCC.

Referente à participação da população na elaboração da Base, o MEC contabilizou, segundo dados obtidos via portal, um total de 12.226.510 contribuições, tendo sido cadastrados mais de 300 mil participantes, destes sendo 207 mil professores, até a data de 15 de março de 2016, quando se encerrou a consulta. (SILVA, 2018, p. 121).

O Ministério da Educação ainda convidou especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica a fim de emitirem pareceres. Conforme Aguiar, "as contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da 'segunda versão'" (AGUIAR, 2018, p. 11).

Silva (2018) relata que houve críticas relacionadas à falta de transparência no tratamento e análise das contribuições recebidas através do portal, o que provocou o MEC a emitir uma nota versando sobre os procedimentos de análise, verificação das contribuições e estatísticas para cada etapa da educação básica e, ainda, como esses dados seriam encaminhados para a elaboração do próximo documento.

Antes da apresentação da segunda versão da base, em 30 de março de 2016, ocorreu uma audiência no Senado com vistas a analisar o processo de construção da Base até aquele momento e exemplificar como ocorreu a criação da Base Curricular na Austrália. Participaram desta reunião o diretor-geral da Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) Phil Lambert e Ricardo Cardozo, coordenador geral de Ensino Médio da SEB/MEC. Phil Lambert elogiou o processo de consulta popular na construção da Base e enfatizou que para atingir a qualidade na educação não basta apenas construir a Base, mas acompanhar a implementação e fazer avaliações e revisões constantes desta. (SILVA, 2018, p. 121).

⁶ No endereço <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/consultapublica/>

Cruz (2021) relata que, em janeiro de 2016, o Movimento pela Base publica um documento em que estão compilados pareceres de instituições e agentes internacionais contratados pela Fundação Lemann, que abrangem diferentes áreas da BNCC e salientam falta de coesão no texto e “ausência de alguns elementos, como uma explicitação mais clara de padrões de aprendizagem e a perspectiva de desenvolvimento por competências.” (CRUZ, 2021, p. 77).

Ainda sobre o primeiro escrito da Base, temos uma voz dissonante do discurso prevalente, a qual cremos de importância à pesquisa ser ouvida. Em 9 de novembro de 2015, através do Ofício n.º 01/2015/GR encaminhado à Conselheira Professora Doutora Márcia Ângela Aguiar, Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, a ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e a ABdC - Associação Brasileira de Currículo se manifestaram contrariamente ao texto produzido, por entenderem “que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC” (ANPED; ABdC, 2015, p. 1).

No ofício são elencados pontos que, de acordo com as associações, necessitam de um debate mais aprofundado: 1. Diversidade *versus* uniformização; 2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia; 3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem; 4. Conteúdo não é base; 5. O que não se diz sobre as experiências internacionais; 6. Gestão democrática *versus* responsabilização; 7. A Base e a avaliação; 8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa; 9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição.

Entendemos que uma política educacional da magnitude da Base levante discussões infundáveis sobre sua propositura e estrutura, e também é importante mostrar que o percurso não é pacífico. Como bem afirmam Lopes e Macedo, que são signatárias do ofício relatado logo acima, “o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 70):

afinal, este é um dos principais elementos constitutivos do processo educacional, pois, atrelado aos conhecimentos selecionados para serem ministrados em sala de aula, estão os discursos dos grupos e instituições que buscam deter a influência, não somente no campo educacional, mas também, na sociedade (COSTA, 2021, p. 93).

Diante deste panorama, as discussões sobre a versão inicial da Base são concluídas, cabendo ao MEC dar continuidade ao processo.

2.3 A segunda versão

Em 3 de maio de 2016, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apresentou ao CNE a segunda versão da Base, um documento de 652 páginas que, de forma similar à anterior, foi disponibilizado no Portal da Base. Com os fins de apresentar e submeter a nova versão à discussão, diversos seminários foram realizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contando com a participação de mais de 9 mil educadores, entre os meses de junho e agosto do mesmo ano.

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso. (AGUIAR, 2018, p. 11)

Entendemos ser pertinente compreender o contexto político do período de discussão da segunda versão e alguns acontecimentos que se descortinaram no ano de 2016. Devido à abertura do processo de impeachment protocolado pelo senado em 12 de maio de 2016, a presidenta foi afastada e, dessa forma, Mercadante se retirou do comando do MEC. Portanto, a discussão se deu no governo interino de Michel Temer. Aguiar (2018) nos esclarece que a situação do Ministério da Educação ganhou novos contornos e arranjo de poder ao nomear novos conselheiros para o CNE. Assim, “na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado.” (AGUIAR, 2018, p. 8)

Conforme Costa (2021), ao ser empossado em agosto, Temer deu início à aprovação de reformas tidas como impopulares por retirarem direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, contrastando com o posicionamento do governo anterior,

que contava com projetos de redução das desigualdades sociais. Uma vez que as intenções e finalidades de um governo refletem diretamente nas políticas públicas, as alianças com instituições privadas revelaram o forte caráter neoliberal de Temer.

Criticada por entidades ligadas à educação, inclusive sobre a qual a ANPED emitiu nota pública, em 22 de setembro de 2016 foi enviada ao Congresso Nacional a Medida Provisória Nº - 746 que alterou a estrutura curricular do Ensino Médio sem qualquer diálogo com a sociedade.

Segundo ANPED (2016), a medida é permissiva à mercantilização da escola pública, debilitando o Ensino Médio em seu princípio de ser um direito do cidadão com vistas a uma formação plena para cidadania e trabalho. O próprio uso de uma medida provisória, a qual, embora prevista em lei, deve ser usada de forma excepcional, levanta reflexões sobre os interesses do governo, denotando a aversão ao diálogo, sendo “possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas.” (ANPED, 2016).

Conforme Cruz (2021), a medida provisória repercutiu diretamente no avanço e formato de elaboração do texto da Base, causando a divisão deste em dois blocos, a parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra parte referente ao Ensino Médio. A motivação de tal medida também é questionável, já que parte da urgência de problemas na última etapa da educação básica, referentes à evasão e baixa oferta, supostamente atribuídos à não atratividade do currículo. Com a reforma estrutural e a separação do Médio em duas partes, a comum, atrelada à Base e a parte diversificada na qual temos a oferta dos itinerários formativos e ainda, a redução dos componentes obrigatórios a somente português e matemática, as versões do texto produzidas até agora se tornaram incongruentes com o proposto na medida.

Em relação ao asseguramento somente de português e matemática como componentes curriculares obrigatórios, cabe destacar que isso é feito declaradamente em decorrência da necessidade de aumento nos índices educacionais aferidos por testes padronizados, tal como o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), organizado pela OCDE. Nessa direção a influência sobre a política se assemelha ao princípio da performatividade (BALL, 2012), uma vez que o que é exigido nas avaliações em larga escala acaba não apenas incidindo na proposta curricular, mas se tornando boa parte dela. (CRUZ, 2021, p. 89)

Faz-se imperativo notar que as comissões que elaboraram a primeira e segunda versão são distintas das comissões que modificaram a segunda versão

originando a terceira, da qual a etapa do Ensino Médio foi excluída pois a continuidade da produção e revisão do texto para a etapa ficou condicionada à aprovação do texto da medida provisória: “A elaboração da parte referente ao Ensino Médio, pelos motivos expostos, demorou mais tempo, retomada, sem muitas informações, após a aprovação da reforma do Ensino Médio no dia 18 de fevereiro de 2017, nomeado como Lei nº 13.415 de 2017” (CRUZ, 2021, p. 90).

Assim, podemos “inferir que fatores externos ao campo da educação também influenciaram na produção do referido documento, aproximando-o dos discursos de eficiência, uniformização e controle” (COSTA, 2021, p. 95).

Aguiar (2018) apresenta críticas à metodologia de construção da Base a qual considera linear, centralizadora, verticalizada e precária, desde a elaboração da primeira versão, dado que não houve um marco de referência que gerasse unicidade ao processo. Ao contrário, a pesquisadora considera que medidas imediatistas e sem vínculo a um planejamento baseado em marcos de referências foram tomadas por “usuários desse modelo [que] acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidos nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males” da educação” (AGUIAR, 2018, p. 14).

2.4 A terceira versão

De maneira diferente das versões anteriores, que continham referência aos três níveis da educação básica, em abril de 2017 foi lançada a terceira versão, contando com 396 páginas e trazendo somente os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aguiar (2018) enfatiza que esta ocorrência descumpriu com exigências legais. Das inúmeras alterações trazidas por esta versão, observamos a mudança da terminologia Direitos, substituída por Competências e Objetivos de aprendizagem substituído por Habilidade.

Silva (2018) relata que, à semelhança das outras versões, foram realizados novos debates de caráter consultivo em formato de seminários, um em cada região do país, com a participação de entidades, órgãos e especialistas ligados à educação que produziram 283 manifestações orais. Ainda foram registradas 235 contribuições textuais enviadas por meio eletrônico.

As temáticas mais abordadas nos cinco seminários foram ao encontro das alterações da 2ª para a 3ª versão do documento. As contribuições textuais perpassaram por estes assuntos e abordaram também a estrutura e os princípios gerais da base (SILVA, 2018, p. 126)

O MEC não considerou que o número de alterações realizadas no terceiro texto seria significativo a ponto de classificar o texto definitivo como uma quarta versão, encaminhando, assim, o texto revisado ao CNE em 29 de novembro de 2017. Aos 15 dias do mês de dezembro o projeto foi aprovado seguindo para homologação aos 20 dias do mesmo mês. Silva (2018) aponta que dois dias depois foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, instituindo e orientando a implantação da Base em caráter obrigatório na Educação Básica e nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando a etapa do Ensino Médio como objeto de elaboração e deliberação futura. O prazo de implantação seria de dois anos contados a partir da data de homologação.

Compiani (2018) participou da elaboração das duas versões iniciais do texto e apresenta um comparativo entre a segunda e terceira versão, chamadas, respectivamente, de versão democrática e versão do golpe, com foco em Ciências da Natureza. Na versão democrática, havia eixos estruturantes que levavam em conta direitos à aprendizagem, mas que foram suprimidos na versão final, dando lugar a eixos mais específicos e com forte embasamento na concepção cognitivista da taxonomia de Bloom. O pesquisador ainda aponta que:

Na nova versão, há contradições sobre a compreensão das competências e habilidades, se por um lado, escrevem que a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes), e complementam que ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. Por outro lado, consta no anexo III-A (BNCC) que tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, com orientação para que os livros didáticos em cada componente curricular zelem pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimentos alinhados às habilidades. Ou seja, pode-se inferir uma intenção de guia para a aplicação passo a passo da BNCC. (COMPIANI, 2018, p. 97)

Em meio a essas controvérsias Pereira (2021) aponta a imprecisão da nomenclatura dos termos aluno e estudante, gerando “certa confusão, pois, quer-se instruir a criança enquanto aluno, e, ao mesmo tempo, possibilitar a sua autonomia enquanto estudante?” (PEREIRA, 2021, p 113). A indagação, segundo a autora, indica traços imperiais de elitização que residem em nossa educação, “onde a instrução cabe

à classe trabalhadora, logo que as condições a garantir essa autonomia das crianças enquanto estudantes são mais visíveis no âmbito das escolas privadas.” (PEREIRA, 2021, p 113).

Diante do que expomos do processo de construção da Base, nos apropriamos de Ball no sentido de que:

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p. 102).

Com a conversão da medida provisória da reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415 de 2017, em um prazo de cinco anos a carga horária da etapa deveria ser ampliada para mil horas em cada uma das séries, onde anteriormente tínhamos 800 horas, totalizando 3000 horas. Dessas, 1200 horas são reservadas para os itinerários formativos com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, contribuindo para a construção de um projeto de vida que considere aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Cruz (2021) aponta que balizar o ensino a partir de competências se apresenta como uma demanda relacionada às mudanças tecnológicas na seara do trabalho e da formação escolar. Para conseguir manter as condições de emprego e lidar com as contradições desta, são necessárias capacidades, habilidades, atitudes e valores.

Imersa nessa perspectiva, ainda surgiram outras tendências e adequações que passaram a considerar de forma mais enfática competências socioemocionais como categoria própria, separada das competências cognitivas. As competências socioemocionais têm origem em documentos da OCDE, no entanto, no Brasil, o principal interlocutor dessa tendência foi o Instituto Airton Senna (IAS), que compõe o Movimento pela Base e publicou diversos materiais sobre o assunto. (CRUZ, 2021, p. 91)

A lógica por trás da separação das competências nas duas categorias é puramente economicista, visando aferir se estas foram desenvolvidas durante a educação básica. Macedo (2019b) lembra que a primeira tentativa de hegemonizar as competências veio com os PCN, e resgatá-las é assumir de forma clara o vínculo com

movimentos internacionais dos quais a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um grande expoente.

As tensões acirraram-se no percurso para a aprovação do texto final da BNCC do Ensino Médio durante o ano de 2018. As revisões no texto da segunda versão e as alterações no texto da Lei da reforma que repercutiram no texto final da Base não tiveram suas razões esclarecidas nem foram fornecidas informações mínimas sobre essas.

Cruz (2021) salienta que, mesmo em meio a esse obscurantismo, em 02 de abril de 2018 o MEC encaminhou ao CNE a terceira versão do texto para o Ensino Médio, e a cargo deste seriam realizadas as cinco audiências públicas, uma em cada região do país, para discussão do texto. Dadas as mudanças no texto desde a segunda versão de caráter consultivo, entendemos que somente cinco audiências não são suficientes para uma discussão robusta sobre uma política tão abrangente quanto a Base do Ensino Médio. As tensões foram crescendo ao ponto da segunda audiência não ser realizada, na cidade de São Paulo, devido à ocupação do espaço por estudantes do Ensino Médio. Ante o acontecido, Cesar Callegari renunciou o posto de presidente da Comissão Bicameral, apresentando uma carta em que expressa a preocupação diante das mudanças no processo de elaboração da Base cujo teor segue:

Em que pesem todas as circunstâncias, tensões e conflitos políticos, econômicos e sociais que vêm marcando a atual quadra da história brasileira, pode ser considerada uma grande proeza que o CNE tenha conseguido conduzir, de forma democrática e produtiva, a tarefa de elaboração da norma instituidora da BNCC relativa ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil [...]. No entanto, o quadro agora é outro. Temos pela frente a BNCC do ensino médio elaborada pelo MEC. Sobre ela, tenho severas críticas que considero honesto explicitar e ponderações que julgo necessário fazer. [...] A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”. Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei. A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018).

Com a saída de Callegari, Eduardo Deschamps assume como conselheiro, o que entendemos ser fundamental para a aprovação do texto, atestando a influência do CNE como órgão deliberador de políticas curriculares.

À semelhança do que ocorreu em São Paulo, a audiência consultiva de Belém não aconteceu por manifestações dos estudantes e as outras ocorreram de forma a cumprir o protocolo. Em 4 de dezembro de 2018, o texto de referência para o Ensino Médio foi aprovado pelo CNE, e, em 8 de dezembro, homologado pelo MEC.

Figura 1 - Eventos que culminaram na Base



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Desde a aprovação da Base para a Educação Infantil e Fundamental, entidades como a UNDIME e CONSED, com apoio de outras do terceiro setor, iniciaram a produção e divulgação de materiais de auxílio aos professores, verdadeiros guias de implementação, muitos dos quais tinham como objetivo adequar os planos de aulas às 10 competências gerais.

Macedo (2019b) aponta a mobilização de agentes privados atuando nesse espaço de significação da Base por meio da produção de documentos, dada a relevância do tema das competências, uma vez que estas são a principal diferença entre os textos das duas primeiras versões e o texto homologado, de forma que “tais documentos circulam pelas escolas em um momento em que muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais.” (MACEDO, 2019b, p. 43).

Figura 2 - As dez competências gerais resumidas

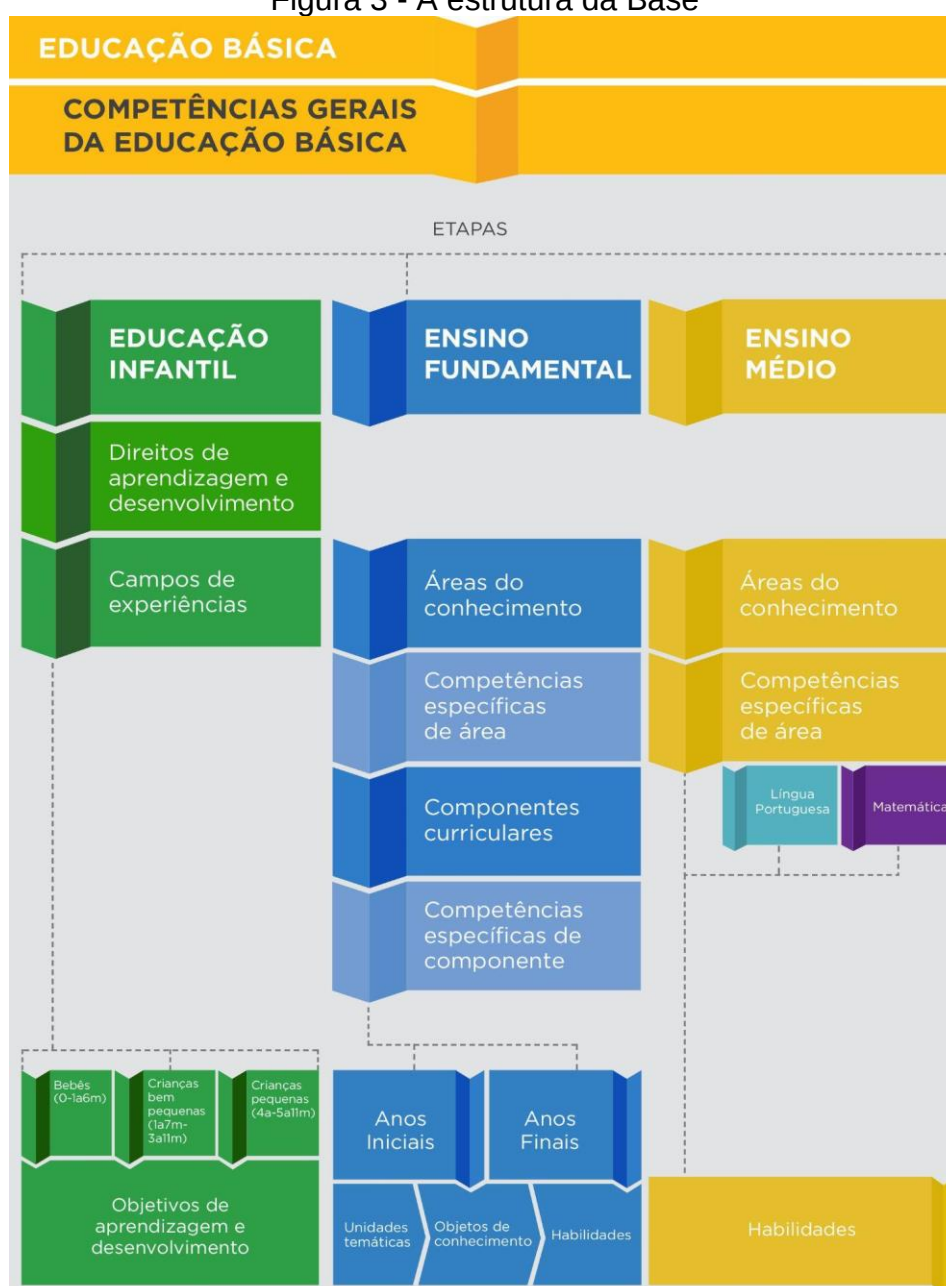
COMPETÊNCIAS GERAIS DA NOVA BNCC



Fonte: Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em 12 de abril de 2022.

A seguir temos um infográfico (Figura 3) em que podemos observar um panorama das etapas da Educação Básica em sua divisão na BNCC, no qual o Ensino Fundamental figura como ciclo mais longo e com maior desenvolvimento/alteração de valores, corpos e personalidade. A Base especifica que “os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 25) pois segundo o texto oficial isto pretende “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25).

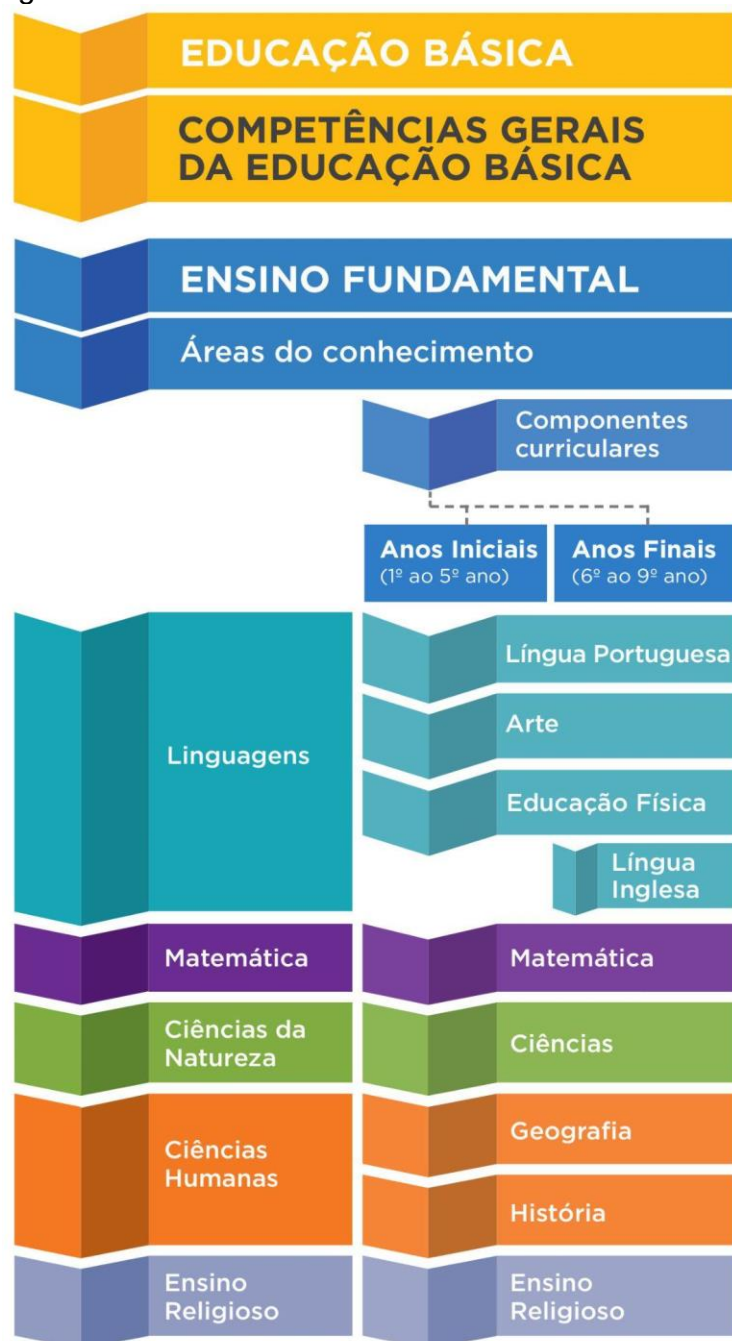
Figura 3 - A estrutura da Base



Fonte: BRASIL (2018).

No próximo infográfico, é apresentada a organização do Ensino Fundamental em suas áreas de conhecimento e componentes curriculares para os respectivos ciclos de aprendizagem:

Figura 4 - Estrutura curricular do Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL (2018).

Destacamos que a Base se utiliza de códigos alfanuméricos para especificar cada objetivo de aprendizagem na Educação Infantil; as habilidades definidas para

cada ano no Ensino Fundamental, e as habilidades relacionadas às competências específicas de cada área no Ensino Médio. Concordamos com Pereira (2021) que trata-se de “uma evidência materializada da iniciativa de privatização na educação pública, pois a organização deste modo codifica mercadorias no campo da logística”. (PEREIRA, 2021, p. 114).

Antes do término da seção, um último infográfico que apresentamos a seguir mostra, na etapa do Ensino Médio, como as competências gerais orientam as aprendizagens essenciais das áreas de conhecimento da própria Base e dos Itinerários Formativos. O texto da Base, ao citar o Parecer CNE/CP nº 11/2009, atesta que:

Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2018, p. 469).

Chamamos atenção para o fato do trecho do infográfico referente aos Itinerários não trazer informações mais detalhadas, uma vez que sua oferta em formato de “disciplinas” pode ser bem variada.

Figura 5 - Estrutura curricular do Ensino Médio



Fonte: BRASIL (2018).

Entendemos, de forma similar à Costa (2021) ao citar Ramos (2006), que a Base apresenta uma controvérsia em sua configuração ao impor o uso de uma “pedagogia das competências” inserida nas disciplinas escolares, pois esta é crítica à compartimentalização das últimas, sendo o conflito corroborado em Lopes (1999, p. 68) ao afirmar que “[...] o currículo por competências tem por princípio a organização do currículo segundo módulos de ensino que transcendem às disciplinas”.

Dessa forma, na articulação proposta pela BNCC, a integração curricular pautada na experiência do saber-fazer (do currículo por competências) fica restrita aos princípios de submissão ao campo científico (das disciplinas escolares). Constatando que a Base não apresenta pontos de ruptura com os princípios de organização curricular por disciplinas escolares e que a organização por disciplina é predominante no sistema de ensino brasileiro. Esta lacuna na configuração da BNCC permitirá que no contexto da prática haja resistência à implementação das competências e habilidades no ensino. (COSTA, 2021, p. 104).

Lopes (1999) ainda ressalta que o formato de ensino por competências não questiona o modelo de sociedade em que os estudantes estão inseridos, não sendo, desta forma, crítica ao meio. A autora também ressalta que as competências trazem, em seu íntimo, discursos neoliberais de forma implícita ou explícita, ou, ainda, disfarçados de progresso social, estando alinhadas com a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), reforçando ainda mais a influência de organismos internacionais em nossa política com tendência à compleição das políticas educacionais globais.

A BNCC ainda traz, submetidas às competências, as habilidades a serem trabalhadas em toda a Educação Básica. De acordo com essa, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29).

Inferimos, mais uma vez, estar diante do caráter prescritivo da Base, pois seu texto pré-determina conhecimentos e de que forma deve ser o ensino. Sobre isso, Costa (2021) afirma que “as competências são a finalidade do processo de ensino, entretanto, são as habilidades que traçam o caminho até estes objetivos, dessa forma, são elas os principais agentes prescritivos que impõem o curso da educação.” (COSTA, 2021, p. 105).

A construção do texto da Base, em seu contexto de produção, apresentou uma complexidade dinâmica, dada a existência das disputas por espaço e significação de discursos. Embora o princípio desse processo tenha se apresentado de forma

aparentemente democrática, sua conclusão se mostrou bastante polêmica e centralizada pelos discursos hegemônicos políticos da época.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção buscamos mostrar os contornos da pesquisa, seu enfoque, seu método, seus procedimentos de produção e seu tratamento de dados, com os fins de relacionar temática e objeto aos múltiplos significados, princípios e aspirações dos sujeitos em investigação. Tomamos licença para ressignificar o termo iteração, tão caro à Matemática e ao campo da Computação, como um processo de avanço na escrita científica, na qual cada trecho escrito é apoiado no conhecimento já desenvolvido anteriormente e muitas vezes determinante sobre o retorno e a alteração do que já foi, gerando novos processos iterativos. Exemplificamos tal perspectiva a partir da seção anterior, na qual, ao surgirem novos olhares e percepções sobre o caminho de construção da Base, retornamos ao texto diversas vezes, alterando-o, ressignificando-o e recontextualizando-o até o fechamento provisório que entendemos ser necessário e oportuno.

3.1 Um vislumbre do caminho

Ciente da complexidade da pesquisa científica que parte de um contexto social e, diante da vastidão do campo educacional nos quais os objetos de estudo nem sempre são estáveis, mas dados a transformações através do tempo e espaço, propomos um estudo de abordagem qualitativa, buscando compreender uma realidade em que números, quantizações e quantificações não conseguem revelar nuances escondidas nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos (MINAYO, 2002).

Dentro da natureza qualitativa, optamos por um cunho descritivo e exploratório considerando o nosso intento de analisar as falas dos professores do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, no município de Mossoró, ao atuarem com a política educacional Base Nacional Comum Curricular no contexto da prática. Em Gil (2002), as pesquisas exploratórias atendem à finalidade de desenvolver e esclarecer conceitos e ideias no intento de formular problemas mais precisos, dessa forma, o caráter descritivo permite levantar opiniões e atitudes dentro de um grupo, podendo descobrir associações entre variáveis.

