



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

NATÁLIA COELHO BAGAGIM

**SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS ACERCA DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

CAJAZEIRAS-PB

2019

NATÁLIA COELHO BAGAGIM

**SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS ACERCA DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Alexandre Martins Joca
Área de Concentração: Linguagens e Letramento
Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade textual e prática docente

CAJAZEIRAS-PB

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

B144s Bagagim, Natália Coêlho.
Saberes e expectativas de professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental dos anos finais acerca da Base Nacional Comum Curricular / Natália Coêlho Bagagim. - Cajazeiras, 2019.
104f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins Joca.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2019.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo. 3. Ensino. 4. Professores. 5. Língua Portuguesa. I. Joca, Alexandre Martins. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.016

NATÁLIA COELHO BAGAGIM

SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS ACERCA DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Alexandre Martins Joca

Aprovado em: 13 / 12 / 2019

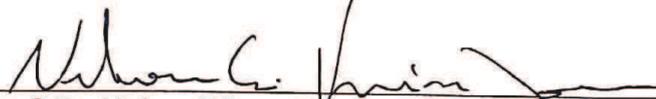
Banca Examinadora



Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins Joca – (UFCG)
(Orientador)



Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes – (UFCG)
(Examinador)



Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG)
(Examinador)

Dedico aos professores e professoras de Língua Portuguesa
da Rede Municipal de Educação de Ouricuri - PE.

AGRADECIMENTOS

Gratidão eterna...

A Deus que é princípio, meio e fim de todas as coisas por todo cuidado e proteção em todos os momentos da minha vida.

Aos meus pais João e Angelita por tão grande amor e carinho! Aos meus irmãos Paulo Júnior, João Batista e a irmã Divina Maria por estarem sempre presentes em minha vida, mesmo que distantes fisicamente. Às minhas preciosas sobrinhas Maria Gabriela, Paula Fernanda e ao meu afilhado Otávio Eugênio pelo aconchego e refúgio no olhar de criança.

Às minhas amigas irmãs Alaíde, Francisca e Lucinalva por todo apoio e suporte nas horas mais decisivas e por se alegrarem com as minhas realizações, tanto pessoais quanto profissionais e acadêmicas.

Ao meu mais que amigo Veromilton por nos últimos meses alegrar ainda mais os meus dias.

Às minhas queridas amigas de profissão Antônia, Manuele, Rute e Dona Ivanilde que sempre me apoiaram durante esses dois anos de curso.

À galera da turma 5 do mestrado pela amizade, partilha e troca de saberes. Em especial, Seu Francisco, Mariza (Marizinha), mamãe Will (Wildenir) e mamãe Luzia Helena – mais que colegas (fortaleza e refúgio, meus grandes amigos (as) de estrada e para sempre na minha vida). De modo especial também, gratidão e muito amor pelos componentes do meu grupo de trabalho de todas ou quase todas as disciplinas cursadas (forever - Aída, Inácio, Joice e Marizinha).

Aos grandes mestres e doutores do Mestrado em Letras da UFCG (Alexandre, Cristina, Dayse, Elri, Hérica, Jorgevaldo, Luísa de Marilac, Nazareth, Nelson, Rose, Vanice e Wanderley) por tanto conhecimento compartilhado conosco. Como vocês me edificaram!!! Em especial, ao professor doutor Alexandre Martins Joca por suas valiosas orientações durante todo o processo de construção e reconstrução de projeto e dissertação, muito obrigada pela paciência e apoio.

À coordenação do PROFLETRAS da UFCG, Campus Cajazeiras-PB, pela preocupação em nos oferecer o melhor em conhecimento e pesquisa.

À Secretaria de Educação do Município de Ouricuri - PE, na pessoa de Dona Eliana, por me conceder a anuência para a realização da pesquisa. De modo especial, gratidão a todos os professores e professoras de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação pela valorosa contribuição voluntária na pesquisa.

RESUMO

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, alterações impositivas no âmbito curricular têm provocado discussões a respeito do ensino, especialmente sobre a atuação do professor, considerando que os planejamentos pedagógicos e a prática docente tendem a ser condicionadas às concepções teórico-metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, considerando a importância do professor na reformulação curricular, esta pesquisa objetiva analisar os saberes e as expectativas de professores/as da Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE acerca dos postulados de caráter geral da BNCC e das diretrizes curriculares do componente de Língua Portuguesa impostas pelo documento. Para alcançar o objetivo traçado, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória, pois o objeto de análise deste estudo são os saberes e as expectativas docentes sobre a BNCC. Para isso, utilizamos como procedimento investigativo para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. Respalda-mo-nos nas contribuições de Lopes (2018; 2019), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Candau (2007; 2008) e Silva (2017) que discutem as concepções curriculares e o caráter homogêneo e centralizador da BNCC. Esta pesquisa também dialoga com os pressupostos de Girotto (2018), Giroux (1997), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994) que refletem sobre a formulação dos currículos a partir da BNCC sob uma perspectiva de mudanças das políticas curriculares no sistema educacional brasileiro. Além disso, o estudo traz as ponderações de Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), dentre outros. Deste estudo, constatamos que mesmo a política da BNCC se apresentando como impactantes no ensino e na prática pedagógica ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, dentre elas o olhar das políticas públicas com os/as professores/as, tendo em vista que esses profissionais estão alheios aos postulados da BNCC devido à ausência de formação e discussão. No estudo realizado, a maioria dos/as docentes colaboradores afirmaram não saber, com propriedade, o que pretende a normativa para o Ensino de Língua Portuguesa, mas esperam que o documento ajude na superação das dificuldades dos alunos por enfatizar a textualidade, apesar de desconhecerem as suas diretrizes. Logo, é possível concluir que os saberes e as expectativas dos postulados da BNCC pelos/as professores/as são silenciosos, confusos e conflitantes, causando-lhes inquietações diante da realidade curricular obrigatória.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ensino. Professores.

ABSTRACT

Currently, in the Brazilian educational scenario, imposing changes in the curriculum have provoked discussions about teaching, especially about the teacher's performance, considering that pedagogical planning and teaching practice tend to be conditioned to the theoretical-methodological conceptions of the Common National Curricular Base. (BNCC). Thus, considering the importance of the teacher in curricular reformulation, this research aims to analyze the knowledge and expectations of teachers of the Ouricuri / PE Municipal Education Network about the general postulates of the BNCC and the curricular guidelines of the Portuguese Language component imposed by the document. To reach the goal set, this research is characterized as qualitative and exploratory, because the object of analysis of this study is knowledge and expectations of teachers. For this, we used as investigative procedure for data collection the semi-structured interview. We support the contributions of Lopes (2018; 2019), Lopes and Macedo (2011), Moreira and Candau (2007; 2008) and Silva (2017) who discuss the curricular conceptions and the homogeneous and centralizing character of BNCC. This research also dialogues with the assumptions of Giroto (2018), Giroux (1997), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994) who reflect on the formulation of curricula from the BNCC under a perspective of changes in curriculum policies in the Brazilian educational system. In addition, the study brings the weightings of Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), among others. From this study, we found that even the policy of BNCC presenting itself as impacting in teaching and pedagogical practice there are still many gaps to be filled