Conforme Silva (2021), reiteramos a escolha da abordagem qualitativa, dada a necessidade de entender a natureza do problema desta pesquisa, “uma vez que permite maior aprofundamento do objeto, ao considerar a relação histórica no contexto

social” (Silva, 2021, p. 63). Esta abordagem permite colaborar com os pesquisadores que investigam o cotidiano escolar. Minayo precisa o ciclo da pesquisa quantitativa como:

[...] um labor artesanal que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (MINAYO, 2002, p.25-26).

Bem aponta a autora que esse ciclo não é hermético, dado que os estudos produzem novos saberes que provocam novas indagações. As etapas do ciclo não são estanques, mas se solidificam em planos que se perfazem a partir de interrogações de um determinado objeto ou temática.

Apontamos ainda que, em função da nossa trajetória acadêmica no mestrado ser precedida por um período na condição de “aluno especial” (quando não é aprovado pela seleção formal, mas tem a possibilidade de cursar disciplina do mestrado), tivemos contato com a base teórica ligada à linha de pesquisa da qual nos apropriamos de autores como Ball, Mainardes, Lopes e Macedo, entre outros, que nos permitiram desenvolver as ideias iniciais do nosso estudo. A partir de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Cellard (2008), entendemos que os dados do estudo foram produzidos a partir de três abordagens.

A primeira é a pesquisa (ou análise) documental da qual o foco incide sobre o texto final da Base e algumas legislações anteriores a esta, como a LDB/96, a título de exemplo, e ainda os Decretos Estaduais que versam sobre a política de combate à COVID-19. Essa perspectiva nos permite acrescentar a dimensão tempo à compreensão do social, de forma a favorecer a observação do processo de maturação ou evolução da Base e do próprio contexto social e político.

Em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, o uso de documentos deve ser encorajado, visto que permite “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Cellard aponta que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois

não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Na pesquisa documental é necessária uma intensa e ampla apuração dos materiais, que podem não ter sido utilizados em algum estudo analítico anterior ou cabem ser (re)analisados em busca de interpretações distintas e ou informações complementares.

A segunda perspectiva na produção de dados vem da pesquisa bibliográfica, na qual o elemento diferenciador desta para a pesquisa documental vem da categoria das fontes, pois “a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6). Esta abordagem fica evidente no levantamento bibliográfico realizado, bem como em um vasto material de apoio reunido a partir da leitura de dissertações, teses e artigos.

A última abordagem para produção dos dados vem da realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, docentes, no *locus* da pesquisa.

3.2 Percurso metodológico

A temática acerca da qual desenvolvemos nossa pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular, é terreno amplo e fértil aos estudos na área da educação e, conforme apontamos em Minayo (2002), saberes já desenvolvidos servem para a formulação de novas indagações. Decidimos pela análise de trabalhos já produzidos sobre o tema dentro de uma base de dados, a etapa de levantamento bibliográfico.

3.3 Visita ao conhecimento produzido - estranhamentos e aproximações

Diante das profundas mudanças promovidas pela Base na estrutura curricular nacional do Ensino Básico, bem como seus reflexos e projeções na formação de professores, seja continuada, seja nas licenciaturas, desde as discussões iniciais sobre, a BNCC se tornou um vasto campo de interesse para as pesquisas em educação.

O número de resultados mostrados ao se usar o descritor “Base Nacional Comum Curricular” em uma busca simples (realizada em março de 2022) no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) atesta isso: foram 365.905 resultados. Enfatizamos: a busca se deu em somente uma base de dados. Uma vez que este número tem a tendência a aumentar dado o avanço na implementação da Base nos estados, torna-se humanamente impossível visitar e conhecer todo esse saber produzido.

A partir do exposto, conforme Cordeiro (2007), para se realizar uma Revisão Sistemática de Literatura com vistas a contemplar produções acadêmicas que orbitem nossa temática e que possam contribuir com nossas discussões, sejam causando estranhamentos e ou aproximações, faz-se necessário o uso de artifícios buscando restringir razoavelmente o número de publicações dentro da pesquisa na base de dados escolhida.

Poderíamos prosseguir diretamente para descrever o percurso metodológico usado sem nos preocuparmos em categorizar nossa revisão em “estado de ...”, já que concordamos com Antunes (2021) sobre a existência de divergências nas definições dos estados, seja da arte, do conhecimento ou do objeto. Mas nos identificamos com as reflexões propostas por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), que se atenta “com o modo de entender e encaminhar o processo de produção científica”. Assim, cremos que o percurso que trilhamos durante nosso levantamento das publicações encontra-se mais bem denominado como estado da questão.

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 7)

Passemos então à descrição pormenorizada da metodologia utilizada na produção de dados a partir da análise de publicações na base de dados escolhida: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Com vistas a unificar o processo de refinamento dos resultados das buscas, limitando a abrangência dos descritores (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014), todos eles tiveram o recorte temporal entre os anos de 2021 e 2022. Nossa motivação para tal recorte se deve a dois fatos: dado o prazo final de implementação da Base ser o ano de 2020, de acordo com a RESOLUÇÃO

CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, esperamos encontrar publicações que perpassam os processos da implementação desta.

Nossa segunda motivação aponta na direção do horizonte pandêmico. Esperamos encontrar, nas publicações, relatos de resquícios do isolamento social imposto pelo espalhamento do vírus Sars Cov 2 e seus efeitos no andamento das pesquisas. Na medida que nossa pesquisa atravessou esse período de isolamento, sendo diretamente afetada pelas consequências deste, é do nosso interesse nos aproximarmos de estudos que também o tenham atravessado.

Pelo fato de nossa pesquisa se desenvolver no âmbito de um mestrado acadêmico, optamos por limitar os resultados das pesquisas com os descritores também nesse sentido. Excluímos dos resultados as publicações de mestrados e doutorados profissionalizantes. O último limitador imposto aos descritores foi na área de concentração a qual optamos por “Educação”, dada nossa pesquisa também estar concentrada nesta área.

Do primeiro descritor, “Base Nacional Comum Curricular”, após o procedimento de refinamento dos resultados iniciais, indexamos um total de 79 publicações. Diante deste número, ainda expressivo, passamos à leitura dos resumos na tentativa de identificar publicações que possuam potencial de contribuição para nossa pesquisa. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 10), “importa lembrar que no estado da questão os achados têm de estar necessariamente ou diretamente articulados com o tema”. Assim, foram selecionados os seguintes trabalhos para um olhar detalhado sobre seu conteúdo:

Quadro 1 - Trabalhos selecionados a partir do primeiro descritor: “Base Nacional Comum Curricular”

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	IES
2021	MARCOS MORANDI	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DRC/MT NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JUÍNA-MT	Dissertação	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
2021	Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça	A FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DA BNCC: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE SENADOR GUIOMARD- ACRE	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
2021	LORHENA	REFERENCIAL CURRICULAR	Dissertação	UNIVERSIDADE

	ALVES PEREIRA	AMAZONENSE E A EDUCAÇÃO FÍSICA: uma política em discussão		FEDERAL DO AMAZONAS
2021	ANGELA MARIA BEDIN	A REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA BNCC: A PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
2021	LUIZA OLIVEIRA DE LIZ	Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
2021	JOCÉLIA NUNES ANTUNES	TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA LINGUAGEM ESCRITA	Dissertação	UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
2021	CAMILA WASSERMAN	O fazer docente na Educação Básica: abordando o conceito de Pensamento Computacional de forma transversal	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2021	JÉSSICA GOMES DAS MERCÊS COSTA	OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ENFOQUE NA DISCIPLINA ESCOLAR CIÊNCIAS	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
2021	ANDRESA CÔSTOLA	“ONDE TEM BASE, TEM MOVIMENTO” EMPRESARIAL: ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS ATORES PRIVADOS DO MOVIMENTO TODOS PELA BASE NAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DA REGIÃO SUDESTE	Dissertação	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Morandi (2021) debate a questão da Formação Inicial e Continuada do Professor da Educação Básica frente ao texto da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT. A pesquisa apresenta uma seção com informações sobre a organização e estrutura da Base, evidenciando pontos como o protagonismo juvenil e os itinerários formativos, que flexibilizarão a formação dos jovens, e problematiza em Moura e Lima Filho (2017) o caráter contraditório dessa possibilidade de flexibilização, visto necessidade de investimento em educação em um país no qual os gastos públicos estão congelados por vinte anos.

A dissertação ainda apresenta o panorama político da aprovação da BNCC, citando a influência de organismos internacionais como a OCDE. Chamou-nos atenção, durante a leitura da pesquisa, as citações ao contexto pandêmico, corroborando o fato de que em alguns estados do país o distanciamento social trouxe atrasos ao processo de implementação da Base, no que tange aos documentos curriculares locais, conforme Morandi afirma: “no mês de abril de 2021, [...] ainda não se concluiu os ajustes da redação oficial [...], devido às medidas de biossegurança e isolamento social, em virtude da pandemia do Coronavírus” (MORANDI, 2021, p. 78).

De forma similar, Silva (2021) também problematiza a formação continuada de professores frente à BNCC e ao Currículo de Referência Único do Acre. Um ponto relevante o qual endossamos na obra é a necessidade de “questionar o suposto caráter participativo do processo de elaboração da BNCC: até que ponto as audiências são/foram espaços para ouvir a sociedade civil” (SILVA, 2021, p. 16).

Aproximamo-nos bastante do viés da pesquisa na busca por analisar a percepção dos professores, algo que é comum à nossa, mas nos distanciamos do foco quase que exclusivo da autora nas ações de formação continuada. Também encontramos referência aos efeitos da pandemia tanto no andamento da própria pesquisa, como na implementação do documento curricular local pois a “pandemia interferiu no cronograma de implementação do novo Currículo de Referência Único do Acre” (SILVA, 2021, p. 81) e ainda, “com efeito, essas alterações afetaram o planejamento desta pesquisa, que tomou novos direcionamentos, em face das novas condições de produção, determinadas pelo contexto pandêmico.” (SILVA, 2021, p. 81).

O terceiro trabalho lido aborda, também, a BNCC e o documento curricular local do Estado do Amazonas, chamado de Referencial Curricular Amazonense, como fontes importantes para a pesquisa. O enfoque da autora é na disciplina de Educação Física, buscando conhecer as implicações das mudanças curriculares propostas pelos documentos citados.

Pereira (2021) se aproxima da nossa pesquisa ao buscar analisar a Base como uma política educacional através do Ciclo de Políticas e limitar-se aos três primeiros contextos propostos por Ball e colaboradores. Distanciamos-nos especialmente de um posicionamento da pesquisadora que tomamos como controverso ao afirmar que “A BNCC (BRASIL, 2017a), a ‘política de fato’ (BALL;

BOWE; GOLD, 1992), apresenta-se como controversa em aspectos importantes” (PEREIRA, 2021, p. 113).

Ora, Mainardes (2006) afirma que Ball e Bowe romperam com a formulação inicial de facetas políticas (da qual faz parte a “política de fato”) devido à rigidez dos conceitos. Assim, através da abordagem do Ciclo de Políticas, não consideramos a Base a política de fato, somente. Buscando por referências à pandemia, nas considerações finais, de forma tímida, a autora faz referência a isso ao citar o “que pôde ser apreendido por nossa pesquisa, dada a realidade de isolamento social e os aspectos vivenciados em meio a Pandemia de COVID-19 que assola o mundo todo.” (PEREIRA, 2021, p. 155).

O quarto trabalho selecionado para leitura segue uma linha similar aos anteriores, em que são “analisados e problematizados os processos que constituem atualmente a política curricular no estado do Paraná (RCPR e CREP) e sua relação com o currículo nacional (BNCC)” (BEDIN, 2021, p. 21) - mais uma vez relaciona-se a Base com o documento curricular local (estadual). Compartilhamos interesse na metodologia desta pesquisa, a Análise Textual Discursiva, que incorpora contribuições da Análise do Discurso e de Conteúdo (MEDEIROS; AMORIM, 2017).

Assim, conforme Bedin (2021), “a análise tem como foco a descrição do objeto, pois é baseado nele que são construídas as categorias e interpretações teóricas” (BEDIN, 2021, p 22). Para entender o processo de formulação das políticas educacionais analisadas, a autora o faz através da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball. Diferente do trabalho anteriormente lido, a pesquisadora apresenta os cinco contextos do “ferramentário” de Ball, mas restringe a abordagem a somente dois conceitos, o de influência e o de produção de texto.

É cara, a nós, a análise da Base como uma política curricular que Bedin (2021) traz, a qual a colocaria também como um texto selecionado no terceiro descritor. As citações a Lopes e Macedo (2011b) bastante nos aproxima dessa dissertação a nível de referencial teórico, tornando-a um material robusto e bem recebido para compor nossa bibliografia.

O último ponto que ressaltamos sobre a pesquisa é concernente aos efeitos do contexto pandêmico, a nível pessoal, que, conforme o relato da autora em seus agradecimentos, “foram meses de choro, medo, ansiedade, pânico de ter alguém da família contaminado e hospitalizado” BEDIN (2021), bem como a nível macro, “devido à pandemia causada pela Covid-19 [...] a implementação dessa nova política curricular

estadual será provavelmente consolidada somente em 2021” (BEDIN, 2021, p. 116). A política curricular referida é o Referencial Curricular do Paraná - RCPR.

Liz (2021), por sua vez, dirige sua pesquisa sobre políticas educacionais, analisando o percurso da disciplina de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis diante da implantação da BNCC. Dentro dessa perspectiva, a pesquisadora busca investigar como os professores de Educação Física percebem esse processo de implementação.

A metodologia de produção de dados relacionados aos professores foi o uso de entrevistas semiestruturadas. Causou-nos estranheza a leitura de um trecho referenciando Triviños (1987), em que a entrevista é tida como um importante instrumento para o pesquisador, pois valoriza a presença do informante (entrevistado), mas logo a seguir é dito que “As entrevistas foram agendadas de acordo com a possibilidade do participante, e aconteceram via aplicativo *Skype*” (LIZ, 2021, p. 68), mostrando que as entrevistas aconteceram remotamente. Inferindo da leitura dos trechos das entrevistas, estas foram realizadas em modo remoto devido ao distanciamento social imposto pela pandemia, todavia, não encontramos na dissertação menção a este fato. O texto não menciona o contexto pandêmico a não ser nos trechos das falas dos entrevistados. Ademais, não encontramos aproximações teórico-metodológicas dessa pesquisa com a nossa.

Visto que o processo de escrita científica pode apresentar mudanças significativas de sentido, dentro de uma mesma temática, Antunes (2021) nos apresentou uma abordagem que lembra as discussões iniciais da nossa pesquisa. A escrita “parte do desejo de investigar como vem acontecendo o uso das tecnologias digitais no Ensino Médio e como implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de práticas pedagógicas na área de Linguagens.” (ANTUNES, 2021, p. 11).

Similar à nossa pesquisa, a autora busca uma maior proximidade do Contexto da Prática no que tange à implementação da Base, mas não se detendo a documentos curriculares locais, os quais nem são citados no texto, e focando na prática pedagógica dos professores, o que se verifica no fato de que parte da análise documental foi realizada sobre planos de aula de professores do Ensino Médio.

O trabalho apresenta com detalhes um histórico sobre a concepção da Base Nacional, partindo desde as ideias iniciais até a homologação do texto final em 2018. Dentro do nosso referencial teórico, notamos citações a Lopes e Macedo concernente

às discussões e conceituações de currículo. O contexto pandêmico aparece de forma rápida na escrita, não pormenorizando efeitos, mas citando de forma abrangente “Tendo em vista o atual momento da pandemia do COVID-19 no mundo e no Brasil, foi preciso aderir ao ensino remoto e híbrido” (ANTUNES, 2021, p. 13).

O sétimo trabalho lido, dentro do primeiro descritor, apresenta uma análise geral sobre a Base que pouco acrescenta à nossa pesquisa. Não nos é proveitoso caracterizar a Base como “currículo” ou “não-currículo”, mas a pesquisadora a caracteriza como um currículo “pronto”.

Em Wasserman (2021), encontramos como objeto principal do estudo identificar concepções de professores sobre o Pensamento Computacional, que a pesquisadora define como uma disciplina transversal dentro da Base. Na seção que trata da organização da pesquisa, acolhemos informações preciosas sobre o contexto pandêmico que, embora de conhecimento geral, e, dado o caráter científico da dissertação, deveriam ser corroboradas por referências, servindo de exemplo a afirmação de que “em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou que estávamos vivendo uma pandemia” (WASSERMAN, 2021, p. 43). É possível entender perfeitamente que o distanciamento social trouxe profundas mudanças para a pesquisa pois “foi necessário se reestruturar, reorganizar e se reinventar em todos os sentidos” (WASSERMAN, 2021, p. 43).

Somos solidários a todos os pesquisadores e pesquisadoras que enfrentaram bravamente o período de distanciamento, tanto os que conseguiram concluir sua pesquisa, como aqueles que diante de tanto sofrimento tiveram que desistir dessas. A partir da leitura, não conseguimos especificar de forma clara qual referencial teórico foi usado na análise dos dados produzidos com a aplicação de questionários eletrônicos com os professores.

O penúltimo trabalho selecionado para a leitura dentro do descritor “Base Nacional Comum Curricular” traz uma grande aproximação com nossa pesquisa dado seu referencial teórico. De forma similar a trabalhos anteriormente abordados, temos a BNCC como documento norteador analisada em conjunto com um documento curricular local, desta vez o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB), onde a pesquisa limita-se a compreender os fundamentos da disciplina Ciências.

Em Costa (2021), observamos uma pesquisa qualitativa, quanto à natureza, em que a Base é investigada através da abordagem do Ciclo de Políticas. Os cinco

contextos são apresentados, mas a pesquisa limita-se ao usar somente os contextos de influência e da produção de texto, assumindo a justificativa de abdicar dos outros contextos “diante da conjuntura pandêmica vivida no ano de 2020” (COSTA, 2021, p. 66).

Ao analisar discursos que culminaram na Base, a pesquisadora dialoga com Lopes e Macedo, autoras as quais possuímos grande afinidade no campo do currículo, e ainda apresenta um importante panorama político, apresentando atores que tiveram/têm influência no setor educacional do país. A seção que trata do trajeto de consolidação da BNCC é uma importante fonte de informação para nossa pesquisa, considerando a profundidade do percurso metodológico seguido pela pesquisadora, o qual inclui uma “linha de progressão dos acontecimentos que culminaram na BNCC” (COSTA, 2021, p. 91) e ainda uma análise dos discursos apresentados nas competências gerais da Base. Também é digna de nota a profundidade do escrutínio nos textos oficiais das políticas e como estes textos moldaram a disciplina de Ciências.

Como exemplo desse processo na Base Nacional está o conteúdo acerca do corpo humano. Antes da BNCC o estudo do corpo humano se concentrava nos anos finais do EF, mais especificamente no 8º ano, com as alterações dessa política educacional esse estudo começará desde o 1º ano de forma menos complexa, depois no 5º ano com a introdução de alguns sistemas do corpo etc. (BRASIL, 2018). Assim, de acordo com a Base, à medida que o estudante for passando para o próximo nível de ensino, os conhecimentos sobre o corpo humano serão aprofundados. (COSTA, 2021, p. 118)

Concordamos com Costa (2021) que a “BNCC não é neutra, tampouco imparcial” (COSTA, 2021, p. 143) e ainda que “foi produzida imersa em discursos neoliberais” (COSTA, 2021, p. 144). Esses discursos neoliberais insinuam a educação como um produto que pode ser enlatado, quantificado e comercializado. Como último apontamento sobre a pesquisa, a pandemia é contemplada em somente um trecho do texto, nas considerações finais, deixando explícito que o percurso inicial do trabalho foi afetado.

O último trabalho a ser lido também poderia ter sido selecionado no descritor “políticas de currículo”, mas optamos por deixá-lo no primeiro descritor. Dos textos lidos é o mais extenso e bastante denso em informações do campo curricular, bem como é decorrente de “debates levantados com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado ‘Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum (MBNC) no processo de

construção da BNCC” (CÓSTOLA, 2021, p. 14) e investiga “a atuação de instituições que participaram do processo de elaboração e homologação da BNCC”, CÓSTOLA (2021, p. 15).

A BNCC está localizada no tempo e no espaço e, dessa forma, concordamos com Cóstola (2021) que esta, desde sua gênese, sofre com influências políticas, econômicas e sociais, e deve ser disputada. A seção a qual dedicamos especial atenção foi a três, que trata “da discussão e construção da Base, e sobre o conceito de currículo e como este é um espaço em constante transformação e disputa” (CÓSTOLA, 2021, p. 23).

A pesquisa mostra que a ideia por trás de um currículo único no Brasil remonta à época da Ditadura Militar, e, em consonância com nosso referencial em Macedo (2014), essa padronização curricular busca mecanizar e tornar parametrizável e quantificável a educação, permitindo medir estes parâmetros através de avaliações: o que leva à extinção do indeterminável.

Cóstola (2021) bem aponta que ao quantificar a educação é possível qualificá-la e, dessa forma, também se torna possível encontrar culpados para a alardeada baixa qualidade do ensino público, dando margem para responsabilizá-la aos professores. Referenciando Sacristán (2000), concordamos com a autora da pesquisa ao dizer que “a definição dos mínimos obrigatórios para todo o sistema de ensino precisa vir acompanhada de uma política compensatória, já que vivemos em uma sociedade com desigualdades culturais e socioeconômicas” (CÓSTOLA, 2021, p. 49).

A autora da dissertação busca também em Sacristán (2000) caracterizar a Base como currículo prescrito, o que nos é caro, considerando que não se afasta da nossa discussão sobre currículo em Lopes e Macedo (2011b). Concluindo, encontramos no texto referências ao contexto pandêmico, mas não em efeitos práticos que determinassem alterações para o percurso da pesquisa.

Do segundo descritor, “ciclo de políticas”, após o procedimento de refinamento dos resultados iniciais indexamos um total de 29 publicações. De forma similar ao primeiro descritor, passamos à leitura dos resumos na tentativa de identificar trabalhos cujo referencial teórico possa contribuir com as discussões da nossa pesquisa. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), “a revisão da literatura [...] fornece ao estudante/pesquisador referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação.” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN (2004, p. 11). Assim, foram selecionados os seguintes trabalhos para uma leitura atenta do seu conteúdo:

Quadro 2 - Trabalhos selecionados a partir do segundo descritor: “ciclo de políticas”

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	IES
2021	VILMA SOARES DE SOUZA ALMEIDA	GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI: UTOPIA OU DISTOPIA?	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
2021	KARINA DURAU	PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
2021	ANDREIA STOCHERO BINELO	Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapecó	Dissertação	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
2021	FERNANDA DE ARAUJO FRAMBACH	Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contextos da prática	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Almeida (2021) aborda em seu trabalho os processos de gestão democrática, tendo como *locus* da pesquisa o município de São João do Meriti e analisando os documentos políticos locais referentes às políticas educacionais também produzidos através de entrevistas semiestruturadas.

Os efeitos da pandemia no caminho percorrido pela pesquisadora ficam bem evidentes em trechos como “Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, a pesquisa de abordagem qualitativa, foi coletada em ambiente virtual” (ALMEIDA, 2021, p. 8), bem como em “Em razão do distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, não foi possível ouvir os alunos participantes” (ALMEIDA, 2021, p. 96) e ainda em “[...] reconhecendo as dificuldades encontradas em realizar a pesquisa em plena pandemia de COVID19” (ALMEIDA, 2021, p. 109).

O ciclo de políticas é tomado como epistemometodologia, a partir da leitura feita em Mainardes (2006) e Mainardes (2013), e somente os três primeiros ciclos propostos por Ball são utilizados de maneira que “a segunda fase da pesquisa refere-se ao contexto de influência e produção de texto do município de São João de Meriti” (ALMEIDA, 2021, p. 30) e “a terceira fase refere-se ao contexto da prática, e as informações serão coletadas junto à comunidade escolar do município” (ALMEIDA, 2021, p. 30), sem menção aos contextos de resultados (efeitos) e da estratégia política. Dado que os contextos não são fixos mas podem haver deslizamentos e

superposições entre eles, a autora da pesquisa considera que a Secretaria Municipal de Ensino e as escolas são, simultaneamente, contexto da prática, de influência e de produção de textos.

O trabalho de Durau (2021) apresenta um referencial bem próximo ao nosso ao buscar analisar o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) através do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) e da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), de forma que uma política educacional “não é criada e implementada de maneira prescritiva” (DURAU, 2021, p. 31) mas os atores aos quais se destina a decodificam e recodificam de maneiras complexas a partir de suas vivências.

Portanto, a abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação foram adotados nesta pesquisa como referencial teórico e metodológico por oferecer instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais de alfabetização, como o PMALFA. (DURAU, 2021, p. 31)

Darau (2021) expõe os cinco contextos do ciclo em Mainardes (2006) e Mainardes (2007) mas utiliza como ferramenta de análise somente os contextos de influência, produção de texto e da prática. Um ponto que consideramos importante em nossa pesquisa, e que foi apresentado também por Durau (2021) em Mainardes (2018), é o termo *enactment*, cuja tradução para nossa língua não é fácil, mas que bastante se aproxima do termo atuação, no sentido usado no teatro. O texto de uma política não é simplesmente posto em prática pois precisa “considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretativas subjetivas” (DURAU, 2021, p. 34).

A título de exemplo, uma política sobre acessibilidade pode ser colocada em prática em uma escola que possui apenas rampas de acessibilidade de uma forma completamente diferente de uma escola que possui apenas piso tátil, embora os atores (gestores) sejam os mesmos. A pesquisadora aborda o contexto da prática através de entrevistas semiestruturadas com atores em diversas funções, desde gestoras até assistentes de alfabetização, e ainda apresenta que “alguns exemplos bem-sucedidos do uso da teoria da atuação são as pesquisas de Alferes (2017), Pereira (2017) e Pavezi (2018)” (DURAU, 2021, p. 34). Durante a leitura do texto não encontramos referências ao contexto da pandemia e efeitos deste no decorrer da pesquisa.

No penúltimo trabalho analisado do segundo descritor, há bastante aproximação com a abordagem da pesquisadora e seu referencial teórico. À semelhança de trabalhos anteriormente lidos, observamos as políticas curriculares sendo compreendidas à luz do ciclo de políticas de Ball, a partir de “Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes (2006; 2018), Rosa (2019), Bittencourt; Morosini (2015), Fávero e Centenaro (2019), Thiesen (2013) e Pavezi (2018)” (BINELO, 2021, p. 26), dos quais alguns autores vieram reforçar nossa bibliografia. Ao tratar sobre currículo, Binelo (2021) busca firmar-se em Sacristán (2013), Arroyo (2013) e Apple (2008), dentre outros, tratando a Base como um fundamento de padronização curricular, enquanto levanta um histórico sobre as versões deste documento até sua aprovação.

Binelo (2021) busca compreender como os professores veem a própria participação no processo de elaboração dos currículos da rede municipal de ensino de Chapecó-SC (contexto de influência e de produção de texto) a partir de documentos oficiais e “conversas informais com profissionais envolvidos na elaboração do currículo, a vivência da pesquisadora como professora e coordenadora [...] e questionário aplicado” (BINELO, 2021, p. 125) (contexto da prática).

Em diversos trechos das entrevistas realizadas é possível observar como o contexto da prática foi alterado nas escolas devido ao distanciamento social, estando o trabalho permeado com referências ao advento da pandemia, evidenciando efeitos externos à pesquisa, bem como efeitos claros no percurso metodológico:

Quando foi elaborado o projeto desta dissertação considerou-se necessário, para analisar o contexto da prática, a realização de entrevistas e análise dos planos de aula dos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, com a emergência da Pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento social, as atividades letivas nas escolas foram modificadas, o que exigiu a alteração dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, já que não foi possível realizar as entrevistas e a observação das aulas. Assim, na sequência apresentamos o contexto do ensino da escola pesquisada no contexto da pandemia. (BINELO, 2021, p. 125)

O último trabalho lido no segundo descritor é uma tese onde se busca “compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, espaços de leitura e alfabetização são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática de duas escolas no município de Niterói.” (FRAMBACH, 2021, p. 41).

A autora deixa claro que sua pesquisa é ancorada nos princípios Bakhtinianos dentro dos quais faz a apreciação de documentos oficiais e “no que tange à análise

documental, tendo em vista a intenção de analisar políticas públicas [...], conforme propõe Ball (1994) que a política deve ser entendida, simultaneamente, como discurso e como texto” (FRAMBACH, 2021, p. 52), posicionamento com o qual estamos de plena concordância.

Frambach (2021), ao citar Ball, Maguire e Braun (2016), diz que “comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais etc. (textos secundários) são entendidos também como discurso, que são contextuais, com múltiplas possibilidades de apreensões de sentidos e significados” (FRAMBACH, 2021, p. 53), mostrando a relevância da escolha de entrevistas semiestruturadas na produção de dados para a pesquisa, também alicerçadas na perspectiva bakhtiniana, sendo concebidas como uma produção da linguagem.

É notória na pesquisa a preocupação da autora em alinhar diversos autores ao seu principal referencial, Bakhtin, conforme se lê em “Ball, Maguire e Braun (2016) dialogam com Bakhtin ao afirmarem” (FRAMBACH, 2021, p. 133) e “Ball, Maguire e Braun (2016), ao descrever seu entendimento de política educacional, dispõe que esta — é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (p. 13). [...] Tal abordagem teórica pode ser relacionada com a refração bakhtiniana” (FRAMBACH, 2021, p. 135).

Relacionado ao contexto da pandemia, Frambach (2021) expõe efeitos externos da disseminação do vírus, pois “pouco tempo após o início das aulas, estas foram suspensas em função da necessidade de isolamento social” (FRAMBACH, 2021, p. 48), e efeitos no percurso metodológico da pesquisa, pois “só foi possível um primeiro contato com as escolas para autorização da pesquisa, após cumprir os requisitos do Núcleo de Estágio e Pesquisa da FME” (FRAMBACH, 2021, p. 48) que acarretaram “necessidade de rever os objetivos e procedimentos metodológicos após um percurso de pesquisa já realizado” (FRAMBACH, 2021, p. 48) acarretando, dentre outras mudanças, “a realização de entrevistas por meio de videoconferências” (FRAMBACH, 2021, p. 49).

Uma vez que entendemos a BNCC como uma política de currículo e “o desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo currículo como prática significativa” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5), como um campo de disputas e um local de ressignificação, o último descritor do nosso levantamento bibliográfico é “políticas de currículo”. Após o procedimento de refinamento dos resultados iniciais, indexamos um total de dez publicações. À semelhança dos

descritores anteriores, realizamos a leitura dos resumos e somente um trabalho foi selecionado para leitura completa com fins de encontrar “conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 11):

Quadro 3 - Trabalhos selecionados a partir do terceiro descritor: “políticas de currículo”

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO	IES
2021	SIMONE CAMILO GONCALVES	Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino	Dissertação	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Fonte: Elaboração própria em 2022.

O trabalho de Gonçalves (2021) objetiva “analisar as disputas entre sentidos de educação e o sentido do ensino nas propostas curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói” (GONCALVES, 2021, p. 9) a partir de documentos oficiais, onde a interpretação da análise documental baseia-se no Ciclo de políticas de Ball em diálogo com referências nas discussões do campo curricular em “Lopes (2006, 2013, 2015, 2018, 2019), Macedo (2009, 2014), Lopes e Macedo (2011b), Biesta (2013, 2020), Dias (2004, 2009), Borges (2015) e Mainardes (2006, 2018)” (GONCALVES, 2021) - entre os quais constam autores que bastante dialogamos, como Lopes e Macedo.

Assumimos um pensamento similar ao da autora quando esta traz em Macedo (2009) que a análise de políticas com foco no Estado empobrece o estudo de políticas de currículo, visto que a ação de professores e gestores fica preterida, uma vez que estes são tomados como meros destinatários dos textos oficiais, assim, “talvez caiba reativar diferentes concepções acerca do fazer docente no qual diferentes sentidos de educação possam surgir” (GONCALVES, 2021, p. 94), o que justifica, tanto por parte da pesquisadora quanto da nossa, o uso de entrevistas para produção de dados, embora, devido ao contexto pandêmico, a autora justifique:

A ausência de outras estratégias de coleta de dados, entrevistas e observações de campo para a construção da pesquisa que, no Ciclo de Políticas, uma vez ampliado, permitiria reflexões mais profundas na articulação entre o local e global. Com relação a essa ausência, justifico que o período de elaboração da dissertação coincidiu com a pandemia do Covid 19, em 2020, ocasionando no abandono do primeiro desenho do trabalho e, com ele, o acesso aos entrevistados. Tal acomodação se deu em função dos efeitos da pandemia na minha vida privada, bem como nas limitações compartilhadas por todos nesse período. (GONCALVES, 2021, p. 145)

O procedimento de leitura e exploração dos estudos dentro dos descritores nos permitiu entrar em contato com múltiplos olhares sobre nossa temática, percursos de pesquisa que ora atravessam nossa perspectiva pretendida, ora se distanciam, mas que ainda nestes distanciamentos apontam possíveis horizontes.

O processo de construção do estado da questão gera igualmente, pela essência de sua dinâmica, momentos de complexidade e incertezas frente à pluralidade explicativa e compreensiva encontrada neste percurso de diálogo com os mais diversos autores/pesquisadores, em particular no campo das ciências humanas. A literatura consultada poderá oferecer importantes contribuições científicas fundadas em meta-narrativas distintas. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 15)

3.4 O desafio de produzir dados de atuação em contexto local

Uma outra etapa da pesquisa, abordada na seção 5 buscou analisar dados que antes foram produzidos a partir do contexto local, que denominamos, a partir de Mainardes (2006), contexto da prática, onde os atores, os professores, decodificaram, recodificaram e ressignificaram a Base a partir de suas vivências e formações.

Dada nossa intenção de obter informações através da fala individual, com precisão, o instrumento de produção de dados mais adequado à tarefa é a entrevista semiestruturada, pois embora partamos de um roteiro pré-estabelecido, existe a possibilidade do esclarecimento, reformulação da questão e ainda de especificar alguma nuance a ser apreendida na busca da segurança de estar sendo compreendido (MARCONI; LAKATOS, 1996).

Este tipo de entrevista possibilita ao informante dissertar a partir de suas experiências, tendo como baliza a situação proposta pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite respostas abertas e amplas criando novas possibilidades de análise em seu relato. Em Bogdan e Biklen (1994) temos que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), o que nos permite, como pesquisador, inferir sobre como a realidade é subjetivada pelos atores e a apreender as percepções destes.

Triviños (1987) aponta que o instrumento se constrói com questionamentos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas à temática pesquisada, onde salientamos que Mainardes (2006) apresenta, como auxílio, uma espécie de roteiro

com questões situadas como ponto de partida para compreender o referencial proposto por Ball, de forma a evidenciar os contextos da política.

Outra característica que nos é cara no instrumento é a possibilidade de coletar dados qualitativos comparáveis, com boa confiabilidade, conforme Richardson (2017), o que amplia as possibilidades de análise confrontando e relacionando as respostas dos entrevistados.

Ainda sobre a entrevista, Gil (2002) destaca que ao entrevistador é dada a conveniência de poder registrar as reações dos sujeitos, o que pode ser de utilidade no momento de analisar as respostas - o que, mais uma vez, amplia as possibilidades de análise e compreensão do que foi dito.

As pretensões iniciais do projeto sempre foram de realizar as entrevistas presencialmente. O início do período de distanciamento social coincidiu de forma aproximada com o início das aulas do mestrado, ao passo que, por intermédio do Decreto Nº 29.524, de 17 de março de 2020, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte suspendeu as aulas presenciais nas escolas. Durante o segundo ano de curso, mesmo com algumas atividades das escolas retornando de forma presencial, foi necessário analisar outras técnicas e possibilidades para a produção dos dados. O avanço da vacinação durante o ano de 2021 foi fundamental para a decisão de manter as entrevistas em formato presencial.

O roteiro da entrevista semiestruturada é composto de 14 (catorze) questões divididas em duas seções: as seis primeiras questões abertas têm o objetivo de identificar características do sujeito (idade, gênero, tempo de experiência, etc.) e sua atuação na escola. As outras 8 (oito) buscam mapear temporalmente a relação do sujeito com a Base desde o contexto de influência, momento em que esta não passava de uma ideia, perpassando o conhecimento da estrutura, ações do Governo, percepção de futuro, contexto pandêmico e ainda a percepção da atuação de entidades privadas atuantes no contexto da prática com vistas a implantar a BNCC.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores, que lecionam disciplinas do Ensino Médio, abarcando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As entrevistas foram gravadas em formato de áudio e transcritas sob autorização e consentimento dos entrevistados.

Com a posse dos dados produzidos pelas entrevistas, passamos à análise das falas com vistas a responder nossa inquietação: que percepção os docentes têm de si, frente à Base, isto é, como atuam nesta política. Para tal análise, recorreremos à

Abordagem do Ciclo de Políticas, à Teoria da Atuação de Ball e a colaboradores, lançando mão das discussões curriculares em Lopes e Macedo.

A seguir, situamos o *locus* do estudo, e apresentamos, de forma breve e descritiva, o município norte-rio-grandense de Mossoró e o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, onde trabalham os sujeitos que participaram da pesquisa.

3.5 Local e sujeitos da pesquisa

Situado na região oeste e segunda maior cidade do estado do Rio Grande do Norte, o município de Mossoró, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, possui mais de 303.792 habitantes (estimativa de 2021). Sendo a cidade que sedia os campi centrais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, serve de suporte educacional para as cidades e regiões vizinhas.

Sendo caminho entre a capital Natal e o estado do Ceará, e também passagem de comerciantes vindos do estado do Ceará em destino à Paraíba, a cidade cresceu tendo como principal base econômica a exportação de matéria-prima para outras regiões (BANDEIRA, 2020).

Localizado no município de Mossoró, o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, habitualmente conhecido por CEIPEV, ou simplesmente Eliseu Viana, foi criado mediante o Decreto Estadual nº 5.972/1972, iniciando seu funcionamento no ano letivo de 1973. Conforme aponta Bandeira (2020), a implantação da instituição se deu no período do regime ditatorial, onde temos o Poder Executivo controlando o contexto social, educacional, político e econômico. Diante desse panorama político-social, o CEIPEV foi palco da implantação da Lei nº 5.692/1971, materializada no oferecimento de formação profissionalizante aos alunos até o funcionamento do último curso técnico no ano de 2000.

A instituição já possuiu muito prestígio social na cidade, dada sua criação para ser modelo de reforma educacional, a qual atendia toda a região oeste potiguar e frequentemente era evidenciada nos discursos de políticos locais e estaduais, perceptível também pelas matérias dos jornais locais, rivalizando sua importância com

⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/mossoro.html>

escolas privadas que dominavam o panorama educacional mossoroense. Infelizmente, sofreu ao longo dos anos a fragilização aparentemente inerente à educação pública do país, perdendo sua relevância (BANDEIRA, 2020).

Atualmente, no ano de 2022, são oferecidos à comunidade o Ensino Fundamental, em seus anos finais, e o Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 1387 vagas. Em sua infraestrutura física, a instituição dispõe de vinte salas de aula, três banheiros para uso dos alunos e dois para os servidores. Possui uma quadra aberta e conta com os laboratórios de Química e Biologia (funcionando na mesma sala), Física e Matemática (funcionando na mesma sala), Informática, Humanas e por último, Linguagens.

A escola ainda dispõe de uma sala de vídeo, uma sala para atendimento educacional especial, uma sala para o grêmio estudantil, uma onde funciona a secretaria, uma sala para o arquivo passivo, duas salas para os professores, uma para a direção e outra para a supervisão e ainda, uma para a coordenação e uma última para teatro e música.

Como mencionamos, para a produção dos dados a partir das entrevistas, escolhemos quatro professores pertencentes ao quadro efetivo da rede estadual e que possuam carga horária distribuída no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana. A partir da estrutura de áreas proposta pela Base, entrevistamos um professor de cada das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Quadro 4 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

IDADE	GÊNERO	ÁREA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
PROFESSOR 1: 35 ANOS	MASCULINO	Linguagens	15 ANOS
PROFESSOR 2: 39 ANOS	MASCULINO	Matemática	10 ANOS
PROFESSOR 3: 28 ANOS	MASCULINO	Ciências da Natureza	7 ANOS
PROFESSOR 4: 40 ANOS	MASCULINO	Ciências Humanas	12 ANOS

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa em 2022.

Os docentes são os atores, aqueles para onde a política é direcionada, gerando tensões e adequações nas suas práticas pedagógicas, das quais desejamos

perscrutar e refletir, bem como evidenciar suas concepções e olhares sobre eles mesmos como parte importante do processo educacional.

Antes de passarmos a uma análise dos dados produzidos nas entrevistas, iremos aprofundar nossa visão da Base dentro do nosso referencial teórico. A próxima seção se dedica a esta tarefa, seguida de uma em que sedimentamos o período pandêmico ao analisar os Decretos estaduais de combate à COVID-19.

4 REFERENCIAL TEÓRICO PARA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE A BASE

Para analisarmos as percepções dos docentes sobre a política objeto da pesquisa, entendemos ser necessário aprofundar a discussão sobre a Base, delimitando-a dentro do nosso escopo teórico. Diante disso, nesta seção, intentamos prover os instrumentos para chegarmos ao objetivo exposto delineando a Abordagem do Ciclo de Políticas, Teoria da Atuação e Currículo, operando sempre que possível na mão dupla referencial-objeto.

4.1 Contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas

A Abordagem do Ciclo de Políticas é uma caixa de ferramentas (nas palavras do próprio Ball) bastante relevante à nossa pesquisa, pois nos permite “compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos” (MAINARDES, 2015, P. 303).

Conforme Avelar (2016), Stephen John Ball já publicou inúmeros artigos e livros analisando diversos temas ligados à política educacional, sendo atualmente um dos mais importantes pesquisadores na área de pesquisa em educação no Reino Unido. Em seus textos, Ball aborda a interação entre o local e o global, indo desde a micropolítica das escolas até o surgimento de uma rede global de políticas educacionais.

Assim, ele oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. Elas podem ser compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras, que podem ser conduzidas em diferentes direções, ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação. Este aspecto essencial do trabalho de Ball permite que pesquisadores em educação de diferentes países utilizem suas ferramentas analíticas. (AVELAR, 2016, p. 304)

Com a finalidade de nos apropriarmos dos instrumentos teóricos e conceitos do ciclo de políticas, recorreremos aos textos de intérpretes como Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes (2006; 2018), Rosa (2019), Bittencourt e Morosini (2015) e Avelar (2016), que serviram de referência para o esclarecimento das ideias do autor referencial.

Sobre Mainardes, um dos principais autores referenciais na interpretação do ciclo, Binelo (2021) aponta que ele analisa a política educacional como dois campos,

um teórico e outro acadêmico, fazendo uso de um enfoque epistemológico a partir de três componentes de análise, sendo o primeiro a perspectiva epistemológica, o segundo o posicionamento epistemológico e o terceiro o enfoque epistemológico. Para Mainardes, "nenhuma metodologia é neutra, é a base e o posicionamento escolhido" (BINELO, 2021, p. 27).

Ainda de acordo com Mainardes (2018), a abordagem oferece elementos teóricos-metodológicos para desenvolver e expor a pesquisa, sendo assim um método para análise de políticas. Concordamos que "embora possa parecer simples, a abordagem do ciclo de políticas é um referencial complexo, que demanda diversas investigações e ainda a adoção de um referencial teórico que dê sustentação para a análise de políticas específicas." (MAINARDES, 2018, p. 8).

Nas buscas que realizamos no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, foi possível perceber um número expressivo de publicações que entendemos atestar o extenso uso da abordagem como referencial teórico-analítico de políticas. Como hipótese sobre o fato Mainardes aponta que:

a literatura em Língua Portuguesa sobre referenciais teórico-metodológicos para a análise de políticas é ainda restrita. Assim, a existência de textos introdutórios, em Língua Portuguesa sobre o ciclo de políticas, facilita a sua disseminação entre os pesquisadores do campo da Política Educacional. (MAINARDES, 2018, p. 8)

Ao analisar a contribuição da abordagem, Bittencourt e Morosini (2015) enfatizam a natureza complexa da política educacional e o avanço que é fugir de análises binárias ao apresentar as políticas com uma diversidade de contextos, articulando o nível macro com as especificidades de um contexto local.

Em entrevista (AVELAR, 2016), Ball explica que seu conjunto de ideias pode ter um potencial para a interpretação de políticas, e uma coisa formidável é o fato de que muitas pessoas têm conseguido fazer uso desse potencial desenvolvendo suas próprias análises, levando ao avanço das pesquisas em políticas educacionais. Ainda segundo Ball, enquanto trabalhava com Bowe, pensavam sobre política "não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move" (AVELAR, 2016, p. 6).

Em sua primeira formulação, a "*policy cycle approach*" (abordagem do ciclo de políticas) surge em um artigo publicado no ano de 1992 com o título "*Subject*

Departments and the "Implementation" of National Curriculum Policy: An Overview of the Issues", onde Ball e Bowe discutem os resultados de uma pesquisa sobre a "implementação" do currículo nacional inglês. Nesta primeira formulação, o ciclo é constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso (MAINARDES, 2006; 2018).

Na versão inicial, a "política proposta" está relacionada às intenções de governo, assessores, departamentos educacionais, escolas, autoridades locais, incluindo outras arenas onde as políticas emergem. Já a "política de fato" é constituída pelos textos oficiais (políticos e legislativos) que formam a base sobre a qual as políticas são "implementadas". A última arena, a "política em uso", emana do processo de implementação das políticas na forma de discursos e práticas institucionais dos profissionais atuantes no nível da prática (MAINARDES, 2018).

Conforme aponta Silva e Martins (2020), houve uma insatisfação de Ball e Bowe com a construção inicial do ciclo, pois a idealizada superação do esquema analítico linear e vertical não era conseguida, já que a acomodação dos conceitos se apresentava rígida e restrita, o que levou à publicação do livro *"Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology"*, em 1992, no qual Bowe, Ball e Gold apresentam uma versão aperfeiçoada da "abordagem do ciclo de políticas".

No livro, Ball e colaboradores "rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão" (MAINARDES, 2018, p. 3), bem como ainda "consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas" (MAINARDES, 2018, p. 3).

De acordo com Mainardes (2018), com os fins de especificar em que medida os colaboradores atuantes na escola estão envolvidos na política, Ball se apropria dos estilos de textos considerados por Roland Barthes, *writerly* (escrevível) e *readerly* (prescritivo).

[...] o texto prescritivo é um texto previsível e controlador. Com este tipo de texto o autor tenta pré-determinar a experiência do leitor da forma mais regrada possível. A ambiguidade é evitada através da construção de um enredo linear e em que eventos e personagens são claramente explicados. A previsibilidade dessa estrutura narrativa, suas 'direções' definidas e claras sobre como entender o texto, deixa o leitor com pouco espaço para escrever seus próprios pensamentos e/ou experiências. [...] Ao contrário do texto prescritivo, o texto escrevível é menos previsível. Ele não tenta controlar o

leitor; ele ou ela deve fazer suas próprias conexões entre imagens, eventos e cenários que são apresentados pelo autor. Nesse sentido, o texto escrevível pede que o leitor 'escreva' enquanto o lê: de forma a trazer deliberadamente à leitura suas próprias experiências como forma de preencher o que Iser (1978) chama de 'lacunas' no texto. Assim, há mais espaço para o leitor neste tipo de texto. Como representação mais precisa da própria vida, o texto escrito é mais aberto, mais ambíguo e mais imprevisível. (SUMARA, LUCE-KAPLE, 1993, p. 389-390, tradução nossa).

No artigo *“What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”* (Ball, 1993), Stephen J. Ball busca responder a pergunta “o que é política” e para isso apresenta uma concepção fundamentada em dois conceitos: a política como texto e a política como discurso. O primeiro conceito recebe influências da teoria literária, sob o qual as políticas podem ser vistas como representações codificáveis de forma complexa (por meio de lutas, a exemplo) e decodificáveis também complexamente (por meio de interpretações, recursos e contexto). Dessa forma, “entende-se que a construção do significado da política depende da leitura que é feita pelo sujeito em uma relação complexa com a sua ‘história, experiências, habilidades, recursos e o contexto” (BEDIN, 2021, p. 23 apud BALL, 1993, p. 11).

Em Ball (1993), temos que uma política é simultaneamente contestada e mutável, um eterno “vir a ser”. Para Ball, as políticas são intervenções textuais na prática, nas quais residem uma complexa relação entre intenções políticas, textos, interpretações e reações. Ainda conforme Ball, “As políticas têm seu próprio impulso dentro do Estado; propósitos e intenções são reelaborados e reorientados ao longo do tempo.” (BALL, 1993, P. 11, tradução nossa).

Em virtude da complexa interação entre os sujeitos envolvidos na política, temos uma disputa pela hegemonia do seu significado. Ora, esta disputa relaciona-se com a noção de política como discurso, o segundo conceito, onde Ball (1993) desenvolve suas ideias em Foucault. A política se torna um discurso à medida em que constrói o objeto do qual fala e exerce poder via produção de verdade e conhecimento, como discursos. Assim, “esses discursos são permeados por relações de poder e pela disputa da hegemonia dos significados. Essas disputas fazem com que vários discursos atravessem o texto político, tornando-o híbrido” (BEDIN, 2021, p. 23).

Assim, a abordagem do ciclo de políticas propõe um estudo aprofundado e multifacetado das políticas educacionais por meio de cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Inicialmente foram propostos apenas os

três primeiros contextos, o que levou Ball, após críticas ao seu trabalho, a inserir os últimos dois em sua abordagem.

Mainardes (2018) aponta que, embora estejam inter-relacionados, não há uma linearidade entre os contextos, nem uma dimensão temporal ou sequencial. Em cada um deles é possível encontrar arenas, lugares e grupos de interesse envolvidos em disputas e embates.

Embora o caráter contínuo do ciclo seja uma característica preponderante, as políticas geralmente são gestadas no primeiro contexto, o de influência, atreladas ao discurso político. Mainardes (2006) acentua a atuação de redes sociais que orbitam e habitam partidos políticos, governos e processos legislativos em busca de hegemonizar e legitimar o discurso de base da política. Ora o discurso em formação é recebido com apoio, ora é provocado “por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social” (Mainardes, 2006, p. 51). O contexto de influência:

É o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 257).

No trajeto de consolidação da Base exposto em nossa pesquisa, é possível perceber que “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 2006, p. 51), dos quais citamos a Comissão de Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular e a Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular.

Em Avelar (2016), Ball aponta que seu interesse em política foi ampliado com um foco na mobilidade de políticas e para o que denominou de rede global de política educacional, “um conjunto de relacionamentos ligados à política que agora se estendem pelo mundo e adentram diferentes países, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro” (AVELAR, 2016, p. 8).

Nessa rede, há incluído o trabalho de atores empresariais e filantropos na educação, com grande capilaridade e influência nos rumos educacionais.

Ainda em Avelar (2016), podemos observar Ball explicitando que existe uma articulação de aspectos econômicos da globalização e da política educacional da globalização em torno da noção de competitividade econômica e de mercado, que levam as declarações políticas a reiterarem a necessidade de um mercado de trabalho de alta qualificação. Como atores de grande influência, nesses aspectos temos a referência ao Banco Mundial e a OCDE. Em nosso entender, a Base carrega a preocupação íntima de atender à demanda do mercado de trabalho ao trazer que a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos [...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 464-465).

Dessa forma, percebemos o trajeto da BNCC sendo consolidado com influências dessas entidades, o que é corroborado por Macedo (2019b) ao atentar que, ainda nos PCN, houve uma tentativa de hegemonizar o discurso do ensino por competências, de forma que “a política curricular brasileira assume seus vínculos com um movimento internacional, que, sob a governança da OCDE, vem pondo em práticas avaliações internacionais comparativas” (MACEDO, 2019b, p. 47).

Mainardes (2006) também externa outros agentes que exercem influências na criação de políticas nacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

A depender do regime político em vigência, os movimentos globais são assimilados de formas diferentes pelos sistemas educacionais. Sistemas mais soberanos conseguem conservar políticas independentes e fortes. Assim o Estado passa ao papel de regulador e avaliador das grandes orientações e metas que lhe são impostas (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Ficamos diante de um decaimento do poder centralizador do Estado-nação “que oscila entre o global e o local, acabando por enfraquecer o contexto local, que é singular pelas questões sócio-econômico-culturais” (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p. 565).

Ball chama atenção à importância em reconhecer que o conjunto de atores foi ampliado com a participação de organizações filantrópicas e fundações que têm níveis diferentes de impacto e influências nas políticas em países, tanto desenvolvidos como em desenvolvimento (Avelar, 2016), e sobre elas tece: “ninguém os elegeu, eles não

possuem nenhuma autoridade, eles não possuem legitimidade política de nenhum tipo, o que eles têm é muito, muito, muito dinheiro.” (AVELAR, 2016, p. 11).

No Brasil, as fundações Ayrton Senna e Lemann possuem, cada vez mais, uma voz relevante no cenário educacional, exercendo poder nos debates e na definição do sentido de educar, ensinar e aprender (AVELAR, 2016). Macedo (2014) traz um verdadeiro *roll* de atores participantes e cita a contribuição dos textos de Ball como forma de ajudar a elucidar o panorama do contexto de influência na trajetória da Base.

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas - Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. (MACEDO, 2014, p. 1540)

Os sujeitos políticos públicos referidos por Macedo (2014) foram mapeados a partir de suas demandas frente à trajetória política da Base: MEC, CNE, CONSED, UNDIME. Apoiada em Ball, a autora salienta que a formação de novas relações entre as instâncias público-privada demonstra uma reterritorialização das políticas, deslocando e nublando as fronteiras entre público, privado, filantrópico e não-governamental. “Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público.” (MACEDO, 2014, p. 1538).

Em vista do que expomos, a diminuição do poder estatal no controle das políticas educacionais reforça a importância do caráter não estadocêntrico da abordagem do ciclo de políticas. Concordamos com Cóstola (2021) na clareza da influência do empresariado nas políticas educacionais do país, com intervenções justificadas sob o discurso de melhorar a competitividade do Brasil diante do cenário internacional por meio de uma educação baseada em resultados.

A abordagem do ciclo nos permite ir “além do Estado”, deixando de nos concentrarmos apenas na ação deste e valorizando outras dimensões do processo

político. Os processos de negociação são complexos e não se restringem às ações do Estado. Conforme Ball, “uma teoria decente sobre políticas educacionais deve atender ao papel do Estado. Mas uma teoria decente sobre políticas educacionais não pode ser limitada à perspectiva do controle estatal.” (BALL, 1994, p.10, tradução nossa).

O segundo contexto da abordagem, o da produção do texto, possui uma simbiótica ligação com o primeiro e “caracteriza-se pela relação dialética que mantém com o contexto de influência e com os aspectos globais e locais, pois as influências de nível mais global são reinterpretadas pelos estados e articuladas” (BEDIN, 2021, p. 24).

A passagem entre os contextos de influência, de produção do texto e da prática é forjada pela noção de representação. Ball e colaboradores veem os textos políticos como representação da política, podendo ser lidos de forma diferente a depender das diligências do contexto da prática e gerando consequências reais (LOPES; MACEDO, 2011a).

Conforme já discorrido, reforçamos que “as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 284). Mesmo que exista a tentativa de controle dos sentidos produzidos pelo texto por parte do autor, essa contenção é sempre imperfeita, restrita, tanto pela lógica inerente à política, quanto pelo próprio fato de se tratar de um texto (LOPES; MACEDO, 2011a).

Conforme Lopes e Macedo (2011a), a produção do texto acontece em meio a negociações e pactos acerca de posições, às vezes contraditórias, gerando uma *bricolage* textual que impede o controle pleno, tornando-o, na verdade, difuso. Além do que, com frequência, ocorre da política ser representada por mais de um texto. A título de exemplo, concordamos com o entendimento de que a produção de manuais, planos de aula, livros didáticos e materiais de apoio à Base são representações desta, de forma que o controle pleno do texto da política torna-se inviável. “Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 259).

Fanizzi (2020), ao analisar ações de formação continuada de professores de Matemática, salienta que políticas decorrentes da BNCC, que ensejam a produção de

materiais didáticos e formativos, estão sendo idealizadas por fundações e organizações não governamentais. Assim, percebemos grupos privados agindo também no contexto da produção do texto de forma a materializar/hibridizar seus discursos na política. Continuam as lutas, disputas e significações nesta arena:

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE; BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438).

Concordamos com Ball, Bowe e Gold (1992) que é importante, na análise de uma política, buscar elucidar alguns dos processos pelos quais os textos políticos são gerados, uma vez que os agentes influenciadores e órgãos de controle precisam ser atendidos e o controle estatal tende a “cristalizar” os textos, limitando/controlando seus sentidos, na tentativa de excluir deslizamentos contextuais ao longo do ciclo da política.

Outro ponto é que durante a produção do texto legislativo, é impossível abarcar toda a singularidade que as escolas apresentam em seu nível local, o que resulta, em grande parte, em textos genéricos pensados para serem implementados em condições ideais (BALL, BOWE E GOLD, 1992): “Os textos não dão conta do fato que na maioria das escolas a implementação ocorrerá em um cenário de dificuldades imprevistas, imprevisíveis e inevitáveis;” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 121, tradução nossa).

Sobre os dois contextos apresentados até o momento, corroboramos com Bagé (2019) ao acreditar que “O contexto da produção de textos está relacionado à linguagem do interesse público mais geral, o que o difere do contexto da influência, o qual está mais ligado a articulações de interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (BAGÉ, 2019, p. 4).

Dada a plasticidade da abordagem do ciclo de políticas, temos Ball e colaboradores se afastando da premissa que o texto legislativo encerra a política sob um único aspecto, o de texto prescrito, pois “a oportunidade de reformar e reinterpretar o texto significa que a formação de políticas não termina com o ‘momento’ legislativo” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 27, tradução nossa).

No terceiro contexto, percebemos uma clara articulação dos processos macro e micro na análise das políticas, pois este é o espaço-tempo onde estas passam à ação, onde são “implementadas”, gerando efeitos reais. No contexto da prática, temos as ações concretas dos atores do cenário educacional:

Podemos associar o contexto da prática diretamente à escola, que recebe os textos oficiais – orientações curriculares e materiais de apoio – e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto). (FANIZZI, 2020, p. 125)

Segundo Lopes e Macedo (2011a), a política educacional tem uma história representacional, no entanto, ao desembarcar na escola, não entra em um espaço institucional vazio. Conforme Ball, em entrevista, no contexto da prática, “mais do que a soma de uma gama de políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), temos um espaço onde valores locais e pessoais se sobressaem.

No ciclo, a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas é completamente rejeitada, pois, segundo o autor, isto sugere um processo linear onde as políticas se movem em direção à prática de forma direta (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para explorar e compreender o terceiro contexto, é necessário nos atermos a outra ferramenta proposta por Ball, que detalharemos neste momento: a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). Em *Education Reform* (BALL, 1994), o pesquisador inglês já faz uso do conceito de atuação: “A política é tanto texto quanto ação, palavras e atos. Ela é o que é **encenado**, bem como o que é pretendido” (BALL, 1994, p. 10, tradução e grifo nosso), mas foi em seu livro *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, escrito por Stephen em coautoria com as pesquisadoras Maguire e Braun, que a teoria foi delineada. Neste trabalho,

um aspecto [...] que merece destaque é a oposição à noção de “implementation” (implementação), que consiste na análise de políticas com base em um esquema linear e vertical – da elaboração à aplicação –, e a introdução do conceito de “policy enactment” (atuação ou encenação política), que corresponde à investigação da especificidade de cada escola e de como seus distintos atores interpretam e traduzem as políticas no cotidiano escolar (HOJAS, 2017, p. 61).

O contexto da prática permite considerar uma série de dimensões contextuais, como contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos

externos. Tais dimensões são bastante úteis na análise das políticas pois orienta o pesquisador a perceber aspectos constituintes do processo de colocar as políticas em ação (MAINARDES, 2018).

Em Mainardes (2006) são apresentadas algumas reflexões sobre o ciclo e, mais especificamente, sobre o contexto da prática, onde o autor expõe que uma inserção nas instituições é necessária para a realização de uma análise neste contexto. É importante adentrar nos espaços onde a política é desenvolvida e entrevistar os profissionais da educação.

Parte da nossa pesquisa e objetivo geral se encontra neste contexto. Foi nele onde as entrevistas aconteceram, onde as percepções dos professores sobre a Base puderam ser analisadas, onde os docentes puderam expressar o conflito entre uma política que chegou, mas encontrou um espaço no qual outras políticas estavam em ação, e onde os atores mostraram que fazem parte do processo, do ciclo pelo qual as políticas se movem.

Lopes e Macedo (2011a) argumentam que se não é possível determinar um texto político, nem todas as leituras são possíveis e estas são delineadas por relações de poder que não são fixas. Assim, os textos são vistos como um instrumento restritor de uma gama de opções disponíveis, definindo resultados particulares. Face ao texto, é necessária uma resposta construída em contexto, em oposição a outras expectativas e envolta em ação social criativa. À vista disso, “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 261).

O contexto da prática possui uma abundância de detalhes que enseja uma rica produção de dados para sua análise. Este pode ser considerado um micro-processo político (não hierarquizado frente aos outros processos), em que é possível identificar, aninhado em seu interior, a existência de um contexto de influência, da produção de texto (que pode ser escrito, ou não) e um contexto da prática (MAINARDES, 2006).

A abordagem do ciclo de políticas em sua apresentação inicial com três contextos sofreu uma série de críticas, levando Ball a acrescentar dois outros contextos, o de resultados/efeitos e o de estratégia política, abordados no livro *Education Reform* de 1994.

Na obra, o quarto contexto apresentado por Ball é o contexto dos resultados/efeitos (preferimos o termo efeitos). Neste contexto, é possível identificar “as preocupações com questões como justiça, igualdade e liberdade individual porque a ideia central na análise são os efeitos, os impactos e as interações com as desigualdades causadas pelas políticas” (BINELO, 2021, p. 32). Os efeitos podem ser analisados nas categorias gerais e específicas, resumidas por Silva (2018):

[...] efeitos gerais: ocorrem quando os aspectos específicos da mudança e conjunto de respostas geradas na prática sofrem agrupamento e análise; e efeitos específicos: são limitados, no entanto, quando os efeitos gerais do conjunto de variadas políticas são considerados, há possibilidade de ter um panorama diferenciado. (SILVA, 2018, p. 24)

Este contexto aflora, a princípio, quando as políticas públicas são avaliadas posteriormente ao processo de “implementação”. Os efeitos específicos são mais imediatos e podem ser verificados a curto ou médio prazo, “na mudança das ações de professores e equipes de gestores das escolas e na melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas” (FANIZZU, 2020, p. 126).

Ball (1994) faz outra distinção entre os efeitos da política classificando-os em efeitos de primeira e de segunda ordem, onde estes “são mudanças na prática ou na estrutura (que são evidentes em determinados locais e em todo o sistema)” (BALL, 1994, p. 25, tradução nossa), e aqueles “são o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidades e justiça social” (BALL, 1994, p. 25, tradução nossa). Em nossa pesquisa, pudemos acompanhar efeitos de primeira ordem.

Em Mainardes e Marcondes (2009) temos que o contexto de resultados deve ser incluído dentro do contexto da prática, pois, em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Os efeitos de primeira ordem “decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306) e os de segunda “também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Mainardes (2018) salienta a complexidade existente em pesquisar o contexto dos resultados/efeitos:

Abordar esse contexto demanda apresentar evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas, de relatórios oficiais; entrevistas com os

responsáveis pelas políticas; entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática, etc. As pesquisas que intentam abordar esse contexto necessitam reunir dados abrangentes tanto no que se refere a mudanças na estrutura e na prática (efeitos de primeira ordem), quanto a mudanças nos padrões de justiça social, acesso e oportunidades sociais (efeitos de segunda ordem). (MAINARDES, 2018, p. 14)

O quinto e último contexto da abordagem é o contexto de estratégia política que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2018, p. 04).

Conforme Mainardes e Marcondes (2009), o último contexto deve ser aninhado no contexto de influência, pois ele “é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Considerando que a BNCC é uma política relativamente nova e o processo de “implementação” está ocorrendo, como a criação dos currículos locais e a alteração de materiais pedagógicos, a maior parte dos estudos lidos na elaboração do estado do objeto e na busca de materiais de apoio contempla os três primeiros contextos do ciclo.

4.2 A Teoria da Atuação

O ciclo de políticas é um modelo heurístico potente no qual questionamos a concepção verticalizada do poder estatal e sua centralidade nas políticas educacionais. Diversos trabalhos incorporam a abordagem à investigação de forma a contribuir na ampliação do entendimento de currículo, e abrem-se a outras agendas de pesquisa em que temos as conexões entre constrangimentos estruturais e possibilidades de ação. A prática passou a fazer parte do domínio da política, é política também. (LOPES, 2016, p. 03).

Um importante adendo ao método da abordagem foi a publicação do livro “*How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012)⁸, no qual Ball e colaboradores organizam e apresentam de forma mais

⁸ Traduzido para o português sob o título: *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas*

essencial a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). No livro, “os autores desenvolveram de forma mais aprofundada uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 04).

Na apresentação à edição brasileira, o livro é considerado “uma tentativa de escrever e conceituar, de forma diferente, a relação entre a política (policy) e a prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 09) e ainda tem como premissa “a erradicação desse binário enganoso” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 09).

No livro, Ball e colaboradores apresentam os resultados de uma pesquisa investigativa com dois objetivos principais, onde o primeiro, teórico, foi de “desenvolver uma teoria de atuação política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23) e o segundo, empírico, visa “a exploração crítica de atuação de três políticas em contextos ‘semelhantes, mas diferentes’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

O estudo foi centrado sobre três principais questões, as quais foram abordadas por meio de estudos de caso em quatro escolas secundárias da Inglaterra, onde três são estaduais e uma particular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016):

Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles? Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas? E, assim, como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23)

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016) “o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23). O estudo do pesquisador inglês possui uma abordagem multipolítica, contrapondo-se à maioria das pesquisas que concentram suas análises em políticas isoladas, como se fosse possível separar os processos e efeitos do restante.

Sobre as escolas do estudo, Lopes (2016) pontua que estas não são tratadas como casos em comparação ou amostras cujos resultados serão extrapolados para todo o sistema. As escolas são o centro da atuação política e estão inseridas em uma dinâmica complexa. Elas não são entidades simples e coerentes, mas sim “uma rede

precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas” (LOPES, 2016, p. 05).

Os dados empíricos do estudo foram produzidos em um período de dois anos e meio com uma ampla gama de dados contextualizados de cada instituição. Salientamos que uma “auditoria” das políticas vigentes em cada escola foi realizada. Os pesquisadores realizaram entrevistas com 86 funcionários das escolas e nove com membros externos. As entrevistas focaram em pessoas com alguma responsabilidade na atuação de políticas específicas identificadas no estudo de Ball, Maguire e Braun (2016).

O caminho trilhado na investigação se desenvolve em torno da compreensão do processo de *enactment*, termo que não conta com uma tradução satisfatória para língua portuguesa. Segundo Mainardes (2018), a “palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos” (MAINARDES, 2018, p. 04), mas, na obra de 2012, Ball e colaboradores a empregam no sentido teatral, “referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas” (MAINARDES, 2018, p. 04). O texto, embora seja uma parte importante da produção, é apenas uma pequena parcela desta e os atores envolvidos “(no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas” (MAINARDES, 2018, p. 05).

Ainda sobre o termo, Mainardes (2018) expõe que, em nossa língua, *policy enactment* pode ser entendido como “encenação”, “colocar em ação” ou “atuação”, e Lopes (2016) denota que “*Enactment* em inglês simultaneamente tem o sentido de promulgar um registro legal e implementá-lo e o sentido de uma performance teatral, na qual um texto é colocado em ação por meio de personagens” (LOPES, 2016, p. 05). Concordamos com Lopes (2016) pela opção do termo “atuação” em referência ao termo *enactment* “por me parecer que, em português, se aproxima tanto de uma representação teatral – remetendo-nos também à tradução/interpretação – quanto de uma atuação como prática em qualquer âmbito social” (LOPES, 2016, p. 05). Por fim, à semelhança de Lopes (2016), corroboramos o uso de “colocar em ação” (*put into action*) numa tentativa de expressar o verbo *to enact*. Assim, atuação não é um momento,

mas um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores [...]. É tanto interpretação quanto tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e imperativos para produzir ação e atividades políticas (LOPES, 2016, p. 05).

Nas palavras do próprio Ball, o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles – para parafrasear Anthony Giddens. (AVELAR, 2016, p. 6).

Na construção da teoria da atuação, Ball referencia novamente teóricos dos quais se apropriou em escritos anteriores, como Foucault, Barthes, além de incluir outros:

na análise e na interpretação de nossos conjuntos de dados, nós lançamos mão de uma gama de recursos teóricos, incluindo o trabalho de Foucault sobre o discurso e a governamentalidade (FOUCAULT, 1979), um pouco da teoria literária de Barthes (BARTHES, 1970; HALL, 1997), um pouco da teoria ator-rede (TAR) - (LAW, 2008; FENWICK; EDWARDS, 2010), escrito anterior sobre o “ciclo de políticas” (BALL, 1997), o trabalho mais substancial de Spillane (2004) e Supovitz e Weinbaum (2008) e uma análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989); nós não utilizamos este último como uma forma de análise sistemática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30)

Novamente, as concepções de política como texto e política como discurso são trazidas à tona em afirmação de que “os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e suas interpretações.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30).

Ball, Maguire e Braun (2016) enxergam a atuação de políticas como “um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18). As políticas se iniciam “em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19). O autor salienta que algumas políticas são formuladas em instâncias superiores e outras são produzidas localmente.

A complexidade do ambiente escolar em relação às políticas pode ser ilustrada quando Ball destaca que, ao analisar as quatro escolas, identificou mais de 170 políticas sendo atuadas, das quais muitas já teriam sido descartadas ou talvez reformuladas antes mesmo da conclusão dos manuscritos do livro (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O pesquisador aponta que, dentro das centenas, algumas das políticas em circulação possuem *status* e diferentes alcances, variando “de políticas de salvaguarda e de circuito fechado de TV à saúde e à segurança, à coesão da comunidade, a uniformes e a viagens escolares” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19). A grande parte delas são fantasmas nas pesquisas educacionais, “mas, de diferentes formas, elas moldam, limitam e permitem as possibilidades de ensino e aprendizagem, de ordem e de organização, de relações sociais e de gestão dos problemas e das crises” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Sobre a importância do contexto na atuação das políticas, os autores tecem críticas sobre muitos estudos, em que esse figura como uma espécie de plano de fundo, “apagado”, de forma que a política é desmaterializada pois as pesquisas “raramente transmitem qualquer sentido do ambiente construído a partir do qual são extraídos os ‘dados’ ou os recursos financeiros e humanos disponíveis” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Temos Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizando que “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). Ball agrega estas dimensões em seu estudo ao fundamentar seu relato “nas diversas variáveis e dos fatores (o ‘o quê’), bem como as dinâmicas do contexto (o ‘como’) que dão forma às atuações da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Assim, podemos assumir as dimensões contextuais da atuação da política como divididas em quatro, sendo a primeira delas os contextos situados, que abarcam

aspectos ligados à escola, como número de matrículas, localização e histórico escolar. Para exemplificar a influência desse contexto, apresentamos a demonstração de situações em que as escolas avançam, ou não, nos resultados de exames nacionais devido à realização de seleções dos alunos que poderão matricular-se (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Um paralelo que podemos traçar para regiões interioranas próximas à cidade de Mossoró, e do qual nos recordamos bem, é o índice de ingresso em universidades, através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Apodi* (uma instituição que realiza seleção), relativamente mais alto comparativamente às escolas estaduais que não realizam seleção.

A segunda dimensão contextual são as culturas profissionais, que abrangem variáveis como valores, comprometimento, experiências e envolvimento dos professores. Esses elementos diferem entre um professor recém-chegado e um com longa carreira, ou um professor que trabalha somente dois dias na semana na instituição, comparando com outro que trabalha cinco dias, a título de exemplos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Os contextos materiais são a terceira dimensão contextual e englobam aspectos físicos das instituições, tais como número de funcionários, material pedagógico, estado de conservação do edifício e acesso a tecnologias, por exemplo. Conforme Ball, “as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 54).

A última dimensão contextual são os contextos externos, nos quais há pressões sofridas pelas escolas em razão de políticas, por exemplo, de avaliações externas. Esta dimensão também engloba “o grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*⁹, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

As observações desses fatores contextuais nos levam à materialidade das políticas, que é distinta a cada instituição escolar, onde temos a encenação destas em circunstâncias que nem sempre são escolhas das escolas. O autor enfatiza que os

⁹ Office for Standards in Education é o departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra.

fatores listados jamais podem ser considerados uma lista exaustiva (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Continuando o delineamento da teoria da atuação, observamos a categorização dos atores de políticas nas escolas, sendo necessários para esta tarefa dois conceitos: interpretação e tradução. Em Ball, Maguire e Braun (2016), o autor desenvolve uma distinção heurística entre os dois conceitos que são peças importantes do processo da política e sua articulação com a prática.

A interpretação é uma decodificação da política a partir de uma “leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68) simultaneamente “retrospectiva e prospectiva” e ainda “feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos atores-chave” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

Tradução é definida pelo autor como:

uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente "atuar" sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, "caminhadas da aprendizagem", bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

A materialidade da tradução resulta em práticas, conceitos, procedimentos e orientações, dando valor simbólico à política. Interpretações e traduções são partes distintas do processo da política, atuações em arenas diferentes, relacionando-se com a prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Fluindo desses conceitos, Ball, Maguire e Braun (2016) categorizam os atores do processo salientando que as posições não estão conectadas a indivíduos específicos, nem são fixas e unificadas. É possível ao ator mover-se entre os papéis a depender do aspecto considerado em seu trabalho, podendo também combinar diferentes aspectos.

A primeira categoria apontada são os *narradores*, cujo “trabalho” com a política seria de interpretar, selecionar e executar significados. Geralmente diretores ocupam essa categoria, uma vez que “explicam” as políticas aos colegas, decidindo o que deve, pode ou não pode ser feito. Eles realizam um filtro da política, criam uma

narrativa de acordo com o contexto, de maneira a propiciar um ambiente favorável ao acontecimento da política. Estratégias de motivação e união em busca de resultados podem ser utilizadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Os *empreendedores* são a segunda categoria de atores. Para Ball, Maguire e Braun (2016) trata-se de “Um dos papéis políticos mais intrigantes, mas incomuns” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 80). Eles têm o trabalho de defender a política dentro das escolas, re combinando políticas díspares, reconfigurando técnicas, táticas e funções. Buscam engajar outras pessoas para sua causa com os fins de efetivar as políticas. “O empreendedor produz textos originais, lê amplamente para informar suposições enraizadas de pensamento e de desafios sobre a prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 81).

Alguns atores importantes no processo das políticas não pertencem ao quadro efetivo das instituições, como secretários estaduais de educação, gestores de diretorias regionais, consultores ou negócios em educação, o *edu-business*, mas desempenham papéis fundamentais ou de apoio na interpretação e introdução das políticas. Esta categoria é nomeada por Ball de *pessoas externas*, e podem iniciar ou apoiar o trabalho de tradução, inclusive realizando visitas em escolas que experimentam ideias dentro de políticas ou que são modelos de práticas consideradas boas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A próxima categoria de atores são os *negociantes*, que Ball, Maguire e Braun (2016) dividem em dois grupos, sendo o primeiro uma espécie de prestador de contas, relatando as performances das políticas. As políticas se tornam quantificáveis e os professores “tornam-se continuamente responsáveis por sua ‘eficácia’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 84). A quantificação gera a possibilidade de hierarquizar as políticas e o papel do negociante em lidar com números e fabricar respostas sobre estas se torna relevante ao realizar uma contabilidade criativa.

O segundo grupo, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016), é “muito diversificado e suas relações com a política são favoráveis e facilitadoras [...] em alguns aspectos, interpretam a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 85). O papel desse grupo no âmbito da política nas escolas é:

[...] extremamente negligenciado pela pesquisa. Isso varia, por um lado, de tesoureiros/gerentes de negócios e vários funcionários administrativos a, por outro lado, pessoal de apoio especialista, como agentes de apoio aos pais, agentes de apoio ao comportamento, agentes de administração de bem-estar

do estudante, agentes de ligação com a comunidade. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 85).

Um último ponto a destacar sobre o segundo grupo de negociantes é que este ainda engloba a tesouraria, que, segundo o autor, são atores os quais “operam nas regiões de fundo das escolas, mas muito significativos no processo de política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 85). Os negociantes “estão muitas vezes fora dos processos convencionais de interpretação e de tradução de política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 85), operando fora da vista, nos bastidores do processo.

Temos duas categorias as quais são abordadas em paralelo pelo autor, que são os *entusiastas* e os *tradutores*. Os primeiros são influentes nas políticas porque se tornam modelos ao incorporarem estas em suas práticas, simultaneamente traduzindo-as. O entusiasmo, em particular, pode ser sentido ao lidar com políticas que permitem fazer um ensino adequado. Um exemplo citado por Ball foi o de que, em uma das escolas da pesquisa, “lições modelo foram observadas e filmadas como parte do trabalho sistemático da CPD (Continuing Professional Development - Desenvolvimento Profissional Continuado) em torno das políticas específicas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

Ao atuarem como tradutores, os entusiastas podem planejar eventos, produzir textos institucionais das políticas para outros atores do ambiente escolar, constituindo “um núcleo de ‘ativistas de política’ em qualquer escola. Tradução é um processo de animação; professores são atraídos para uma relação positiva e ativa com a política como encenadores.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 88).

Uma vez que as políticas podem causar desconforto, críticas corriqueiras podem passar a fazer parte do cotidiano das instituições. Assim, uma outra categoria proposta por Ball em sua teoria da atuação são os *críticos*. O pesquisador concentra sua análise/descrição na/da atuação dos Representantes do Sindicato, que acompanham a gestão e mantém um contradiscurso, dando destaque a um boicote realizado contra os testes de avaliação padrão. É salientada a contribuição destes para o trabalho e interpretação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ball, Maguire e Braun (2016) trazem duas particularidades que são aspectos importantes e contribuições para a interpretação. A primeira é “o monitoramento das traduções de política em relação às condições de trabalho e de serviço e bem-estar dos professores, local e nacionalmente.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.90) e a

segunda são os “críticos estão envolvidos na manutenção dos contradiscursos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 92).

Em nosso referencial teórico, duas autoras com as quais dialogamos bastante podem ser apontadas como integrantes do grupo de críticos à política tema da nossa pesquisa, a Base: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Textos como *Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação* (MACEDO, 2019b) e *Por um currículo sem fundamentos* (LOPES, 2015) são caros contradiscursos à nossa pesquisa.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), a última categoria de atores abordada na teoria são os *receptores*. As pessoas que se enquadram nessa categoria apresentam um nível elevado de dependência da política e conformidade, em parte devido a uma busca por orientação e direção para sua prática pedagógica. Geralmente professores novos e iniciantes são receptores, mas, às vezes, professores mais experientes e “cansados” também se adequam nessa categoria.

A criatividade destes atores é profundamente moldada e articulada com as perspectivas da política - uma dependência de interpretações de interpretações. Isto não quer dizer que os professores são preguiçosos ou não possuem uma visão crítica dos textos oficiais, mas que na maioria das vezes trata-se de uma tática de sobrevivência do cotidiano, de “responder ao que eles veem que se espera deles” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 96).

Uma consequência de ser um bom receptor dentro da política é a possibilidade de carreira. Experiência e dedicação política podem prover o ator de visibilidade em “uma área de grande visibilidade da política e postos relacionados de responsabilidade podem ser uma rota para promoção e mais avanço” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 98).

Concluindo sobre a teoria da atuação, temos que no contexto da prática:

[...] há uma variedade de posições e papéis dentro dessa incoerência nascente que são vitais para a sua gestão em face das múltiplas demandas políticas e em resposta a elas (BRAUN *et al.*, 2010). As atuações das políticas dentro de tudo isso varia da interpretação à tradução, à prática e ao desempenho. Elas ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações. Atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos

satisficing¹⁰ e entusiasmos pessoais. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103)

Atuações sempre vão além da simples implementação, elas imbricam “dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

4.3 BNCC: Uma Política de Currículo

Na intenção de analisar as concepções dos professores sobre a Base, entendemos a trajetória desta política sob o olhar da abordagem do ciclo de políticas, com um enfoque no contexto da prática, para o qual precisamos da teoria da atuação como heurística capaz de abarcar as diversas facetas do processo de pôr a política em questão, em prática/ação, ou melhor dizendo, atuação.

Mas existe uma outra dimensão da BNCC que é do nosso interesse explorar de forma a levantar questionamentos, enriquecer o debate em torno da temática e promover uma aproximação com o contexto dos efeitos (que está aninhado ao contexto da prática), proposto por Ball: a Base é uma política de currículo e, para compreendê-la nesse aspecto, alçamo-nos às discussões no campo curricular, de Lopes e Macedo, com um realce à obra *Teorias de Currículo*.

Entendemos ser a aproximação importante à nossa pesquisa, dado que a Base afirma categoricamente que não é um currículo enunciando que “a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p. 471). Assim, compreender o que é currículo (ao menos provisoriamente) se faz premente ao nosso trabalho.

Sobre a afirmação da própria Base acerca do que ela não é, faz-se notória uma ênfase nesse aspecto presente nos diversos materiais de apoio encontrados pela

¹⁰ Conforme os autores, satisficing - uma junção de "satisfy e suffice" (satisfazer e bastar), é uma estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103)

internet. Em um material disponibilizado pela Associação Nova Escola¹¹ é observado esse discurso: “Atenção! Base não é currículo. Ela é ponto de partida.”. Já no *GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*¹², proposto pela Fundação Lemann e pelo Movimento Pela Base Nacional Comum, encontramos “A BNCC não é o currículo em si, mas sim um documento que esclarece o que todas as crianças e jovens têm direito a aprender nas escolas. Ela serve de referência para o currículo”.

Mas se a Base não é currículo, seguimos neste trabalho com a pergunta: o que é currículo?

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 21)

Dentre as possíveis acepções de currículo, Lopes e Macedo (2011b) apontam guias curriculares oferecidos pelas redes de ensino, a grade curricular das disciplinas e atividades, planos de ensino e experiências dos alunos. Nessas significações, podemos encontrar um ponto comum para o que se tem denominado currículo, “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 21).

Conforme Lopes e Macedo (2011b), a primeira menção ao termo currículo data de 1633 em referência a todo um curso da Universidade de Glasgow. Salientam as autoras que essa menção não implica necessariamente no nascimento de um campo de estudos curriculares, mas “já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 22).

Embora pareça óbvia, hodiernamente, a afirmação de que planejamento com os fins de selecionar “o quê” ou “como” ensinar seja necessário, nem sempre essa ideia foi intensamente manifesta. As pesquisadoras apontam que, durante parte do

¹¹ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/WSsWGqKuShzQ9wCn3aDJdpE2fjCpc2ybKmpUxFHfpEDajfazGS5ZvC7CzvTN/copia-de-novaescola-competenciasbncc-v01.pdf>

¹² Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/HZ8QNv07QakbmITFFvbc0qblJEPH4mxDjvqXulcb.pdf>

século XIX, era aceitável que disciplinas tivessem conteúdos/atividades próprios e as especificidades davam os rumos de sua utilidade para desenvolver certas faculdades mentais (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 22).

Na transição para os anos 1900, dado o início da industrialização americana, e no Brasil, em 1920, com o movimento Escola Nova, entra em cena uma concepção da necessidade de decidir o que é importante ensinar, atribuindo à escola novas responsabilidades, advindas das demandas da industrialização: resolver problemas sociais causados pelas mudanças econômicas da sociedade (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 22).

Lopes e Macedo (2011b) apresentam os primeiros questionamentos advindos do utilitarismo dos conteúdos a serem aprendidos na escola: “Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 23-24).

As diversas acepções assumidas com os fins de responder a estas perguntas têm gerado diferentes teorias curriculares. “Em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula.” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 24).

Com a industrialização avançando nos Estados Unidos, nos anos 1910, ganham destaque o taylorismo e o comportamentalismo, e, diante da rápida urbanização e a necessidade de trabalhadores para o setor produtivo, as demandas sobre a escolarização aumentam, fazendo surgir um olhar sobre a eficiência da escola. Tanto a escola quanto o currículo se tornam instrumentos potentes de controle social ao buscar socializar o jovem conforme os parâmetros da sociedade industrial, bem como ao permitir seu envolvimento na vida política e econômica sem rupturas e com ares de cooperação (LOPES; MACEDO, 2011b).

Assim, duas teorias passam a dar forma ao currículo, sendo a primeira o efficientismo, que pode ser resumido na preocupação com um currículo científico “explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 24), tendo como grande expoente em sua defesa Bobbitt, para o qual:

O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores — os objetivos do curso. [...] Um conjunto de especialistas, reunidos num fórum democrático, é o responsável pela identificação das tarefas desejáveis e por seu agrupamento em categorias. [...] A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 24).

Concordamos com a afirmação de Lopes e Macedo (2011b) de que o eficientismo não se preocupa com os conteúdos, mas sim com as tarefas e objetivos que podem ser agrupados dentro das disciplinas.

Desenvolvendo-se de forma paralela ao eficientismo, a segunda teoria curricular é o progressivismo, que possui uma certa fragmentação em seu interior, com correntes fortemente preocupadas com o lado social e outras com uma base teórica centrada na criança. De forma geral, para os progressivistas, a educação é um instrumento que pode ser usado para a diminuição das desigualdades sociais. Para alguns teóricos do movimento, a desigualdade na distribuição de poder dentro da sociedade é uma construção social que pode ser alterada pela ação humana (LOPES; MACEDO, 2016).

John Dewey é o principal nome do progressivismo para o qual os conceitos de inteligência social e mudança devem reger a elaboração curricular, a experiência direta da criança deve ser o foco do currículo “como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 26). Para Dewey, o currículo deve concentrar forças para resolver problemas sociais onde o ambiente escolar seja:

[...] organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos — assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação — deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 26)

Lopes e Macedo (2011b) acentuam que a base das reformas na educação de alguns estados brasileiros, que aconteceram nos anos 1920, consolidadas por

educadores do movimento Escola Nova tais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, são os princípios de Dewey. Outro expoente do progressivismo, William Kilpatrick, também teve suas obras influenciando os rumos da educação do Brasil.

No ano de 1949, Ralph Tyler, articulando abordagens técnicas (como as eficientistas) com as ideias do progressivismo, produz “a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 27), sintetizando uma racionalidade que se impõe por mais de 20 anos, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos.

Tyler, de acordo com Lopes e Macedo (2011b), faz uso de procedimentos lineares e administrativos divididos em quatro etapas, com a finalidade de selecionar e organizar as experiências de aprendizagem: “definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 28).

A racionalidade de Tyler avança no campo curricular, estabelecendo uma relação estreita entre currículo e avaliação, de forma que a eficiência de um currículo implementado seja percebida por meio de avaliações de rendimento. Ainda nos dias de hoje é possível encontrar influência da racionalidade tyleriana em processos de elaboração de currículos, nos quais temos uma centralidade na formulação de objetivos (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 28).

Lopes e Macedo (2011b) pontuam que existem elementos similares entre as três tradições curriculares vistas até agora, e em todas elas existe uma ênfase no caráter prescritivo do currículo, “visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 28-29). As autoras continuam salientando que:

Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. **Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.** (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 28, grifo nosso)

As abordagens científicas do currículo passam a receber críticas principalmente devido sua serventia como aparato de controle social. Autores como Baudelot e Establet, em 1971, partindo da perspectiva de Althusser em *Aparelhos ideológicos de Estado*, buscam clarificar a maneira que o sistema escolar atua de maneira a perpetuar a diferenciação social de maneira a manter a estrutura social (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 31).

Segundo Silva (2016), a obra *Ideologia e currículo*, publicada em 1979 por Michael Apple, tece críticas neomarxistas às tradicionais teorias de currículo com ênfase ao papel ideológico do currículo. Para Apple, a relação entre estruturas econômicas e sociais e educação e currículo é mediada “por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí ativamente produzidos.” (SILVA, 2016, p. 41). Essa mediação é realizada pela ação humana de forma que “Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia” (SILVA, 2016, p. 42).

Silva (2016) pontua que, recorrendo ao conceito de hegemonia proposto por Gramsci e desenvolvido por Williams, Apple expõe o campo social como um terreno de disputas onde grupos dominantes constantemente recorrem a um esforço de convencimento ideológico, na intenção de manter sua dominação.

É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo. (SILVA, 2016, p. 42)

Ainda de acordo com Silva (2016), ao combinar pensamentos de autores como Bourdieu, Bernstein e Young e Apple, é inserido o currículo no âmago das teorias educacionais críticas, estabelecendo-o em termos estruturais e relacionais, estreitamente vinculado às estruturas econômicas e sociais, de forma a não ser “um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2016, p. 42). Em oposição à suposta imparcialidade do processo de seleção de conhecimentos que recorre à filosofia ou a valores consensuais da sociedade, o conhecimento materializado no currículo é um conhecimento particular (SILVA, 2016).

Para Apple, a legitimidade do conhecimento expresso no currículo não deve ser o principal objeto de preocupação. O interesse não deve recair na busca por saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro (SILVA, 2016), uma vez que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (SILVA, 2016, p. 42).

Temos uma limitação dos currículos baseados em modelos técnicos, da qual a preocupação imediata é sobre como organizá-los. Mas Apple enfatiza em sua perspectiva política que a questão importante é: *por que* esses conhecimentos compõem determinado currículo? *Por que* não aqueles outros conhecimentos? *Por que* esse conhecimento tem importância e não aquele outro? Respostas simplórias a estas perguntas podem ser dadas baseadas em critérios de verdade e falsidade (SILVA, 2016).

E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2016, p. 43)

Em Brasil (2018), é julgado que a “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica [...] tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16). Apropriamo-nos de uma discussão realizada por Macedo em Aguiar e Dourado (2018), na qual a autora aponta que o currículo em ação é um termo arraigado nas discussões curriculares, o qual exclusivamente faz sentido ao lado do currículo escrito, de forma que a Base “seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo”.

Não nos interessa esta apropriação apenas para definir a Base (se é currículo, ou não), mas, sim, problematizá-la. Sendo currículo e, diante do que expomos, questionamo-nos: que relações de poder estão impregnadas na Base?

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o

conjunto da sociedade? Ou, posto de outra forma, quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 35)

Apple se apropria do conceito de currículo oculto, proposto por Philip Jackson, reformulando-o para abordar as relações de poder que transpassam o currículo formal, de maneira que, no oculto, temos eclipsadas as relações de poder determinantes das escolhas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011b).

As abordagens técnicas do currículo apresentam suas fragilidades próprias e, mesmo que marcadas por preocupações sobre *como fazer*, carecem de abarcar a realidade do cotidiano das escolas satisfatoriamente, onde uma das consequências é o hiato entre planos curriculares e prática, não fornecendo uma solução ao tratar da implementação (LOPES; MACEDO, 2011b).

Lopes e Macedo (2011b) salientam que, dada a conjuntura mundial do final dos anos 1960, o *status quo* passa a ser questionado veementemente e, devido a isso, surgem e se fortalecem os movimentos de contracultura durante a década de 1970, o que favoreceu o aumento das críticas ao conceito restrito de currículo. Defendendo um “um currículo aberto à experiência dos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 38) e “uma definição de currículo para além do saber socialmente prescrito a ser dominado pelos estudantes” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 39), os teóricos de matriz fenomenológica propõem substituir a ideia de um documento preconcebido “por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 39).

Com influências do marxismo, Paulo Freire é uma importante figura para essa concepção curricular, construindo “uma teoria eclética para a qual muito colaboram a fenomenologia e o existencialismo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 39). Assentimos com Lopes e Macedo (2011b) que a principal obra de Freire, *Pedagogia do oprimido* (1970),

[...] parte da contraposição clássica do marxismo entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo e, nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de

conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 39)

Freire apresenta uma possibilidade frente às concepções técnicas, onde a interação entre os sujeitos, parte da adequada decisão sobre os conteúdos dialógicos (LOPES; MACEDO, 2011b).

No plano internacional, notamos a relevante atuação de William Pinar na teoria curricular, contribuindo, a partir da fenomenologia, para ampliar o conceito de currículo, definindo-o como *currere* e o *assumindo como* mais um processo do que uma coisa (LOPES; MACEDO, 2011b). Silva (2016) aponta que Pinar busca a etimologia da palavra *curriculum*, dando-lhe um sentido renovado, destacando que a palavra originalmente significa “pista de corrida”, derivada do verbo *currere*, correr, em latim. A ênfase no verbo desloca o realce da “pista de corrida” para o ato de “percorrer a pista”. Assim, “é como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira.” (SILVA, 2016, p. 39).

Lopes e Macedo ainda apontam que:

O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 40)

Os autores destacados em suas abordagens curriculares, embora diferentes em suas concepções teóricas, deixam claro que o conceito de currículo formal é incapaz de abarcar a pluralidade de experiências, sejam internas, externas, individuais ou coletivas, que integram o currículo (LOPES; MACEDO, 2011b). Em suas obras, “buscam reconceptualizar [...], abandonar, portanto, as perspectivas técnicas para criar uma nova forma de pensar o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 41), superando a ideia deste como algo escrito a ser implementado no cotidiano escolar.

Concordamos com Lopes e Macedo (2011b) que não atentar para a reconceptualização do currículo acarreta uma dupla concepção deste, um proposto a nível formal e outro vivido no cotidiano, que conquanto “ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial” (LOPES; MACEDO; 2011b; p. 42).

Portanto, entendemos que a BNCC é inábil em abranger a complexidade inerente ao currículo e revive a racionalidade tyleriana criando uma ilusão acerca das políticas curriculares que, "para serem públicas e universalmente distribuídas, precisam ter por destinatário um projeto de sujeito abstrato e não podem prescindir de avaliações rigorosas" (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5).

A Base atua de maneira centralizadora, ao pensar o currículo, reduzindo a política a uma tentativa de controle das leituras, padrões e futuras propostas curriculares que serão reformulados, tudo isto visando (supostamente) alcançar a qualidade da educação (LOPES, 2015). Lopes e Borges (2017) apontam que a lógica predominante dos que defendem a centralidade do conhecimento no currículo parte de um projeto educacional empenhado na formação para possibilidades imprevistas e remete às instituições, disciplinas e comunidades, a título de exemplos, "a definição da leitura correta ou de um conhecimento verdadeiro que sirva de referência ao conhecimento escolar opera apenas com o instituído e previsível" (LOPES; BORGES, 2017, p. 561).

De maneira a se contrapor a essa forma de conceber o currículo, Lopes e Borges (2017) propõem, apoiadas em Laclau e Derrida, pensar este:

como produção cultural [...] capaz de operar com uma dada leitura ou um dado conhecimento que sempre se abre à alteridade e ao desafio do que está instituído, a começar pela própria passagem dos conceitos entre diferentes disciplinas com paradigmas heterogêneos entre si. (LOPES; BORGES, 2017, p. 562).

A proposta das autoras busca problematizar qualquer fundamentação ou tentativa de bloquear a interpretação, questionando também a tentativa de tornar determinado conhecimento herdado uma seleção de arquivos estáveis. "Não se trata de educar para a reverência ao conhecimento e tampouco para a rejeição de um conhecimento herdado" (LOPES; BORGES, 2017, p. 562).

Corroboramos com Lopes (2004) ao afirmar que uma política curricular se constitui de propostas e práticas curriculares, bem como as constitui de uma maneira que não é possível, de forma irrestrita, separá-las e ignorar as suas inter-relações. "Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado" (LOPES, 2004, p. 111).

Entendemos, como Lopes (2004), que uma política curricular é uma política de organização do conhecimento escolar, este, construído de forma simultânea para a escola, por meio de ações externas a esta, e pela escola, na forma de práticas institucionais cotidianas. Uma política curricular, de forma coexistente, é uma política cultural, “pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

Reforçamos que as esferas de governo possuem um poder privilegiado na produção de sentidos das políticas, mas que estas não podem ser resumidas apenas aos documentos escritos. Além disso, devemos incluir “os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Faz-se necessário considerar que as práticas e propostas desenvolvidas no ambiente escolar também produzem sentidos para as políticas.

Concluimos esta seção salientando que políticas curriculares, como a Base, “não podem ser pensadas, tampouco analisadas fora do contexto da prática, o qual agrega condições diferenciadas, recursos, histórias e compromissos locais também diferentes” (CUNHA; DA SILVA, 2016, p. 1.248) e salientamos que “nesse contexto prático da política haverá diferenças, fazendo com que uma política pública não possa, nem deva ser realizada da mesma maneira em todos os lugares” (CUNHA; DA SILVA, 2016, p. 1.248). Por fim, faz-se necessário que tal entendimento esteja impresso e expresso nos currículos a serem elaborados a partir da Base, “entendendo este enquanto política pública constituída de discursos em disputa e que traz em si o que é legítimo ou não em relação ao conhecimento socialmente considerado válido (CUNHA; SILVA, 2016, p. 1.248).

5 COMBATE À COVID-19: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A trajetória da BNCC e desta pesquisa foram marcadas profundamente por uma emergência na área da saúde de amplitude global: a pandemia de COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nesta seção, tratamos de contextualizar acontecimentos, com destaque ao nível local, no município de Mossoró, compreendidos no período de 2020 a 2021, apresentando (possíveis) implicações das medidas impostas pelas instituições governamentais no combate à disseminação do vírus, com ênfase na educação básica, e tomando por base os decretos expedidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Como docente, colega de docentes e aluno, participante das angústias da seara educacional, seguem imbricadas, neste trecho do nosso trabalho, nossas percepções e experiências.

5.1 Rumores de uma doença

Às vésperas de uma nova década, mais precisamente em dezembro do ano de 2019, na cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, China, um surto de pneumonia causada por um vírus de origem desconhecida começa a chamar a atenção da comunidade internacional. Em janeiro do ano de 2020, os pesquisadores chineses conseguem identificar um novo coronavírus (SARS-CoV-2) como agente etiológico deste surto de pneumonia (uma síndrome respiratória aguda grave) e denominam a infecção como doença do coronavírus 2019, ou apenas COVID-19 (*Coronavírus Disease – 2019*) (CAVALCANTE *et al*, 2020, p. 02).

Ainda em janeiro, a doença se alastra e casos são registrados em países da Ásia, Europa e América do Norte, o que leva a Organização Mundial da Saúde (OMS), aos trinta dias deste mês, declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Quando as infecções chegam à ordem de mais de 110 mil casos disseminados em 114 países, a OMS decreta pandemia, aos 11 dias do mês de março de 2020 (CAVALCANTE *et al*, 2020, p. 02).

Cavalcante *et al* (2020) aponta que os sintomas iniciais da infecção eram tosse, dificuldade para respirar, dores de garganta, febre, perda do olfato e paladar, dentre outras manifestações clínicas. Dentre os infectados, um certo percentual não

manifesta sintomas, possuindo uma importância epidemiológica pois se constituem potenciais transmissores.

A experiência da China mostrou que intervenções não farmacológicas, que incluem diversas formas de distanciamento social, desde o isolamento de casos e contatos, até o bloqueio total (*lockdown*), podem conter a epidemia. No entanto, a aplicabilidade dessas estratégias se dá de diferentes formas entre os diversos países. As dificuldades na adoção dessas medidas podem ajudar a explicar o registro, no mundo, no dia 16 de maio de 2020, de 4.425.485 casos de COVID-19, com 302.059 óbitos, sendo as Américas o continente mais atingido, seguido da Europa (CAVALCANTE *et al*, 2020, p. 2).

Em nosso país, tivemos os primeiros casos datados no mês de fevereiro de 2020. Aos quatro dias desse mesmo mês, o Ministério da Saúde decretou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), através da Portaria nº 188, embora o primeiro caso ainda não houvesse sido confirmado (COSTA *et al*, 2020, P. 6). Diante da emergência, Estados e municípios passaram a editar decretos e outros instrumentos legais com a finalidade de normatizar ações de enfrentamento da pandemia (COSTA *et al*, 2020, p. 6).

5.2 As primeiras medidas de controle

Assim, em 13 de março de 2020, a Governadora do Estado do Rio Grande do Norte (RN), Fátima Bezerra, publicou dois decretos, sendo o primeiro de Nº 29.512, a dispor sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio da Covid-19, com implicações no Poder Executivo Estadual. Dentre as medidas do documento, havia a suspensão por trinta dias do atendimento presencial nos órgãos e entidades da administração.

Para este pesquisador, que é servidor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, as primeiras consequências da pandemia começaram a ser sentidas, uma vez que o trabalho passou a ser realizado de forma remota. As aulas do mestrado também foram interrompidas a partir da publicação do documento.

Conforme o portal COVID-19 (Coronavírus)¹³, até o mês de agosto de 2022, “o Governo do Estado emitiu 51 decretos normativos para o combate ao novo coronavírus”. O quarto decreto, de Nº 29.524 e publicado em 17 de março, trouxe o

¹³ <https://portalcovid19.saude.rn.gov.br/>

cancelamento das aulas nas redes pública e privada em todo o RN pelo período inicial de 15 dias, bem como iniciou as recomendações sobre distanciamento social, suspendendo eventos com apoio ou realização do poder público.

Com esse decreto, o contexto da prática da educação básica estadual sofreu o que consideramos a primeira grande consequência da pandemia. Por sua vez, este autor, como professor da rede privada de ensino, sentiu um agravamento das consequências do mal trazido pelo espalhamento da doença, dado que o distanciamento social agora se traduz em um completo isolamento. À época, nos círculos docentes mais próximos do pesquisador, ainda era possível sentir uma esperança de que seriam realmente somente quinze dias de interrupção.

Com o passar da primeira semana após a interrupção das aulas, e os rumores cada vez mais fortes de que o isolamento seria prorrogado, as escolas privadas nas quais o autor leciona iniciam discussões sobre um retorno não presencial. Assim, em primeiro de abril de 2020, por meio do decreto Nº 29.583, a suspensão das aulas é prorrogada.

Por sua vez, o decreto Nº 29.634, de 22 de abril, estendeu a suspensão das aulas até o dia 31 de maio e autorizou a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC) a dispor sobre a antecipação do recesso escolar. Diante deste panorama, através da Portaria-SEI Nº 184 de 04 de maio de 2020, são publicadas normas para a reorganização do planejamento curricular do ano de 2020 e orientações para o desenvolvimento de Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte.

Concordamos com Grossi (2020) ao afirmar que o sistema educacional brasileiro “não estava preparado para uma situação de emergência como a pandemia do COVID-19, não existia um plano de contingência educacional ou administrativo em caso de isolamento social” (GROSSI, 2020, p. 164).

Importante salientar que as escolas em que o pesquisador trabalha, após quinze dias de interrupção das atividades, reiniciaram as aulas em formato remoto com a utilização de plataformas digitais para a transmissão de aulas ao vivo ou na forma de vídeos gravados.

Neste ponto, tecemos algumas considerações sobre a influência do momento pandêmico, baseadas na experiência vivida pelo pesquisador e em conversas com colegas que possuíam vínculos profissionais com entidades escolares privadas e públicas. A maior parte das escolas privadas tiveram uma interrupção de curto período

para adequação do funcionamento em modo remoto, enquanto, até junho de 2020, as escolas estaduais ainda estavam com as atividades completamente paralisadas.

As múltiplas abordagens para o formato de aulas remotas, nas entidades privadas, favoreceram sobremaneira o assoberbamento do trabalho docente. A necessidade de adequação e uso de ferramentas digitais para as quais parte dos professores, se não a maioria, não possuíam intimidade, gerou um profundo sofrimento no aprendizado atropelado e acelerado para o manuseio destas ferramentas. Associando essa formação acelerada, muitas vezes solitária, dada a condição de isolamento social, temos as condições de trabalho docente em degradação.

Diante do imperativo para atuar com o “ensino remoto”, a educação formal, personificada nos professores, precisou responder positivamente à demanda por uma rápida adaptação, pela transformação de sua prática. Essa, que transcorria em um ‘ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem’, com a urgência imposta pela situação sanitária, adentrou no ‘ambiente de educação informal’, reclamando a efetiva participação da família (MARCELINO E HONORATO, 2022, p. 70).

Uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), na qual houve a participação de 15.654 professores das redes públicas de ensino com uma sobre representação da amostra de professores do Nordeste, mostrou que a grande parte dos participantes, 82,4%, afirmou que a quantidade de horas trabalhadas destinadas à preparação das aulas não presenciais havia aumentado. “Trata-se de uma informação de extrema relevância, pois mostra que os docentes passaram a assumir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota” (OLIVEIRA; JUNIOR, 2021, p. 732).

Sobre o *locus* desta pesquisa, a complexidade das situações experimentadas pelos alunos do Eliseu Viana, em função do uso de equipamentos que permitissem conexão com a Internet e o próprio acesso à *internet*, levou os gestores a realizarem discussões junto aos docentes a fim de chegar a um modelo que atendesse à normativa estadual e garantisse que as aulas retornassem em modo híbrido, bem como, ainda, permitisse que alunos os quais dispusessem de conexão desenvolvessem as atividades relacionadas ao ano letivo. Em agosto de 2020, a escola retornou às atividades escolares com os alunos, em formato síncrono (aulas

transmitidas ou gravadas e disponibilizadas na Internet) e assíncrono (atividades disponibilizadas em plataformas digitais e em meio físico).

Marcelino e Honorato (2022) apontam que ao inquirir docentes sobre como estes se sentiram diante dos novos desafios de educar durante o estado de emergência pandêmico, “uma resposta recorrente foi a de não se sentir preparado para o uso das tecnologias digitais para o ensino remoto” (MARCELINO; HONORATO, 2022, p. 74). A angústia dos professores ao lidar com a situação pode ser sentida quando uma docente expressa que se sente “despreparada e sem destino” (MARCELINO; HONORATO, 2022, p. 74) e ainda “Incompetente na atuação” (MARCELINO; HONORATO, 2022, p. 74).

5.3 A continuidade do distanciamento social

Os decretos Nº 29.742, de 4 de junho, e Nº 29.928, de 14 de agosto de 2020, continuam a prorrogar a suspensão das atividades escolares presenciais. Com o decorrer da pandemia, a clausura do isolamento social cumprido à risca por este autor se mostra um fardo pesado diante do trabalho assoberbado.

Bastos (2022), ao tratar dos reflexos do distanciamento no processo de ensino aprendizagem, expressa que o desafio de educar em tempos de isolamento esbarra em dificuldades tais como alunos que não possuem dispositivo de acesso à Internet, conexões que falham, diminuição da motivação em acompanhar aulas consideradas cansativas, pois acontecem em frente a uma tela muitas vezes pequena, acompanhadas da facilidade de perda da atenção.

Novamente, a pesquisa realizada pelo Gestrado/UFMG apresenta que, na percepção dos professores, num percentual de 83,9%, “houve diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas” (OLIVEIRA; JUNIOR, 2021, p. 732).

Conforme Costa *et al* (2020), o modelo de ensino remoto “foca no aspecto quantitativo de conteúdos” (COSTA *et al*, 2020, p. 7) e transfere para o interior das residências e de círculos familiares a continuidade de uma educação que estava em curso nas escolas. Essa transferência choca-se com as alterações de rotinas dos alunos e de familiares que passaram a fazer o papel de “*professores auxiliares*” diante das demandas escolares.

De acordo com uma análise dos resultados da Pesquisa TIC Educação - 2019, Tokarnia (2020) elucida:

A maioria das escolas do país não possuía plataformas específicas para o ensino online e grande parte dos estudantes não tinha, em casa, acesso aos equipamentos adequados para acompanhar disciplinas de forma remota, pela internet. Esse é o cenário do Brasil até o final do ano passado, poucos meses antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus (TOKARNIA, 2020).

Concordamos com Cunha, Silva e Silva (2020) que existem diferentes níveis de exclusão digital e que o acesso ou a possibilidade deste não necessariamente se desdobra em melhorias efetivas na vida dos usuários. Os autores assinalam que “ponderações devem ser feitas quanto ao ensino remoto para além das condições técnicas que o viabilizam ou não” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 33).

A educação é um processo que pressupõe o encontro, como afirma Freire (2004). Para ele e para nós não existe docência sem discência, o ensino se realiza com vistas à aprendizagem, pois ensinar não é um ofício solitário, mas uma ação que se constrói conjuntamente entre os sujeitos participantes desse processo, sobretudo pela troca socializadora que o encontro propicia. Lamentavelmente, o ensino remoto ou esse arranjo contingencial (o possível neste período de transição entre o normal e novo normal) pode não dar conta desse encontro e dessa aprendizagem anunciados por Freire (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

É digno observar que houve um esforço por parte de estudantes, professores e famílias na busca por superar obstáculos e prejuízos em decorrência da paralisação das atividades presenciais. Também é importante frisar que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada, a adequada preparação para uso de tecnologias que facilitassem a mediação dos processos de aprendizagem no momento emergencial (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

Corroboramos o pensamento de Cunha, Silva e Silva (2020) que mesmo com as plataformas de webconferência permitindo algum nível interação nas atividades síncronas, “para a grande maioria há menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas, contemplando frações do currículo” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34).

O decreto expedido em 18 de setembro de 2020, com o Nº 29.989, em nossa acepção, deixa claro, de forma institucional, a desigualdade entre a rede pública de ensino e a privada. O documento suspende em definitivo as aulas presenciais no

âmbito público para o ano e autoriza, a partir de 5 de outubro, o retorno presencial das atividades escolares nas unidades da rede privada.

Tecemos algumas considerações sobre o momento próximo e imediatamente posterior ao decreto: desde o início da pandemia até a publicação do texto normativo, o temor e o medo da doença haviam escalado sobremaneira frente os números referentes aos óbitos, publicados diariamente nos veículos informativos, e que, aliado ao aumento da carga de trabalho já citado anteriormente, reforça a angústia mental e o cansaço físico (sim, torno a olhar para aspectos na vida deste docente pesquisador).

O tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram sobrepostos. O tempo para o lazer, suprimido. O tempo para o autocuidado secundarizado (por exemplo: práticas esportivas, em especial as coletivas, paralisadas; alguns tratamentos de saúde em andamento, interrompidos; hábitos de cuidado com a estética e o cultivo da vaidade, postos de lado). O espaço da casa virou espaço de trabalho (quartos se transformaram em escritórios; mesas de refeição viraram mesas de trabalho e estudo). As demandas resultantes dos papéis de profissional concorrem com as demandas típicas da maternidade, paternidade e filiação (na ausência do professor, pai, mãe ou adulto responsável presente passa a ser mais solicitado para ajudar na realização das tarefas escolares; as interações familiares se tornam mais intensas e duram mais tempo, posto que já não existem as saídas para o trabalho, o período escolar e, presentes no mesmo espaço restrito do lar, os membros da família tem sua superfície de contato social ampliada). (VIO *et al*, 2020, p. 78.725).

Notícias de morte que se acercavam cada vez mais do círculo de pessoas mais próximas, aumentavam a preocupação diante de uma possível infecção, potencializada pelo fato de, quando criança, este autor foi acometido de doenças no trato respiratório. Conversas com colegas docentes revelaram preocupações similares, bem como adquirir a doença e transmiti-la para familiares.

Neste ponto do decorrer da pandemia, esta pesquisa também passou a ser objeto de atenção e preocupação, considerando que desde o início pensou-se em realizar entrevistas de forma presencial e certos aspectos do texto a serem escritos deveriam sofrer mudanças. O prazo inicial para que a Base fosse posta em prática encerrava-se no ano de 2020 e, diante da emergência mundial, os esforços estavam concentrados em lidar com os desafios impostos pela doença.

5.4 O retorno parcial das atividades presenciais na educação

O retorno presencial das atividades escolares, embora pautado na suposta segurança em obedecer ao protocolo sanitário (publicado sob a forma de Portaria Conjunta Nº 09/2020, em 13 de julho) elaborado em conjunto pela Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESAP), Gabinete Civil (GAC) e Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SEDEC), aumentava os temores já citados.

Dentre outras especificações, o protocolo citado permitia que escolas retornassem às atividades presenciais tendo distâncias mínimas entre as cadeiras ocupadas pelos estudantes, uso obrigatório de máscaras, presença de álcool 70%, e número limitado de alunos a depender das dimensões do edifício onde funciona a escola. Para atender ao protocolo foi necessário um investimento por parte do setor privado, mas que ao Estado não foi possível.

O retorno aconteceu em diversas escolas privadas do município de Mossoró, que conseguiram se adequar ao regulamento de segurança. Dentre as quais, uma das que este pesquisador leciona. Com o sentimento de tensão em níveis altos, os primeiros dias foram árduos, mas ao passo que estes foram passando e não houve relato de infecções acometendo colegas, a calma foi tomando lugar, permitindo uma sensação de estabilidade.

O ano de 2020 foi concluído ainda sem o retorno presencial das aulas da rede pública e com um risco de esperança despontando no horizonte, dado o avanço das pesquisas que culminaram no desenvolvimento de vacinas eficazes em reduzir o contágio e diminuir drasticamente o desenvolvimento de formas graves da doença.

O ano letivo de 2021 iniciou com aulas presenciais nas escolas privadas, mas ainda sem previsão de retorno desta modalidade nas escolas públicas. Todavia, em 26 de fevereiro do mesmo ano, devido a um novo aumento no número de infecções e óbitos decorrentes da Covid-19, o Decreto Nº 30.383 interrompe novamente as aulas no âmbito privado, incluindo instituições de ensino superior, devendo manter o ensino remoto até o dia 20 de março. O texto normativo, diferente das outras suspensões, permitiu que as escolas e instituições de ensino fundamental das séries iniciais e do ensino infantil pudessem funcionar em sistema híbrido (presencial e remotamente) ou por meio remoto, conforme a escolha dos pais ou responsáveis.

A manutenção da suspensão das aulas presenciais veio com a publicação do Decreto Nº 30.419, em 17 de março, sendo prorrogada ainda pelo Decreto Nº 30.458 de 1º de abril, Decreto Nº 30.516, de 22 de abril, Decreto Nº 30.562 de 11 maio, Decreto Nº 30.596, de 21 de maio, Decreto Nº 30.606, de 25 de maio, Decreto Nº

30.611, de 26 de maio, Decreto Nº 30.631, de 04 de junho, Decreto Nº 30.641, de 08 de junho, Decreto Nº 30.676, de 22 de junho, todos do ano de 2021.

No íterim da série de decretos publicados, do parágrafo anterior, as preocupações em desenvolver a escrita deste projeto e a possibilidade de manter o formato de entrevistas (presenciais) aumentaram, e, em maio de 2021, um acontecimento agrava o nosso sentimento de angústia: o adoecimento da mãe, ao contrair Covid-19, uma semana após ser vacinada, tendo ainda o padrasto e um irmão acometidos pela infecção.

Seguiram duas semanas de profundo sofrimento psicológico, onde incertezas, angústias e temores drenaram nossas forças, turvaram nosso entendimento, deixando-nos apreensivos até mesmo em verificar uma notificação de mensagem no *smartphone*.

Trazemos este relato à tona e, ao nosso entender, reforçamos nosso discurso de que o contexto local, as experiências, a trajetória de cada ator, geram implicações no processo de pôr uma política educacional em prática, pois não foram somente os textos normativos que implicaram na educação, temos convicção, baseado também em relatos de colegas professores, que muitos se sentiram esgotados neste período, trazendo, dessa forma, consequências para sua docência.

Martins (2022, p. 50) ressalta que “Há uma maior exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal na atual realidade vivida”. Por sua vez, Pereira, Santos e Manenti (2020, p. 30-31) escrevem que:

Além dos impactos psicológicos diretamente relacionadas à COVID-19, coexistem conjuntamente, os abalos biopsicossociais causados pelas medidas preventivas de contenção da pandemia, como por exemplo, os efeitos da quarentena e do isolamento social, que limitam não somente nossas interações presenciais e relações sociais, como também, restringem a realização de atividades de lazer e entretenimento, sendo estes, também considerados como potenciais fatores de risco à saúde mental e bem-estar emocional. (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020, p. 30-31)

Aos sete dias de julho de 2021, com a caducidade do Decreto Estadual nº 30.562, as aulas presenciais são novamente permitidas, mas o retorno mais uma vez acontece somente nas escolas privadas. Por esta data, a maior parte dos professores já havia tomado ao menos a primeira dose da vacina contra a doença, alimentando a esperança do fim da pandemia.

Com o relaxamento de algumas medidas do protocolo de biossegurança e o avanço da vacinação dos docentes e também de alunos, as escolas da rede estadual retornam às atividades presenciais em outubro de 2021 e as Universidades públicas em solo norte-rio-grandense apenas em 2022.

A pandemia de Covid-19 vitimou, até o final do mês de agosto de 2022, mais de 683 mil pessoas no Brasil¹⁴. Todo o esforço em minimizar o contágio e conter o vírus trouxe implicações à sociedade, bem como à educação. A energia gasta e as atenções voltadas a sobreviver, relegou a segundo plano a continuidade do processo de implantação da Base.

¹⁴ <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mais-de-1-milhao-de-pessoas-morreram-de-covid-neste-ano-em-todo-o-mundo-diz-oms/>

6 UM OLHAR SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

Considerando as inúmeras e complexas formas pelas quais uma política educacional pode ou não fazer sentido, são colocadas em ação ou são rechaçadas (BALL, 2016), na continuidade do nosso trabalho, desejosos em analisar as percepções dos docentes do Eliseu Viana, realizamos entrevistas semiestruturadas com base em um roteiro (APÊNDICE A).

Cada entrevista transcorreu como uma conversação continuada entre entrevistador e entrevistado, balizada nas questões formuladas e antes de iniciarmos a interlocução, foi explicado e disponibilizado para assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), bem como o Termo de Autorização para Uso de Áudio (APÊNDICE C) e ainda, buscamos explicar o projeto de pesquisa e especificar o objeto, Base Nacional.

Inicialmente a interlocução seria realizada com seis docentes¹⁵, mas dado o tempo restante para a conclusão da escrita do texto do projeto, optamos por entrevistar quatro professores do Ensino Médio, e de modo a contemplar o agrupamento de disciplinas conforme a Base, buscamos um professor de Linguagens (Licenciado em Língua Portuguesa), um de Matemática, um de Ciências da Natureza (Licenciado em Ciências Biológicas) e o último de Ciências Humanas e Sociais (Licenciado em História). Os professores são tratados nesta seção apenas como Professor 1, 2, 3 e 4 designados doravante também como P1, P2, P3 e P4, respectivamente. Entendemos que conectar o número à uma licenciatura fragiliza a intenção de manter o anonimato.

A partir das falas dos professores, “que são fragmentos de práticas dispostas como mais algumas peças no mosaico, e que possibilitam de ir do particular para o geral, do local para o universal, do individual para o coletivo” (FRAMBACH, 2021, p. 216), que a pesquisa continua, “porque entendemos que os valores e reflexões que são produzidos e partilhados no coletivo e as relações entre diferentes contextos se inter-relacionam de diferentes formas” (FRAMBACH, 2021, p. 216) possuindo uma potência de produzir novas reflexões e significados para os diferentes sujeitos

¹⁵ Este fato pode ser notado ao verificar o Parecer Consubstanciado do CEP, indexado como anexo A

envolvidos: o pesquisador, os sujeitos entrevistados e os possíveis leitores deste texto (FRAMBACH, 2021).

Dada nossa temática e referencial teórico, Mainardes (2006) apresenta algumas questões “com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas. Essas questões, no entanto, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão” (P. 66). Nossas questões tomaram por base estas orientações.

Tomando também como fundamento de nossa análise, a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), podemos considerar que os sujeitos inquiridos, os docentes, atuam como atores no processo de colocar em ação/prática a BNCC, e ao fazerem isso, interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto em que atuavam.

6.1 Receptividade e conhecimento sobre a Base

A primeira pergunta **“Como foi sua receptividade da notícia/fato que o Brasil adotaria uma Base Nacional?”** busca vislumbrar como o docente se viu no momento em que percebeu que uma nova política educacional de abrangência nacional seria elaborada.

O Professor 1 disse: *“A primeira impressão é que vinha algo de uma galera que decidiu dentro de escritórios e que ia mandar pra gente.”* (P1). Esta maneira de enxergar a política nos remete à forma que Ball tenta se desvencilhar em suas análises, o que ele chama de análises *top-down*, onde o texto oficial seria escrito e enviado para simplesmente ser posto em prática. O docente ainda continua: *“Com o passar do tempo é que eu fui vendo que era algo que não estava fechado, que ainda ia ter muita discussão em torno disso. E aí foi clareando como de fato ainda está. Eu acho que ainda é um processo que vai sendo desencadeado, né?”* (P1). Como consequência da homologação da Base, temos a elaboração dos currículos estaduais onde também temos discussões. Inferimos que estas discussões às quais o professor se refere sejam dessa etapa de implementação.

O Professor 2 mostrou receio desde que recebeu a notícia sobre a adoção da política: *“Rapaz, assim, a gente sempre fica receoso, né? Pela questão das mudanças e também assim, porque coisas novas. Então eu sempre ficava imaginando como*

seria.” (P2). O docente também mostra preocupações sobre justiça social como podemos ver na fala:

Pra ser algo comum, a gente imagina muito. Como você ainda não tem, por exemplo, no papel, você não tem uma visualização, você tende a imaginar como seria, principalmente [se], você pegar tanto em escola pública, em escola particular também, certo? Pra você ter um alinhamento dessa base, como seria se realmente ela fosse, digamos assim, justa, para todos os alunos? (P2).

E a preocupação do professor não é gratuita. Macedo (2016) chama atenção sobre os efeitos da adoção de uma “base comum” na Austrália, e baseada em estudos de pesquisadores do país, salienta que o modelo Australiano “permitiu que o país se saísse bem em comparações internacionais, nas quais a qualidade de seu sistema é ressaltada. No entanto, em termos de diminuição das desigualdades educacionais, os resultados não são tão animadores.” (MACEDO, 2016, p. 53).

Embora Macedo (2016) não entre em detalhes sobre o debate na educação australiana, seu texto arrola referências sobre a discussão com os fins de “explicitar que a comunidade de estudiosos do currículo no Brasil não é a única a se contrapor à centralização curricular em nível nacional” (MACEDO, 2016, p. 53) e que esta centralização “tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las” (MACEDO, 2016, p. 53).

Por sua vez, o Professor 3 pontuou:

Eu acho que isso partiu pra mim em dois mil e dezesseis quando estava as discussões de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Eu [...] era professor da rede municipal [...] e na época nós fizemos um trabalho [...] para construção de uma base para mandar a proposta do município para o MEC. [...] Eu lembro que o coordenador da época, da escola, ele marcou um dia à noite, nós fomos até a escola, vimos quais eram os conteúdos que podiam ser apontados, as contribuições de professor e aí fizemos a elaboração desse documento lá, no caso fundamental dois. (P3).

Conforme já exposto em seção anterior, as versões iniciais da Base possuíram um caráter democrático, contando com as contribuições de inúmeros docentes e entidades pertencentes à esfera educacional e este professor contribuiu pessoalmente na formação dos textos iniciais, participando do segundo contexto proposto por Ball, o contexto da produção de texto (MAINARDES, 2006).

Concluindo sobre a primeira pergunta, o Professor 4, à semelhança do 2, também mostra receio, como podemos ver:

Assim, quando chegou pra nós a questão da BNCC, a gente até gostou, a gente ficou só receoso a adequação, né? Como ia ser feita a adequação e como ia ser apresentado a gente, a base comum? Até por causa das discussões que foram feitas e tudo, a gente achava que, digamos assim, mesmo tendo tido opinião, mesmo tendo sido discutido, a gente achava que não seria tão aplicável assim. A gente já tinha passado [por isso], né? Por inúmeras tentativas de fazer uma base comum, de mudanças de política e tudo mais, então eu estava meio receoso quanto a isso. (P4).

Dentre as tentativas de implementar uma base comum, Macedo (2019a) cita que durante os governos Fernando Henrique Cardoso o MEC, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Constituição Federal, produziu um documento curricular com a intenção de torná-lo obrigatório “e definido como a base curricular comum em nível nacional” (MACEDO, 2019a, p. 1.106), mas que devido à posição contrária do CNE, assim não foi consolidado. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se tornaram uma proposta de currículo nacional, mas não obrigatória, e que penetrou nas políticas públicas do período (MACEDO, 2019a, p. 1.106).

Observando as falas em resposta à segunda pergunta, “**Como você avalia seu conhecimento da estrutura da Base?**”, o Professor 1 (que pelas palavras possui vínculo com entidades privadas e públicas) mostra que possui um bom conhecimento relativo aos textos oficiais e que parte deste conhecimento veio graças à estudos realizados em maior parte nas escolas particulares: “*A gente teve muito estudo com relação ao documento em si, a estrutura que ia se desenhando [...] principalmente na escola particular. Na escola pública acho que chegou um pouco depois e ainda chegou de uma maneira superficial*” (P1).

A fala do professor corrobora com a análise realizada por Cóstola (2021), sobre a influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum (sobre a qual ressaltamos a influência/interesse das entidades privadas):

Além disso, nos pautamos em Ball (2014) que analisa a relação de privatização que tem ocorrido em diferentes âmbitos da educação pública internacional, fazendo uma análise de políticas com foco no papel cada vez maior do terceiro setor – empresas; associações sem fins lucrativos e filantrópicos; empreendimentos sociais, etc. – na prestação de serviços na área da educação, o que caracteriza como salienta o autor “o surgimento de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p. 23). A relevância das contribuições do autor se dá, uma vez que, entendemos o MBNC como conectado, isto é, operando através de relações entre atores que possuem uma lógica em comum/projetos de classe compartilhados que perpassam a sociedade civil e o Estado, sendo construídos nas relações humanas, nas

formações econômicas, históricas e culturais, e que influenciam diretamente na produção de políticas educacionais hoje. (CÓSTOLA, 2021, p. 20).

Cóstola (2021) ainda expõe que as discussões da Base feitas pelo MBNC fizeram uma ‘importação de políticas inovadoras’ as quais os reformadores educacionais exibem como verdadeiras soluções mágicas para os problemas da educação, apresentando o conceito de currículo padronizado relacionado a diferentes países que já o implementaram, o que deixa clara a inter-relação das redes de políticas globais apontadas por Ball (2014).

As palavras do Professor 2 conectam-se com o dito pelo Professor 4 na primeira questão: *“Bom, com relação a estrutura da base, [...] eu acho que eu tenho um conhecimento básico, né? A questão da BNCC, ela foi reformulada na verdade, né? Eu acho que se aproveitou muito também da questão dos PCNs.”* (P2).

O Professor 3 teve o seguinte posicionamento:

Na verdade eu tenho alguma leitura da base porque eu procurei me informar à época, em dois mil e dezesseis, o que era essa base nacional comum curricular e após isso eu iniciei uma especialização em educação e uma das disciplinas era o estudo sobre a parte curricular. [...] Porém, após a finalização do documento eu não me detive muito nos detalhes. Eu sei por exemplo a questão das competências, aquilo tudo que a base traz, mas a fundo, [no] documento, nem na parte de natureza, eu confesso que não tenho tanto domínio. (P3).

A fala do Professor 4, em conjunto com as anteriores, nos permite inferir algo desde já, mas que abordaremos mais adiante: uma política nacional, como a BNCC, ainda carece de uma formação continuada adequada aos docentes do setor público. Vejamos a percepção do professor sobre seu próprio conhecimento e uma maneira de possuí-lo: *“Eu acho que é bem mediano porque quando foram feitas as formações, [foi] bem no começo. Aí pra quem está na educação básica [pública] realmente ela não foi feita continuamente.”* (P4).

O docente complementa que *“Quem tem curiosidade de ir atrás, dar uma olhada, aí ainda tem o contato, mas quem não, é muito difícil que tenha um bom contato com a BNCC, na verdade um bom conhecimento da BNCC, que é muito grande, é muito extensa.”* (P4). Deduzimos da percepção do educador que para se ter um conhecimento substancial do documento oficial, é necessária uma busca individual, pois o Estado não propicia meios adequados para este fim.

6.2 Implicações da Base

A terceira questão, ***“Em sua opinião quais as implicações da Base sobre a qualidade da educação?”*** segue nosso pensamento que primeiro o docente toma ciência da política, conhece sobre ela e forma uma opinião sobre esta. Diante da pergunta, o Professor 1 expressou: *“eu acho que esse é o segredo, a gente ter a base como um norteador”* (P1) e ainda *“Eu acho que a importância tá nisso, de fazer com que a gente tenha uma linguagem comum, tanto aqui no Rio Grande do Norte, quanto no Ceará, e em outras regiões do Brasil.”* (P1). Aproveitamos a resposta e retrucamos se esta implicação, “de uma linguagem comum”, não seria de caráter homogeneizador e centralizador de práticas pedagógicas, e obtivemos como resposta:

O ponto de partida pode ser que sim. O ponto de partida é sim. Mas aí eu acho que como uma árvore é, pelo menos de maneira ideal, sempre falando aqui o ideal, é que como uma árvore, a raiz seja a mesma, mas que cresça e tenha frutos diferentes [...]. Mas concordo que sim, o ponto de partida é homogêneo. (P1).

Em nosso entender, podemos traduzir a percepção do docente de que a política implica em centralização, controle da prática docente, e isto resultará em uma maior qualidade da educação.

O segundo docente, inicia sua fala dizendo: *“Eu acho assim, que a ideia é que realmente tenha um, digamos assim, [que] se eleve mais o nível da questão da aprendizagem. Porém, tem alguns fatores que eu acho que impedem, certo? Que bloqueiam essa [...] essa subida.”* (P2). O Professor 2 continua e nos apresenta uma perspectiva a qual consideramos válida a ponderação sobre: *“a gente tem uma base onde se propõe, vamos dizer, você tem a estrutura, você propõe ‘isso aqui’. Só que pra você trabalhar ‘isso aqui’ você tem que ter recursos”* (P2).

Conforme expusemos, na seção que abordamos os decretos do Governo Estadual na contenção da pandemia e, embora entendamos que foi um momento atípico, como uma política curricular como a BNCC pode garantir que o mesmo conteúdo seja ensinado a todos alunos do país se não pode asseverar o acesso igualitário aos meios de comunicação digital que veiculam esse conteúdo?

Garcia (2020), ao investigar as edições do boletim INFOBNCC, “que se apresenta como um informativo da implementação da Base em todo território nacional” (GARCIA, 2020, p. 1) destaca que

Para as publicações, não existem problemas, apenas avanços e situações favoráveis, como no caso da Pandemia, onde procurou-se estabelecer e vender produtos, sem ter uma preocupação específica com aqueles que não podem ter acesso às plataformas e recursos em casa [...]. Dito isso, as singularidades dos estudantes, docentes, gestores que constituem a comunidade escolar são ignorados para que assim haja uma homogeneização desses discursos qualificados como determinantes na criação dessa política educacional e com isso, ao invés de ampliar as possibilidades democráticas, minimiza-as por ser excludente. (GARCIA, 2020, P. 8)

Ainda sobre o assunto, o Professor 2 continua, dizendo: *“Então, para você [...] trabalhar e elevar o nível de aprendizagem do aluno, você muitas vezes não faz, porque esbarra na questão de recurso, que não tem [...]. E eu digo isso por experiência própria”* (P2). O docente completa sua resposta mostrando um caso dramático tirado da sua prática:

[Sobre a falta de recursos], até no ensino fundamental mesmo, você trabalhar, por exemplo, com a parte de informática, de robótica,, [...] desde aí, [nos deparamos com a falta destes]. Então se o livro propõe algo e você vai e tem uma necessidade, você sente uma vontade de trabalhar aquilo ali, mas você esbarra na questão [da falta]. (P2, inserções nossas).

É importante notar que o docente faz referência ao livro didático e aqui propomos outra reflexão. Tem algum tempo, que no município de Mossoró era possível ver estampado em *outdoors*, os feitos dos medalhistas das escolas privadas, em olimpíadas de conhecimento, como bem recorde, em um destes, na Olimpíada Brasileira de Robótica. Ora, o livro didático, que é elaborado ‘conforme a Base’, apresenta propostas que são factíveis a nível privado, mas distantes do público. Temos o ‘mesmo conteúdo’, mas não a mesma possibilidade de significá-lo dentro de uma sala de aula. Por fim, lançamos a questão: o mesmo currículo, por si só, tem a capacidade de melhorar o aprendizado e consequentemente a qualidade da educação (melhora baseada somente em indicadores)?

Ainda continuamos na fala do Professor 2 pois este expõe:

E outra percepção que eu tenho é até com relação a nossa formação. Certo? Porque assim, [...], você tem seu momento de regência, de observação. Então, na própria Universidade mesmo você tem aquela formação alinhada para, vamos dizer, para o que tinha no período. Então hoje você tem que ser de certa forma autodidata também, você tem que buscar novos caminhos para poder se adequar. (P2).

Compreendemos, a partir do diálogo, que para uma melhora nos indicadores educacionais, uma ‘implicação na qualidade’, é necessário investir em formação, atualização dos docentes, frente ao que é proposto pela BNCC. Em um texto¹⁶ sobre a terceira versão da Base, publicado no sítio da Anped, a autora assinala que

No mesmo dia de lançamento do documento, o jornal Folha de S. P. publicou duas notícias sobre o tema. A primeira foi uma entrevista com Paulo Blikstein, especialista em tecnologia aplicada à educação e professor na Universidade Stanford, na qual afirma a importância de uma base nacional, porém, entre outras coisas, ressalta problemas na estrutura curricular, que apresenta falhas em diferentes áreas, e indica a necessidade de investimento financeiro para garantir a implementação. O pesquisador se atenta ao risco da base: “Mas é uma aposta arriscada. Se a base for pouco exigente e pouco inovadora, condenamos a escola brasileira a ficar no século 19 por mais 20 anos. Se não houver recurso para implementação e formação de professores, corremos o risco de desorganizar um sistema que já é ruim, e aprofundar diferenças. Não há milagre, não se faz melhora educacional só escrevendo um documento, é preciso um investimento massivo, de bilhões de reais por cinco ou dez anos, com gente tecnicamente habilitada para fazer a coisa funcionar”.

Um último trecho da fala do docente 2, nos importa apresentar, pois entendemos corroborar o pensamento apresentado a pouco: *“Então, se você for puxar, [...] para a questão do currículo, [...] você pode até ter um currículo comum, mas quando você parte [para a prática] [...], você não tem equidade.”* (P2).

A resposta do Professor 3 à terceira pergunta corrobora o pensamento do Professor 2, em relação à formação docente, bem como do Professor 1 sobre um ‘nível comum’.

Nós temos uma diferença muito grande, nacionalmente, em nível educacional das pessoas, então talvez a implementação dessa base [venha] para tentar nivelar, né? [...]. E na minha visão a maior dificuldade, sem sombra de dúvida, vai ser a formação de professores. Porque [...] [para] revolucionar a educação básica tem que se pensar também na formação do professor que vai atuar nela. Esses professores vão estar aptos a atuarem com a questão da interdisciplinaridade que a Base traz?. [...] Então isso é uma dificuldade que na minha visão vai ser a principal que o Brasil precisa enfrentar. (P3).

Por fim, a fala do Professor 4 nos remete ao que Ball diz em uma entrevista (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 306), “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas

¹⁶ De Olho na Mídia: Terceira Versão da BNCC. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>, escrito por Camilla Shaw.

possíveis [...], com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais.” e ainda, em Ball, Maguire e Braun (2016), temos que

As políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados "problemas". As políticas - novas ou antigas - são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. [...]. O processo de política é iterativo e aditivo, feito de interpretações e de traduções, que são um pouco infligidas por valores e interesses existentes (professores têm uma multiplicidade de interesses e valores, pessoais e institucionais), pelo contexto, pela história e pela necessidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 99).

As políticas educacionais raramente encontram locais (contextos da prática) vazios, sem uma política preexistente. Vejamos como pondera o Professor 4 em sua resposta:

[Sobre as implicações na qualidade da educação, as propostas da Base,] Sendo aplicadas seriam as melhores possíveis. O problema é que a BNCC, ela foi pensada de uma forma e nossa estrutura é outra. Então nossa estrutura seja física, seja a forma de ensino, estrutura dos funcionários, da escola é tudo muito conflitante com o que a gente tem que fazer na BNCC, muito mesmo. (P4, inserção nossa).

Entendemos que o docente percebeu que existe uma multiplicidade de fatores que se relacionam entre si e com o texto da política, para que esta seja posta em ação, o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamam de dimensões contextuais.

Prosseguindo em nossa análise, chegamos à quarta pergunta **“Qual sua avaliação sobre as implicações da Base sobre sua prática docente?”**. O Professor 1 inicia suas ponderações ligando a BNCC ao ENEM, ambos conectados com sua prática docente:

Quando a gente começa a ver que tem um processo nacional como o Enem, [...] que cobra coisas baseadas ali, em habilidades e competências e tenta formular itens, questões que tiram um pouco o aluno daquele processo de decoreba, que é o que a gente mais criticava na educação brasileira e passa a fazer desafios em uma prova. (P1).

O professor continua, **“Então, as aulas vão mudando aos poucos para essa nova realidade, no Ensino Médio, muito por causa do ENEM”** (P1). Pelo que entendemos, mudanças já vinham ocorrendo na prática docente, mas devido ao Exame e a necessidade de ‘treinar’ o aluno para um bom resultado. Como a prova já trazia uma elaboração que tomava por base competências e habilidades

desenvolvidas durante esta etapa da Educação Básica, o docente conclui que a Base consolida essa tendência de desenvolver um ensino baseado em tais conceitos: *“Acho que faltava alguma coisa, falta na verdade, [uma vez que a Base está em implantação], algo pra que isso se consolide com mais força”* (P1, inserções nossas). E conclui: *“sim, houve alteração [na prática docente] por causa dessa preocupação, em como o aluno vai ser avaliado agora”* (P1, inserções nossas).

Por sua vez, o Professor 2 condiciona mudanças na prática docente, a partir de uma leitura da Base, à existência de recursos, tanto materiais, como em relação à formação: *“A questão dessa dificuldade, como eu falei, com relação a formação também, porque como eu já tinha afirmado anteriormente, a gente tem que estudar realmente, muitas vezes, pra poder se alinhar ao que a base propõe”* (P2). O docente especifica:

“Eu vou dar só um exemplo, aqui nós temos o livro do oitavo ano, que [...] tem um capítulo na parte de geometria. Ele propõe para que você trabalhe com o aluno construções usando apenas régua e compasso. [...]. Até para o aluno aprender a questão de manusear o material, né? [...] Inclusive, como é que eu vou [...] fazer um trabalho desse se a escola não tiver a disposição, régua e compasso? Aí você pode dizer assim, não, é muito fácil, é baratinho, você pede para os alunos comprarem. Mas se você verificar o nível financeiro aqui, das famílias, dos nossos alunos, muitos desses não tem condições, a gente sabe que muitos deles vem merendar na escola.” (P2).

O Professor 2 conclui seu posicionamento: *“Sobre a BNCC, o que tá no papel realmente eu acho que é válido e seria interessante se realmente funcionasse de acordo, como se propõe, mas quando a gente chega pra nossa realidade mesmo, a gente esbarra nesses pontos aí”* (P2). Conforme Silva e Santos (2018) é necessário desconstruir o argumento que associa a Base com a melhoria da qualidade na educação, pois esta “envolve interesses diversos e distintas demandas, como investimentos em política salarial, em política de formação continuada e melhoria na infraestrutura das escolas.” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 01).

Sobre a mudança nas práticas pedagógicas, o Professor 3 pondera que *“Tem uma certa dificuldade na questão da leitura e da mudança da prática, que é algo muito impregnado por conta da nossa formação na academia, né?”* (P3). E conclui que *“Na academia nós somos formados para sermos professores conteudistas, né? Então isso acaba influenciando muito na nossa prática docente.”*

Salientamos que no ano de 2019, com a publicação da resolução CNE/CP 02/2019, foram instituídas as diretrizes de formação de professores e a BNC-

Formação. Segundo apontam Deconto e Ostermann (2021, p. 03), “pesquisadores em Educação, que já vinham se posicionando enfaticamente contra este projeto, passaram a publicar análises críticas dessa política formativa e de seus impactos.”.

Já o Professor 4 vê de forma positiva as implicações em sua prática, pois afirma: *“Na minha [avaliação] eu acho [as implicações] as melhores possíveis porque norteia o trabalho”* (P4). E detendo-se sobre o aspecto do planejamento das aulas, expõe: *“houve uma mudança muito grande. A alteração foi muito grande, inclusive na forma de planejamento.”* (P4).

Temos em Mainardes (2006), que ao delinear o contexto dos resultados/efeitos, “Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações” (P. 54). Como exemplo, o texto cita “a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Desta maneira entendemos que a Base, mesmo sem a existência de um documento curricular local, já apresenta efeitos na prática docente ao ensejar mudanças no planejamento (organização).

6.4 Governo e Base

Sabendo do papel preponderante da esfera governamental na sedimentação de uma política educacional, a próxima pergunta realizada tem o seguinte teor: ***“Qual a sua percepção das ações tomadas pelo Governo (em qualquer esfera administrativa) em função da BNCC, desde a homologação desta?”***.

O Professor 1 expõe: *“Eu acho ainda tímido. Acho que ainda falta um empenho maior para que isso se espalhasse de uma maneira melhor [...], até a questão mesmo de preparo, de [...] como colocar isso em prática”* (P1).

Por sua vez, temos o Professor 2 mencionando que a *“discussão que foi feita, que começou a ser feita, digamos assim, [aconteceu] de forma tardia ou até de forma, mesmo, digamos assim, ineficiente”* (P2, inserção nossa). O docente continua e especifica que acha *“que foi pouco tempo para discussões, certo?”* (P2), e ainda *“que nós fomos convocados uma única vez para discutir o que poderia ser encaixado aqui, em matemática, [...] em tal série, tá entendendo? Mas isso foi uma manhã, então eu acho que foi ineficiente com relação a isso.”* (P2).

Das falas dos docentes, mas de forma mais intensa na do segundo, temos a percepção de ineficiência do Governo em planejar e executar ações nas mais diversas formas com o intuito de pôr a Base em ação. Inferimos da fala do docente 2 que as discussões referidas foram para o processo de elaboração do documento curricular estadual, uma consequência da implementação da política.

O Professor 3 inicia sua fala tratando de uma esfera específica da administração:

Vou começar pelo âmbito federal. Desde que a gente está discutindo a base, eu acho que o governo anterior foi mais feliz com relação a isso, porque ele até amplificou um pouco a discussão, e levou isso para as escolas, eu digo isso porque eu participei, né? Mas no governo atual a gente tem uma dificuldade de coordenação do MEC acerca de como é que essa base está sendo implementada. A pandemia atrapalhou muito, obviamente. Mas no MEC não existe um plano de ação e de implementação efetiva dessa base nas escolas. (P3).

Macedo (2019b) arrola uma série de ausências percebidas no início da gestão do Governo Bolsonaro e as toma como evidências, embora assuma que está “dando um chute no escuro – de que, em termos do Governo Federal, a implementação da Base não se configura como prioridade.” (MACEDO, 2019b, p. 44). Entendemos que a fala do professor corrobora com o que a autora continua a expor: “Claro que se poderia argumentar que as políticas do MEC, e do próprio governo, têm sido erráticas e que tais ausências pouco significam” (MACEDO, 2019b, p. 44).

Embora os professores não tenham deixado claro, como já ponderamos, as discussões realizadas sobre a BNCC tratam de iniciativas ligadas à esfera estadual, ligadas à elaboração do documento curricular local, como também aponta Macedo (2019b), pois “Na agenda conjunta produzida por Consed e Undime, em março de 2019, a continuidade da implementação da BNCC surgiu como uma das demandas de secretários de educação ao MEC” (MACEDO, 2019b, p. 45).

Dada a abordagem do ciclo de políticas, temos no texto de Mainardes e Marcondes (2009), Ball explicando que “Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Entendemos que os docentes, ao participarem dessas discussões, encontram-se em uma arena de disputa na qual, ao

decidirem quais conteúdos devem ser incluídos no documento curricular, fazem parte de um contexto de produção de texto, “aninhado” ao da prática.

Por fim, sobre a pergunta das possíveis ações tomadas por instâncias governamentais, o Professor 4 nos traz uma resposta que também remete à esfera estadual, dado seu vínculo como docente: *“a gente teve uma quebra muito grande porque foi mesmo uma quebra de governo, né?”* (P4). A “quebra” de governo é referência à transição de gestões no Governo Estadual do RN onde tivemos a saída de Robinson Faria (gestão no período de 2015 a 2018) e assunção de Fátima Bezerra (gestão 2019-2022).

A seguinte fala do quarto docente:

A gente teve um governo aí teve a aplicação da base, mudou o governo e você sabe como é, muda o governo, muda a estrutura inteira. Então a gente teve o contato com a base de uma forma em um ano, no outro ano, no ano seguinte teve que alterar praticamente tudo. (P4).

Nos leva a deduzir que a mudança de estrutura se refere ao fato que durante o Governo Robinson Faria houve a elaboração do Documento Curricular do Rio Grande do Norte – Educação Infantil e do Ensino Fundamental e logo após a elaboração do Documento Curricular do Ensino Médio, que foi entregue em dezembro de 2018, ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para análise e parecer, a equipe de Fátima Bezerra assume no ano seguinte e decide pela elaboração de um novo documento, desta vez intitulado Currículo Potiguar.¹⁷

A próxima pergunta conecta-se com o exposto no último parágrafo: **“Como você avalia a proposta de construção de documentos curriculares estaduais a partir da Base?”**.

A fala do primeiro professor nos permite inferir uma boa receptividade na forma como se propõe a construção do documento local: *“avalio bem, vejo com ótimos olhos porque acho que é o que faltava. [...] a percepção que a gente tinha aqui era uma reforma só de cima pra baixo e pronto”* (P1). O docente continua: *“Ao ver que iria acontecer uma discussão com os professores para que houvesse esse currículo regional, estadual, no caso, eu vi com ótimos olhos”* (P1).

¹⁷ Conforme artigo disponível em <https://claudiasantarosa.com/2020/06/27/bncc-curriculo-e-educacao-do-rn/>

Ao lado de um sentimento aparentemente otimista, o educador não deixa de manifestar, ao nosso ver, um posicionamento crítico, pois ainda diz que *“Tá distante ainda do que é o ideal? Tá, mas só em você discutir e planejar, em você mandar essas propostas, em você ter um comitê que vai [analisar] isso tudo. Acho que é ideal.”* (P1).

O docente reforça que percebe a Base como centralizadora, mas que na sua visão, o formato proposto para a elaboração dos documentos curriculares permite uma caracterização da realidade local, *“Porque baseando-se naquilo que é centralizador você vai fazendo as aberturas com as realidades locais. Com certeza o Currículo Potiguar não vai ser igual ao currículo dos estados ao nosso redor”* (P1).

Em continuidade das falas, o Professor 3 demonstrou um bom conhecimento do processo de elaboração dos documentos curriculares do Estado e também vê com bons olhos a iniciativa de elaboração contemplar a realidade local. Ao realizarmos a pergunta, de início recebemos: *“Pronto, a parte da elaboração do currículo é potiguar, né?”* (P3). O docente lembra o período das discussões e pelo que levantamos em parágrafo anterior, sucede os dois últimos governos do RN, pois se tem que

Ele começa em dois mil e dezoito e dá prosseguimento em dois mil e dezenove, mais ou menos. Ele dá-se em torno das discussões com os professores. [...] Nós recebemos alguns questionários [via] Google Forms para a gente contribuir com esse trabalho, e o Estado ele fez meio que uma adaptação da base, à sua [realidade curricular]. (P3, inserções nossas).

O educador conclui sua resposta ressaltando que em sua percepção, o trabalho de construção curricular se mostra proveitoso: *“Então eu acho que isso foi muito positivo porque ele conseguiu ampliar todas as áreas e conseguiu construir um currículo que pudesse, de certa forma, responder aos anseios do Estado, anseios regionais. Então, eu acho que foi muito positivo.”* (P3).

A resposta do Professor 4 nos permite depreender que devido às discussões do documento local acontecerem em concomitância com a implantação do Novo Ensino Médio, houve uma intersecção das informações sobre as duas coisas. *“Esse a gente tem uma crítica bastante severa com ele, principalmente na questão como foram feitas as ‘arrumações’ de conteúdo e de carga horária”* (P4).

Conforme informações do Portal do MEC

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000

horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.¹⁸

Assim, entendemos que quando o professor refere-se aos conteúdos, é uma alusão ao documento curricular e quando refere-se à distribuição de carga horária, trata do Novo Ensino Médio. O docente continua e restringe o raciocínio, ao nosso entender, sobre o fato de que com a recomposição curricular e a nova carga horária para as disciplinas, alguns conteúdos não estão mais contemplados nos livros:

Eu acho que a base estadual [*o documento curricular*] que foi feita, querendo ou não, ainda foi melhor do que [*o elaborado em*] muito estado. Porque se você for olhar as perdas que tiveram ali em São Paulo e Rio, foi bem pior do que as nossas. Mas, assim, quando a gente olha o livro didático, às vezes dá um vazio gigantesco na gente que trabalha na Base, [*orientado por ela*], porque o conteúdo é reduzido. (P4, inserções nossas).

Mais uma vez fica patente que a percepção geral dos docentes é que as formações continuadas são insuficientes para esclarecer a política a ser colocada em ação. *“A gente teve uma formação sobre o Currículo Potiguar, acho que foram quatro horas. Para você trabalhar BNCC e currículo em quatro horas, eu acho que nem a leitura termina. [...] Quatro horas é muito pouco.”* (P4).

A partir de Mainardes (2018), temos que “a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (MAINARDES, 2018, p. 06). E ainda que, “a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação” (MAINARDES, 2018, p. 06). Uma vez que estes processos podem ser complexos, lançamos a reflexão: as formações com tempo curto não seriam prejudiciais às traduções docentes?

O educador 4 conclui, salientando que houve outras formações, também de quatro horas, mas ainda insuficientes: *“E assim, dá pra dizer que foram só quatro horas? Não, não foi. Tiveram outras formações [...] também de quatro horas. E de forma on-line. [...] Então tem muita coisa que a gente ainda não tem familiaridade [...]. É um negócio ainda bem obscuro”* (P4).

¹⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

6.4 Pandemia e terceiro setor

A penúltima questão da entrevista refere-se à percepção da pandemia e a possível implicação desta na consolidação da BNCC: **“Como você avalia o período pandêmico em relação à implementação da Base?”**.

O Professor 1 inicia sua resposta se referindo ao período como *“Extremamente complexo, porque a gente deu vários passos para trás”* (P1) e prossegue, *“então, foram dois anos de pensamentos que cuja prioridade não era mais você adaptar os alunos a um novo currículo, uma nova sistemática”* (P1). Na sequência, em nossa análise, temos o educador deixando clara a implicação do isolamento social em sua prática pedagógica. Os docentes passaram a ressignificar e recontextualizar sua práxis dado o formato de aulas remotas pois *“a preocupação passou a ser, como é que eu vou fazer para dar aula? Simplesmente. Então, foi um atraso.”* (P1). Em sequência, temos que

Os professores tiveram que se adaptar a novas metodologias, os alunos também, e muito aluno não tinha como acompanhar. Então, foi assim, standby nessa discussão e bola para frente, para ver o que é que a gente faz com esses alunos. Eu considero que o prejuízo é grande. Em sala de aula a gente nota isso. Tá muito grande. Juntando isso com a implementação do Novo Ensino Médio, e da Base, é pesado (P1).

Depreendemos, a partir de falas anteriores do educador e também dos outros professores, que a expressão *standby* usada neste último trecho da fala não significa uma paralisação das discussões sobre o currículo local, mas sim que a prioridade, ao menos deste docente, passou a ser a mudança na prática.

Em análise da fala do Professor 2, vemos uma percepção sombria sobre as implicações do espalhamento da COVID-19: *“A questão da pandemia, ela veio realmente para desestruturar muita coisa, né? E eu acho que com relação a BNCC acho que nem ela própria previa a questão de ensino remoto, não é? Então eu acho que houve um atraso”* (P2).

Um estudo realizado por Petkowicz (2021), com gestores e professores atuantes em Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Erechim/RS, apontou que de forma similar ao praticado em grande parte das escolas estaduais do RN, durante o isolamento social foi realizado o envio de atividades para serem feitas em casa pelas famílias e crianças, e chegou à conclusão que *“A pandemia trouxe um atraso à implementação da BNCC, pois foi necessário reinventar-se nas questões*

básicas, como o planejamento das propostas [...] para que houvesse compreensão da família garantindo o protagonismo da criança” (PETKOWICZ, 2021, p. 23).

O Professor 3, por sua vez, inicia sua fala dizendo: *“acho que esse período pandêmico poderia ter sido muito utilizado para processo formativo”* (P3). Em continuidade, o docente expõe que *“O MEC deveria ter feito naquele momento, junto aos estados e aos municípios, um plano de trabalho”* (P3) e este plano traria *“informações para os gestores, para os professores, por exemplo, para que a gente pudesse conhecer de fato a base para poder contribuir com a implementação dela”* (P3).

Aprofundando a questão de formação do professor relacionada à Base, temos que

Não há como desenvolver uma BNCC desprendida da formação docente ao entender o currículo como sendo todas as atividades desenvolvidas em função da e na escola, pois é o professor que irá materializar esse currículo no âmbito de sua sala de aula (SILVA; ARAÚJO, 2019, p. 49).

A Resolução CNE Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ao levar em consideração a formação inicial e continuada dos professores, traz em seu Art. 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. § 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC. § 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.

Por consequência das elocuções dos professores e ao contemplar o texto normativo exposto no parágrafo anterior, corroboramos o pensamento de formação tardia e que não alcança uma ‘formação pertinente’.

Souza, Sousa e Aragão (2020) afirmam que “o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular apresenta a modelagem da execução e reformulações curriculares no âmbito da formação continuada dos professores, bem como a divisão e atribuições dos especialistas.” (SOUZA; SOUSA; ARAGÃO, 2020, p. 418) e ao analisar o Guia, “Podemos observar que, ao passo da implantação da

base, o trabalho com a formação continuada possui papel preponderante” (SOUZA; SOUSA; ARAGÃO, 2020, p. 418).

Assentimos com as palavras de Silva (2021) ao referenciar Nóvoa, pois

Diante do exposto, Nóvoa (1998) defende que todo processo de formação continuada deve ter como referencial o saber docente, e reconhecer e valorizar esse saber na construção do fazer pedagógico. É preciso que os programas de formação docente considerem as etapas de desenvolvimento profissional docente, posto que os anseios e as necessidades do professor mudam a partir das experiências e vivências pedagógicas. Os professores apresentam dificuldades para desenvolver atividades que envolvam os alunos na sala de aula, e que promovam o aprendizado, alinhado às propostas curriculares vigentes. No entanto, de modo crítico, as dificuldades podem ser sanadas com estudos e trocas durante as interações com os pares no ambiente escolar e nas instituições formativas. (SILVA, 2021, p. 104).

Em continuidade, o docente 3 aprofunda seus argumentos e apresenta sua percepção, ao nosso ver, global, sobre os pilares os quais a implantação de uma política curricular se assenta:

Não sei se eu estou correto, mas na minha visão da política educacional existem três fatores que são primordiais: o primeiro deles é apropriação dos conhecimentos. O segundo são as frentes de atuação, e aí, quando eu falo da frente de atuação eu tô me referindo a gente fazer com que a equipe de gestores incorpore [a política]. Isso porque o gestor é base para implementação da política educacional porque ele quem vai puxar isso no chão da escola e [o terceiro], a equipe docente, que precisa conhecer. Como é que eu implemento alguma coisa na minha aula se eu não conheço anteriormente? Tenho que conhecer. O Estado, tanto na esfera federal, quanto na esfera estadual, quanto a municipal, ele tem o dever de fornecer ao profissional essa formação. E que infelizmente o MEC não fez. (P3, inserções nossas).

Passando a analisar o discurso do Professor 4 em resposta à penúltima pergunta, este acredita que “no período pandêmico a gente fez foi esquecer a Base, praticamente” (P4). O educador continua e diz que “Se a gente for olhar o que a BNCC [...] [pede, tem termos de] planejamento, e o que a gente acabou fazendo, é muito conflituoso, muito mesmo” (P4, inserção nossa). O professor ainda reforça que “A base foi praticamente esquecida. E foram praticamente dois anos, né? Dois anos que a gente praticamente deixou a Base de mão” (P4).

Continuando em sua resposta o educador apresenta, em nossa concepção, uma percepção sobre os livros didáticos que entendemos ser conveniente analisar pois aponta no sentido de haver uma fragilidade na proposta de currículo único para um país como o Brasil. “O [currículo] do estado [...] é um pouco mais fácil da gente

conseguir se adaptar, apesar das falhas, porque [uma das] falhas é a seguinte: [...] a [abordagem] do conteúdo vem de fora, né?” (P4). Em continuidade o docente expressa que

Então, os livros chegam, geralmente [com uma abordagem do conteúdo] que não é adaptável a [nossa realidade]. Talvez o principal ponto seja esse, a gente estuda uma Base que é nacional, planeja ela estadualmente, mas querendo ou não, quando vem o material, é de cima pra baixo, né? Então a gente não tem uma [abordagem] nossa, daqui, de um material próprio. Eu acho assim, se a gente está fazendo nossas próprias bases estaduais, [o currículo estadual], o material devia ser feito nos estados. Nessa produção de material devia-se pegar autores, pegar gráficas, tudo daqui, e você fazer o material nosso, tem mão de obra pra isso. Então, talvez até a adaptação nossa, e dos alunos, fosse bem mais fácil. (P4, inserções nossas).

O currículo pode até ser comum, mas diferentes abordagens para um mesmo conteúdo nos livros didáticos podem implicar em diferentes níveis de aprendizado significativo. Brandão (2013) destaca que “um bom livro didático deve levar o aluno a compreender os conteúdos, investigar, refletir, concluir, generalizar e aplicar seus conhecimentos” (BRANDÃO, 2013, p. 45) e ainda que “ele pode ser um grande motivador da aprendizagem e importante suporte para eliminação de dúvidas. Um bom livro didático deve prender a atenção do aluno” (BRANDÃO, 2013, p. 45). O autor ainda destaca que

A escolha do livro didático deve ser feita de forma consciente e crítica, de forma sistematizada, sem esquecer a realidade, a cultura e os conhecimentos dos alunos que irão utilizar o livro didático. É preciso observar se o livro é compatível com o nível dos alunos e com a realidade da escola. O professor é responsável pela escolha do livro didático e precisa estar preparado para analisar aspectos do livro didático que influenciam no processo de ensino aprendizagem. É importante frisar que a escolha de um bom livro didático é feita considerando não apenas as indicações do PNLD, esta escolha deve ser feita, também, obedecendo aos critérios do professor, é ele quem conhece as necessidades dos alunos e deve usar suas experiências pedagógicas para fazer uma boa escolha, pois isso favorecerá o seu trabalho durante o processo de ensino aprendizagem. (BRANDÃO, 2013, p. 46).

Dessa forma entendemos que a BNCC falha em permitir que livros ‘adequados’ a ela possuam abordagens que hegemonizam determinados contextos locais como se universais o fossem.

Explorando as respostas dos docentes à última pergunta, **“Qual a sua percepção da influência de entidades privadas na construção, consolidação e implementação da Base?”**, o Professor 1 inicia sua resposta dizendo: *“Em sala de*

aula nós somos muito pequenos com relação aos interesses do setor privado. Tem redes de ensino, editoras, meu Deus, tem um mercado privado muito interessado nisso e com certeza a influência é forte” (P1). Em continuidade temos: “Então vamos lá citar de uma maneira prática. Eu acredito que a corrida para refazer livros quando [a Base] do fundamental foi homologada [seja uma forma de influenciar]” (P1, inserções nossas).

Copatti, Andreis e Zuanazzi (2021), em análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em algumas de suas versões, ressaltam a necessidade de se pensar na “relação entre o caráter público dessa política e a relação que existe com as empresas de caráter privado que produzem os materiais didáticos” (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021, p. 18), pois a cada edição do Programa temos um aquecimento do mercado editorial brasileiro.

Os livros didáticos fornecidos através do PNLD, ao passo que contribuem para a democratização do acesso a um conjunto de conhecimentos considerados necessários de serem transmitidos às futuras gerações, também tomam um espaço central em muitas salas de aula, que precisa ser considerado quando abordamos esse recurso enquanto elemento de política pública e de investimento do Estado. Essas questões nos provocam a pensar a dimensão comercial que esta política pública e especificamente as deliberações inerentes ao PNLD possuem no país (COPATTI; ANDREIS; ZUANAZZI, 2021, p. 18).

Mas o docente continua e ao nosso entender argumenta em favor do setor privado, pois para ele, *“esse tipo de coisa da iniciativa privada, eu também não critico de maneira... Assim, está errado? Não! Eles também atendem às necessidades da educação. Então é complexo, é um problema complexo” (P1).*

O educador conclui este trecho de fala dizendo: *“Eu acho que os interesses privados entraram em cena por logística [...] e influenciaram na implementação, sem dúvida. [...] Editoras, redes de ensino, eu acho que tiveram um peso sim, [nos rumos da implantação]” (P1, inserções nossas).*

Além da percepção sobre a influência do setor, o docente aponta algo que endossamos por lecionarmos em escolas privadas e pelo que percebemos ao dialogar com outros colegas de profissão que possuem vínculos públicos. A velocidade com a qual o terceiro setor consegue inserir mudanças em livros e outros materiais ligados à Base e disponibilizá-lo para uso em aulas ou em processos formativos nas escolas particulares, é maior que no âmbito público. Entendemos isso a partir de: *“a gente na escola pública, demorou muito a começar a chegar alguma coisa que fosse uma*

discussão, que fosse um livro, que fosse a gente saber de um documento [...], enquanto na escola particular já estava em andamento” (P1).

Passando a analisar a fala do Professor 2, temos o docente também pautando a resposta inicialmente em relação à atuação das escolas privadas ao colocarem a BNCC em ação. *“Em relação às próprias escolas particulares, elas até, digamos assim, se apressaram para que [a Base] fosse implementada, né? Até pela questão de você ter um pouco mais de recursos financeiros e de estrutura melhor para se aplicar” (P2).*

Entendemos essa implementação como o conjunto de ações que vão desde a adoção de livros modernos alinhados à Base, a execução de ações de formação continuada, perpassando a elaboração de planejamentos pedagógicos com propostas que explicitem uma abordagem vinculada às dez competências gerais do texto oficial.

O docente, em continuidade, expõe:

Eu vejo também o ponto, por exemplo, de uma Fundação Lemann. Não é que esteja errado, mas se a gente for analisar no campo profissionalizante, a gente tem um déficit [de profissionais] muito grande, né? Em várias áreas. Então eu acho que em termos de empresa eles têm essa visão também, de formar [para o mercado de trabalho], até porque a base propõe um pouco essa questão, [do Ensino Profissionalizante]. Então, eu acho que elas visam também isso. Você hoje não tem no mercado de trabalho pessoas preparadas para determinado trabalho. Então eu acho que eles investem também um pouco visando isso, de você ter pessoas mais preparadas para servir aquelas empresas (P2).

A percepção do educador, em nosso entendimento, corrobora o pensamento de Branco *et al* (2018) ao afirmar que “a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital” (BRANCO *et al*, 2018, p. 1). O autor afirma também que

O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional. Por outro lado, a formação de indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia, tem se consolidado vertiginosamente. Nesse pressuposto e diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses (BRANCO *et al*, 2018, p. 1).

Um último ponto do discurso que achamos conveniente explorar, encontra-se no seguinte trecho da fala: *“outra percepção que eu tenho é a questão do*

distanciamento, se você for comparar um aluno de escola pública com um aluno de escola privada” (P2). Em continuidade: “Então, eu acho que ele terá muito mais chances, digamos assim, de se tornar um profissional, mais capacitado, dependendo da área, claro, do que um aluno de escola pública, já que não há um mesmo investimento” (P2).

Enxergamos uma congruência de pensamentos entre o expresso pelo Professor 2, e Pereira (2021), pois

A socialização do conhecimento e o domínio das ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas permanece de acesso restrito à classe que detém os meios de produção, e aos que pertencem às classes oprimidas, trabalhadores e pobres, são oferecidas igualdades desiguais, aonde políticas educacionais priorizam o cumprimento de normas em sobreposição à valorização da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões (PEREIRA, 2021, p. 116-117).

Por sua vez, para o Professor 3, entidades ligadas ao terceiro setor influenciaram a trajetória da política: *“o setor privado, de escolas ou por exemplo institutos de pesquisa, eu acho que sim, eu acho que influenciaram muito, especialmente no processo de construção da base” (P3).* Embora já tenhamos mostrado indícios dessa influência, anteriormente, queremos enfatizar que a percepção do docente alinha-se com o discutido por pesquisadores.

Apontamos até aqui que o movimento empresarial tem disputado o campo do currículo e tem se colocado presente em todos os âmbitos de discussão do mesmo. É importante explicar que, apesar de nos referirmos a esses atores como um grupo, o “movimento empresarial”/“atores do setor privado”/“reformadores empresariais”/“terceiro setor”, devemos deixar claro, [...] que esta aliança não é formada por um grupo homogêneo, livre de conflitos entre si, mas sim é organizada de uma forma onde cada elemento sacrificou parte do seu projeto particular pela área que possuem em comum, que apesar de sua dinâmica e interesses próprios, estes atores tem se juntado ao movimento empresarial através de uma coalisão tensa de forças, que só funciona porque há entre eles temas em comum que ressoam (CÓSTOLA, 2021, p. 69).

E também, amparada em Giroto (2017), a autora reforça:

A construção da Base não leva em consideração as diversas variáveis existentes dentro dos ambientes escolares desse país de nível continental e, além disso, enfatiza a importância do currículo e das avaliações padronizadas com uma interpretação reducionista entre escola, educação e sociedade (idem). Tudo isto acaba por posicionar a educação para atender aos objetivos do capital, construindo e solidificando uma concepção empresarial da educação “pautada no discurso do capital humano e na relação simplista

entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico” (CÓSTOLA, 2021, p. 68).

Concluimos a análise da fala do educador com o seguinte trecho: *“Temos alguns estados em que o currículo foi praticamente montado por consultorias com essas instituições. Então o setor privado influenciou muito nesse aspecto”* (P3). Assentindo com a fala do professor, Cóstola (2021) mais uma vez nos apresenta dados relacionados ao que chama de privatização do currículo, que é a atuação formal da iniciativa privada sob diversos aspectos, com os fins de influenciar a elaboração dos currículos locais:

No estado de Minas Gerais foram encontrados no período pesquisado quarenta (40) programas de privatização do currículo na rede estadual de ensino. Quanto às etapas de escolaridade atendidas pelos programas predominou o ensino médio. As formas de privatização dos currículos está dividida entre a inserção de conteúdos nos projetos pedagógicos e a capacitação de professores. Em relação ao público-alvo prevalecente temos a categoria docente. (CÓSTOLA, 2021, p. 149)

Por fim, ao analisar a última resposta das entrevistas realizadas, temos o Professor 4, que inicia: *“a gente praticamente fica isolado aqui, sabe? Quando a gente tá na esfera estadual, na esfera pública, tem pouquíssimo contato com essas entidades”* (P4). Em continuidade, o docente acentua *“A Lemann é a que a gente mais escuta a respeito, que a gente vê que realmente tem uma certa influência. Tem influência de editoras, [...] até porque querendo ou não é um negócio que é muito lucrativo para elas”* (P4). Entendemos que o conhecimento do educador sobre estas influências se justifica em parte pelo fato de já ter possuído vínculo com o setor: *“Eu já trabalhei muito em rede privada”*.

Um fato digno de nota, apontado pelo professor foi que *“A BNCC, eu acho, saiu um ano, a gente começou as discussões e já tinha material, muito material. Já tinha slide pronto, e não, isso não é feito do dia pra noite. Você não faz um material didático de uma semana para.”* (P4).

Araújo e Lopes (2021) mostram que a atuação do Movimento todos pela Base incluiu patrocínio de viagens, investimento em eventos pró-BNCC, difusão de propostas curriculares para as secretarias ou diretamente para os docentes. As autoras salientam que *“há um protagonismo da Fundação Lemann nessas ações”* (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 3) e ainda que, conforme Tarlau e Mouller, citados por

Araújo e Lopes (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 3), “[...] os funcionários da Fundação Lemann receberam cópias da terceira versão do BNCC antes de ser publicado”.

Concluindo esta seção, chegamos ao entendimento que os docentes, atuando no contexto da prática, possuem percepções sobre a Base e seu processo de implementação (termo que embora busquemos fugir do seu uso, o empregamos diversas vezes no decorrer da seção, mas o fizemos pensando em uma melhor compreensão dos leitores e sujeitos entrevistados) em consonância com posicionamentos de estudos realizados em todo o território nacional.

Em nossa concepção, este fato corrobora fortemente para o encorajamento de pesquisas que busquem colocar em evidência o protagonismo docente na atuação das políticas, pois a sensibilidade dos educadores e seus olhares afinados a partir do “chão da escola”. Mais ponderações, faremos na seção a seguir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O extenso e árduo caminho trilhado até este momento manifesta-se na materialidade desta dissertação, mas vai além, pois o processo da pesquisa permeou-se de reflexões, imprevistos, formulações, reformulações, leituras, releituras, ressignificações e iterações que abrangeram também o eu pesquisador.

Temos por sentimento radiante a satisfação da conclusão deste trabalho, que, como uma pequena embarcação, atravessou o revolto, escuro e frio mar de uma pandemia mundial, cujo atual governo, em sua esfera federal, teve a capacidade de tornar os dias de travessia mais tenebrosos. Como disse Paulo, em sua segunda epístola aos Coríntios, “abatidos, mas não destruídos”.

Quando uma política educacional é proposta, quando surge uma reforma para a área educacional, existem diversas ideias que vem à tona a partir dos sujeitos envolvidos, bem como uma multiplicidade enorme de intenções, concepções e objetivos, que passarão a habitar uma “nuvem” de sentidos disputados que tende a se condensar em um texto a ser colocado em ação. Mesmo diante da conjuntura, mantemos, embora em alguns momentos de forma tênue, o entusiasmo de sondar as vias de consolidação das políticas brasileiras, percebendo o quão multifacetado é o processo educativo.

Diante da nossa temática, a Base Nacional Comum Curricular, a qual concebemos como uma política educacional pública de âmbito nacional, recorreremos à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Colaboradores (MAINARDES, 2006), pois, a partir deste referencial, tornamos possível “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Como docente desejoso de dar voz e lugar de fala aos colegas professores diante dessa política que também é curricular, sabendo que são detentores de profundo saber e experiência na seara educacional, fixamos como objetivo geral deste estudo analisar as percepções docentes ao porem em ação a Base Nacional.

Diante do questionamento “a Base é currículo?”, e entendendo que esta pode ser currículo, travamos discussões no campo curricular fundamentados nas perspectivas de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015), Lopes e Borges (2017), Lopes (2004) e Lopes e Macedo (2021).

Considerando as inúmeras e complexas formas pelas quais uma política educacional pode ou não fazer sentido, são colocadas em ação ou são rechaçadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e tendo o lugar e pessoas participado de forma marcante em nossa formação acadêmica, decidimos pelo *locus* o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, e os sujeitos os docentes que integram o corpo pedagógico da instituição.

Entendendo que políticas não são simplesmente elaboradas e executadas de forma linear, e “não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4), bem como que os professores possuem papel preponderante nestes processos, sendo verdadeiros atores no “chão da escola”, lançamos mão da teoria da atuação (*theory of policy enactment*) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) como auxílio a compreender nossa temática e alcançar nosso objetivo.

Assim, após uma introdução em que mostramos nossa trajetória acadêmica, o motor que gerou o torque para colocar esta pesquisa em movimento e o porquê do interesse na temática BNCC, passamos à segunda seção, onde entendemos ser necessário compreender a trajetória que culminou com a promulgação do texto oficial desta, perpassando suas polêmicas, imprecisões, as influências que sofreu, as bases de sua origem, o ambiente político e os embates envolvidos neste terreno de disputa que é a política. Abordamos, da forma mais detalhada possível, as três versões da Base.

Na terceira seção, buscamos mostrar os contornos da pesquisa, seu enfoque, seu método, seus procedimentos de produção e seu tratamento de dados, na intenção de relacionar a temática e o objeto aos múltiplos significados, princípios e aspirações dos sujeitos em investigação. Nessa seção realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura com vistas a contemplar produções acadêmicas que orbitem nossa temática, assim como possam contribuir com nossas discussões. Além disso, apresentamos detalhadamente o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

Na seção 4, aprofundamos nossa visão sobre a Base, dialogando sua trajetória à abordagem do ciclo de políticas, um modelo heurístico potente no qual questionamos a concepção verticalizada do poder estatal e sua centralidade nas políticas educacionais, perpassando a teoria da atuação e desenvolvendo a compreensão do processo de *enactment*. A seção é concluída com uma argumentação em torno da faceta da Base que apresentamos como uma política de

currículo, e, para compreendê-la nesse aspecto, alçamo-nos às discussões no campo curricular de Lopes e Macedo, com um realce à obra *Teorias de Currículo*.

A próxima seção, de número 5, tratou de contextualizar acontecimentos, com destaque ao nível local, no município de Mossoró, compreendidos no período de 2020 a 2021, apresentando (possíveis) implicações das medidas impostas pelas instituições governamentais no combate à disseminação do vírus, com ênfase na educação básica. Tal perspectiva tomou por base os decretos expedidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte.

A seção 6, por sua vez, foi onde, a partir das falas dos professores, “que são fragmentos de práticas dispostas como mais algumas peças no mosaico, e que possibilitam de ir do particular para o geral, do local para o universal, do individual para o coletivo” (FRAMBACH, 2021, p. 216), partimos para a análise de suas percepções.

Os dados desta pesquisa nos permitem evidenciar que a trajetória de consolidação da BNCC, com base no contexto de influência do país, foi permeada pela ação de grupos ligados à iniciativa privada, de forma que o texto final atende, em parte, às demandas neoliberais por *accountability* (MACEDO, 2017), e evidenciam a atuação de redes políticas globais.

A construção do texto da Base em seu contexto de produção apresentou uma complexidade dinâmica dada a existência das disputas por espaço e significação de discursos. Embora o princípio desse processo tenha se dado de forma aparentemente democrática, sua conclusão se mostrou bastante polêmica e centralizada pelos discursos hegemônicos políticos da época.

Em análise das medidas impostas pelas instituições governamentais no combate à disseminação do vírus da COVID-19, e nos baseando nos decretos expedidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, foi possível certificarmos que houve implicações no contexto da prática das escolas, indo desde a paralisação das aulas presenciais à sobrecarga de trabalho docente, devido à necessidade da adoção de múltiplas dinâmicas para contemplar o ensino remoto com atividades síncronas e assíncronas.

Também inferimos que no período de isolamento houve diminuição na participação dos alunos em atividades propostas, além da clara e marcante diferença entre as entidades privadas e públicas do meio educacional, onde as primeiras retornaram às aulas presenciais com meses de diferença das últimas. Foi perceptível

que o sistema educacional brasileiro “não estava preparado para uma situação de emergência como a pandemia do COVID-19, não existia um plano de contingência educacional ou administrativo em caso de isolamento social” (GROSSO, 2020, p. 164).

Diante da notícia de uma nova política educacional, a Base, os docentes entrevistados do Eliseu Viana inicialmente se mostraram receosos diante de uma possível e talvez abrupta mudança de paradigmas educativos “de cima para baixo”. Preocupações sobre justiça social também foram percebidas.

De forma paralela às respostas de diversas perguntas, o assunto de formação continuada apareceu muitas vezes. Os docentes deixaram claro que, em suas percepções, o Estado não promoveu encontros suficientes de forma a sanar as dúvidas e a permitir um entendimento pleno da Base e suas consequências articuladoras para a elaboração dos currículos locais. Ficou evidenciado, nas opiniões dos educadores, que, para se chegar a um bom nível de conhecimento sobre essa política educacional tão importante para o contexto da prática das escolas, o professor tem que buscar o saber de per si.

As percepções docentes sobre a Base também mostraram que estes têm ciência das diferentes velocidades de implementação no âmbito público em comparação ao privado, e, como apontamos nesta pesquisa, também têm conhecimento da atuação de entidades privadas durante as fases de discussão e elaboração dos currículos.

Por sua vez, a esperança resiste, e nas palavras dos educadores é perceptível a expectativa de que a BNCC proporcionará uma melhora na educação através de currículos pensados em consonância à realidade local. Todos relataram que a pandemia e o consequente isolamento social trouxe prejuízos ao processo de implantação da Base, dada a necessidade e gasto de energia em repensar a forma de educar, de forma que pensar a política ficou em segundo plano.

Entendemos nosso estudo como um potencial agente motivador de discussão e participante do debate sobre esta temática que passou a ser tão importante na vida do educador brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular.

Não só dessa política, mas de todas que abrangem a seara educacional, para que a implantação e materialização sejam adequadas é necessário considerar as expectativas e necessidades dos professores. Eles conhecem o contexto da prática e

vislumbram pormenores que os intelectuais de gabinete dificilmente levam em consideração na elaboração dos textos oficiais.

A formação continuada dos educadores deve ser repensada de forma a contemplar múltiplos aspectos, desde o tempo de formação, perpassando à profundidade do processo, qualidade nas abordagens e à celeridade com a qual é executada, no intuito de acompanhar a velocidade das mudanças vistas nas entidades privadas de maneira que os alunos das escolas públicas não fiquem em desvantagem com professores despreparados ou preparados em atraso.

Fechamos provisoriamente este estudo - considerando que questões e reflexões nunca cessam. Esperamos inspirar outros trabalhos no campo da educação, pois os efeitos da pandemia na vida de professores e alunos ainda se estenderão por um tempo que não podemos precisar. Os currículos locais demandam estudos pois sua materialização em práticas docentes ainda é incipiente em nossa percepção.

Que a educação pública resista às políticas que somente buscam quantizar os complexos processos educativos, deixando de fora o intangível sem o qual reduzimos nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. 2018. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ALMEIDA, Vilma Soares de Souza. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI: UTOPIA OU DISTOPIA?**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, 2021.
- ALVES. Damires Cláudia de Lima; LANDIM, Samara Rodrigues. **Neoliberalismo e educação: Impactos na vida profissional do jovem trabalhador**. Um estudo de caso da escola técnica de Carapicuíba/SP. E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 2, número 2, agosto de 2013.
- ANPED; ABdC. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.
- ANPED. **Conquistas em Risco**, Rio de Janeiro, Boletim especial, ano V, n. 20, maio, 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/boletim/20/2016/05> Acesso em: 27 mar. 2021.
- ANTUNES, Jocelia Nunes. **TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA LINGUAGEM ESCRITA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen. 2021.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.18297.067. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 12 set. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes,

2013.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BAGÉ, Idalise Bernardo. **Política pública de formação de professores ingressantes**: um olhar para o estado de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen John. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. **What is policy? Texts, trajectories and toolboxes**. Discourse, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem política**. 23ª ed. Ponta Grossa: editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London and New York: Routledge, 1992.

BANDEIRA, Tainá da Silva. **A formação profissionalizante no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana sob as diretrizes da Lei Nº 5.692/1971**, Mossoró/RN. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Dr. Luiz Bezerra. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BASTOS, Manoel de Jesus. OS REFLEXOS NEGATIVOS DA COVID-19 NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 1438–1447, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i4.5145. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5145>. Acesso em: 12 set. 2022.

BEDIN, Angela Maria. **REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA BNCC: A PADRONIZAÇÃO DE APRENDIZAGENS E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA, Francisco Beltrão, 2021.

BINELO, Andreia Stochero. **Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular**: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapecó. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó, 2021.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa. v. 10, n. 2, p. 559 a 883, jul/dez.2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 11 mai. 2020.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47, 31 ago. 2018. OK

BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23681_11755.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem**: uma introdução do conceito de função. 2013. Monografia (Especialização em Educação Matemática para Professores do Ensino Médio) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande: UEPB, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

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, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Versão Final**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

CALLEGARI, César. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **Fiocruz**. EPSJV. 29

de junho de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselhonacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em 12 abr. 2022.

CAVALCANTE, João Roberto *et al.* COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, p. e2020376, 10 ago. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COMPIANI, Maurício. Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item Ciências da Natureza. **Ciências em Foco**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 91-106, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027/10086> Acesso em: 28 out. 2021.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. OLHARES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: RELAÇÕES ENTRE ESTADO, MERCADO EDITORIAL E OS LIVROS DIDÁTICOS NA ESCOLA. **Perspectivas em Políticas Públicas**, [S. l.], v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428–431, dez. 2007.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In.: KOLLER, Silvia, COUTO, Maria Clara de Paula, HOHENDORFF, Jean Von (Orgs). **Manual de produção científica**. Porto Alegre, Artmed, 2014, p. 55 – 70.

COSTA, Júlio Resende *et al.* EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE A GARANTIA DA IGUALDADE NO ACESSO À EDUCAÇÃO. **ÚNICA Cadernos Acadêmicos**, v. 3, n. 1, 2020.

COSTA, Jessica Gomes das Mercês. **OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ENFOQUE NA DISCIPLINA ESCOLAR CIÊNCIAS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2021.

CÓSTOLA, Andresa. **“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 JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro, 2021.

CRUZ, Lauro Rafael. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PROCESSO DE**

ELABORAÇÃO (2015 – 2018). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2021.

CUNHA, Kátia Silva ; DA SILVA, Janini de Paula. SOBRE BASE E BASES CURRICULARES, NACIONAIS, COMUNS: DE QUE CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO?. **REVISTA E-CURRICULUM** (PUCSP) , v. 14, p. 1236, 2016.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 10 set. 2022.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730–1761, 15 dez. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

DURAU, Karina. **PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): UMA ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2021.

FANIZZI, Sueli. Formação continuada do professor pedagogo em Matemática: reflexões a partir da abordagem de Stephen Ball. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 22, n. 1, 120-139. 2020.

FRAMBACH, Fernanda de Araujo. **Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contextos da prática**. 2021. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021.

GARCIA, Larissa da Silva. INFO BNCC E AS IMPLICAÇÕES DOS DISCURSOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68745>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas,. 2002.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o**

domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781.

GOIS, Antônio. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil**: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros / Antônio Gois. — São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

GONÇALVES, Simone Camilo. **Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói**: disputas de sentido entre educação e ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA VIDA DAS FAMÍLIAS. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020.

GUIMARÃES, Camila. O Ensino Público no Brasil: Ruim, Desigual, Estagnado. **Redação Época**, 05/01/2015 . Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/01/boensino-publico-no-brasilb-ruim-desigual-eestagnado.html>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HOJAS, Viviani Fernanda. **SARESP**: a escola como produtora de políticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

LIZ, Luiza Oliveira de. **Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão sobre a BNCC**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o ensino médio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes; LEITE, Carlinda. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro, DPAlli, 2008. p. 189-214.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra?. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, maio/ago. 2004. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 25 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais [livro eletrônico]**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 25 set. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular?. **Coletiva**, Recife, v. 16, ago 2015. Disponível em: <https://revista-coletiva.tumblr.com/post/151977501429/artigo>. Acesso em: 7 de abr. de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b. (Versão digital)

MACEDO, Elizabeth. A EDUCAÇÃO E A URGÊNCIA DE “DESBARBARIZAR” O MUNDO. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101–1122, 28 set. 2019a.

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, 2016.

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

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019b. DOI: 10.22420/rde.v13i25.967. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967>. Acesso em: 22 abr. 2022.

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

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, dez. 2012. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 abr. 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, p. 1- 19, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. ENTREVISTA COM O PROFESSOR STEPHEN J. BALL. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 161–171, 2015. DOI: 10.34024/olhares.2015.v3.432. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.abr. 2009.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos; HONORATO, Hercules Guimarães. A ARTE DE ENSINAR E A PANDEMIA COVID-19: A VISÃO DOS PROFESSORES. In: **Livro de Atas**: 9ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social - “Vivência(s), Convivência(s) e Sobrevivência(s) em Contexto de Pandemia: Relatos e Experiências”. 9ª Conferência Internacional de Mediação Intercultural e Intervenção Social, 1 abr. 2022. Disponível em: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6943/2/LIVRO%20DE%20ATAS_v3_DOI.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. As Ciências da Natureza nas 1a e 2a versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 269–284, dez. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Marcelino José Matias; **SÍNDROME BURNOUT EM PROFESSORES NUMA ESCOLA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DA PANDEMIA PELO COVID-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola Superior de Educação de Fafe. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40393/1/Tese%20Marcelino%20Martins%20final.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, set-dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. DILEMAS CONTEMPORÂNEOS NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN'S), UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 591-610, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16725. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16725>. Acesso em: 9 abr. 2022. ok

MORANDI, Marcos. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E DRC/MT NAS ESCOLAS PÚBLICAS URBANAS DE JUÍNA-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen, 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1212. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 1 out. 2022.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. SAÚDE MENTAL DE DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES REMOTAS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 2 out. 2022.

PEREIRA, Lorhena Alves. **Referencial curricular amazonense e a educação física: uma política em discussão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus, 2021.

PETKOWICZ, Fabiane Ribeiro. **A atuação de gestores escolares no processo de estudo e implementação da base nacional comum curricular**: um estudo de caso

em escolas de educação infantil em Erechim/RS. rd.uffs.edu.br, 1 dez. 2021. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4954/1/PETKOWICZ.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PRUDENTE, Talita. O vírus e a transformação na rotina de pesquisadores da UFG. **Jornal UFG**, 10/06/21. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/142745-o-virus-e-a-transformacao-na-rotina-de-pesquisadores-da-ufg>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas** – 4. ed. rev., São Paulo. Atlas, 2017.

ROSA, Sanny Silva da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 09 out. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 119–136, dez. 1999.

SCHMIDT, Flávia de Holanda; MELLO, Janine. Gestão da pesquisa em think tanks : notas sobre a experiência recente da Diest. <http://www.ipea.gov.br>, 1 jun. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2022.

SILVA, Denys Brasil Rodrigues da; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, p. 1-20, 2007.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação**, Brasília, ano 42, n. 160, p. 46-64, out./dez. 2019.

SILVA, Maria Valnice da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC E AS

IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: I Congresso Nacional da Diversidade do Semiárido - CONADIS, 2018, Natal. Semiárido brasileiro: diversidade, tendências, tensões e perspectivas. Campina Grande: **Realize**, 2018. v. 1. p. 1-12.

SILVA, Maria Elisangela Martins da. **A Formação Continuada de Professores à luz da BNCC**: as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Senador Guimard- Acre. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco, 2021.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL E COLABORADORES PARA O ESTUDO DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (eBook Kindle)

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2018.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje?. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 276-289, jun. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 abr. 2022.

SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Apresentação: Pesquisar é estranhar a realidade: processos de subjetivação e cotidiano. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. e019044, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.9660. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9660>. Acesso em: 13 abr. 2022.

SOUZA, Sawana Araújo Lopes de; SOUSA, Maraiane Pinto de; ARAGÃO, Wilson Honorato. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e a sua interferência Para a formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412–424, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13536. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536>. Acesso em: 17 out. 2021.

SUMARA, Dennis ; LUCE-KAPLER, Rebeca. Action Research as a Writerly Text: locating co-labouring in collaboration. **Educational Action Research**, v. 1, n. 3, p. 387–395, DOI: 10.1080/0965079930010305, jan. 1993.

TOKARNIA, Mariana. Maioria das escolas brasileiras não tem plataformas para ensino online. Rio de Janeiro: **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/maioria-das-escolas->

brasileirasnao-tem-plataformas-para-ensino-online. Acesso em: 17 out. 2021.

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

VIO, Natália Leal *et al.* COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 78717–78728, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/18345>. Acesso em: 20 set. 2022.

WASSERMAN, Camila. **O fazer docente na Educação Básica**: abordando o conceito de Pensamento Computacional de forma transversal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2021.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	• Idade • Gênero • Formação • Série / disciplinas que leciona • Tempo de experiência profissional • Tempo de trabalho na instituição
QUESTÕES NORTEADORAS	• Como foi sua receptividade da notícia/fato que o Brasil adotaria uma Base Nacional? • Como você avalia seu conhecimento da estrutura da Base? • Em sua opinião quais as implicações da Base sobre a qualidade da educação? • Qual sua avaliação sobre as implicações da Base sobre sua prática docente? • Qual a sua percepção das ações tomadas pelo Governo (em qualquer esfera administrativa) em função da BNCC, desde a homologação desta? • Como você avalia a proposta de construção de documentos curriculares estaduais a partir da Base? • Como você avalia o período pandêmico em relação à implementação da Base? • Qual a sua percepção da influência de entidades privadas na construção, consolidação e implementação da Base?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Central
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSO EM ENSINO – POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa **“PERCEPÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO”** coordenada pelo **Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento: a realização de uma entrevista, cuja responsabilidade de aplicação é do pesquisador responsável Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). As informações coletadas serão organizadas e analisadas a partir de técnicas de pesquisa qualitativa.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar as percepções dos docentes em atuação da Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19”. E como objetivos específicos: Analisar os decretos normativos estaduais referentes ao combate da Covid-19, identificar a percepção das implicações dos decretos normativos no contexto da prática da escola por parte de docentes, através de seus discursos e evidenciar as percepções dos docentes em atuação e nas discussões curriculares sobre a Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de contribuir socialmente, uma vez que a pesquisa vai apresentar nuances sobre como a Base Nacional Comum Curricular é percebida em um contexto local.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimentos ao responder as questões propostas. Esses riscos serão minimizados mediante: a garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o seu nome; a manutenção do sigilo e do respeito ao participante, pois apenas o pesquisador responsável Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho realizará a entrevista e somente ele poderá manusear as informações; o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; a garantia que o participante se sinta à vontade para responder à entrevista; e a anuência da instituição de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em pendrive, guardado por no mínimo **cinco anos** sob a responsabilidade do pesquisador responsável na secretaria do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), em armário com acesso restrito no campus central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho do Estado do Rio Grande do Norte/RN, no endereço Rua Francisco Pio da Costa, 3680, Bairro Belo Horizonte, CEP 59604-442, Mossoró/RN. Tel.(84) 99621-9151. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho.

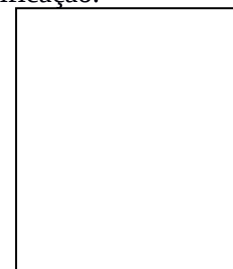
Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Eu, _____, CPF: _____, RG: _____, _____ anos de idade, concordo em participar da pesquisa “PERCEPÇÃO DOCENTE NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO”. Declaro, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a realização da entrevista, a gravação das informações e a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho (Aluno-pesquisador – Pesquisador Responsável) - Aluno do Curso de Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Prof. Jean Mac Cole Tavares Santos (Orientador da Pesquisa) - Curso de mestrado em ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus central, no endereço BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, CEP 59.610-090 Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2173.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto

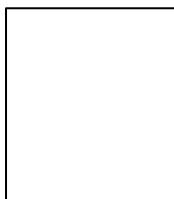
Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO**

Eu __(*PARTICIPANTE DA PESQUISA*)__, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho do projeto de pesquisa intitulado DISCURSOS DE PROFESSORES AO ATUAREM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, __ de ____ de 2022



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DO LOCAL DE PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER
 CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA
 Ato de Criação – 5.972 – 26/12/72, SEEC/ RN – Portaria de Autorização – 284/76 – 17/12/76 SEEC/RN
 Rua Duodécimo Rosado – 984 – Nova Betânia – MOSSORÓ/ RN Tel.: (084) 3315-5622
 INEP: 24001155 E-mail: ceipev.com@hotmail.com / ceieliseuviana@gmail.com



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Helaine Mirelli de Almeida, mat 131.370-3/1, representante legal do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, localizada no endereço: Rua Duodécimo Rosado – 984 – Nova Betânia, Mossoró – RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: DISCURSOS DE PROFESSORES AO ATUAREM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do pesquisador Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN, a ser realizada nos locais pátio, sala de aula, sala dos professores, sala do núcleo gestor e secretaria.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró/RN, 12 / 05 / 2022

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DISCURSOS DE PROFESSORES AO ATUAREM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Pesquisador: JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60581722.1.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.646.646

Apresentação do Projeto:

Este estudo parte do objetivo de analisar o discurso de docentes do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana ao atuarem a Base Nacional Comum Curricular em um contexto pandêmico. Com vistas a atingir este propósito perpassaremos alguns objetivos específicos, a saber: Analisar os decretos normativos estaduais referentes ao combate da Covid-19; Identificar a percepção das implicações dos decretos normativos no contexto da prática da escola por parte de docentes; Analisar as percepções dos docentes no andamento das discussões curriculares da Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19. Ciente da complexidade da pesquisa científica que parte de um contexto social optamos por uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e exploratório onde analisaremos documentos oficiais como a LDB/96 e DCNs, entre outros, de forma a percorrer o caminho trilhado pela ideia de uma Base Nacional até a homologação de seu texto final. Também analisaremos os Decretos emitidos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte relacionados ao combate da COVID-19 de forma a evidenciar o contexto pandêmico vivido no ínterim da pesquisa e também a implicação destes no contexto da prática dos professores no locus da pesquisa. Por fim realizaremos entrevistas semiestruturadas com os fins de analisar os discursos dos professores evidenciando suas percepções ao atuarem a Base. A partir de uma leitura de Ball (AVELAR, 2016)

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br



CEP
Comitê de Ética
em Pesquisa
UERN

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 5.646.646

rejeitamos a ideia de que políticas são implementadas e, dentro da Abordagem do Ciclo de Políticas nos permitimos compreender os processos formadores da política a partir de contextos não estáticos. Nos apropriamos das contribuições da teoria da atuação desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016) na tentativa de escapar da noção linear de uma política escrita por um e implementada por outro para avançar em direção à noção de atuação, um processo criativo que decodifica, recodifica e ressignifica os textos prescritos. Dado que a Base trata-se de uma política de currículo que intenta significar sentidos, recorremos à Lopes (1999) e Macedo (2009) para problematizar a política no campo curricular indo além do caráter etnocêntrico de forma a evidenciar os embates políticos no contexto da prática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções dos docentes em atuação da Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19.

Objetivo Secundário:

Analisar os decretos normativos estaduais referentes ao combate da Covid-19;

Identificar a percepção das implicações dos decretos normativos no contexto da prática da escola por parte de docentes, através de seus discursos;

Evidenciar as percepções dos docentes em atuação e nas discussões curriculares sobre a Base Nacional Comum Curricular no Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana face à pandemia de Covid-19.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação nesta pesquisa traz risco de constrangimento ao participante, mas caso algum voluntário se sinta constrangido, por alguma pergunta, não precisa respondê-la e se preferir, pode desistir da sua participação a qualquer momento. Para evitar esse tipo de situação, as entrevistas serão realizadas individualmente e a identidade dos participantes será preservada, pois haverá utilização de nomes fictícios.

Benefícios:

É importante salientar que a participação na pesquisa, se dará de forma voluntária, não havendo nenhum bônus financeiro para o participante. Quanto aos benefícios da participação dos docentes na pesquisa está principalmente a contribuição social, uma vez que a pesquisa vai apresentar nuances sobre como a BNCC é percebida em um contexto local.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3312-7032

E-mail: cep@uern.br

Continuação do Parecer: 5.646.646

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

PESQUISA DE BOA RELEVÂNCIA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e em acordo com as Resoluções vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da Doença por Coronavírus – COVID-19 (decorrente do SARS-CoV-2, novo Coronavírus);

Considerando a forma de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, conforme determinado por cada Chefe do Executivo Estadual;

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte recomenda que as particularidades relacionadas a proteção da saúde de todos os envolvidos nos protocolos de pesquisa sejam observadas e que os decretos e resoluções pertinentes a realidade de cada Instituição Proponente, bem como das instituições anuentes, sejam respeitadas. Por fim, recomendamos que caso sua pesquisa passe por alterações em decorrência dessa paralisação uma emenda deve ser enviada ao CEP para apreciação das mesmas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941075.pdf	22/08/2022 02:41:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_FINAL.pdf	22/08/2022 02:40:27	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDITADO_FINAL_CORRETO.docx	22/08/2022 02:37:03	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_FINAL_PROJETO_CEP.pdf	22/08/2022 02:36:08	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	22/08/2022 02:35:19	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n**Bairro:** Aeroporto**CEP:** 59.607-360**UF:** RN**Município:** MOSSORO**Telefone:** (84)3312-7032**E-mail:** cep@uern.br

Continuação do Parecer: 5.646.646

Outros	declaracao_inicio.pdf	15/06/2022 20:29:10	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito
Outros	carta_anuencia2.pdf	15/06/2022 20:23:40	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_audio_EDITADO.doc	15/06/2022 20:18:56	JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 15 de Setembro de 2022

Assinado por:**Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))****Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n**Bairro:** Aeroporto**CEP:** 59.607-360**UF:** RN**Município:** MOSSORO**Telefone:** (84)3312-7032**E-mail:** cep@uern.br

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO DO PROJETO DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: DISCURSOS DE PROFESSORES AO ATUAREM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA EM CONTEXTO PANDÊMICO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JAFE RIBEIRO DE FIGUEIREDO FILHO			
6. CPF:		7. Endereço (Rua, n.º):	
8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 16 / 05 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN		13. CNPJ:	
		14. Unidade/Órgão: UERN	
15. Telefone: (84) 3315-2145		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:		CPF:	
Cargo/Função: Coordenador Geral do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO			
Data: 16 / 05 / 2022		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			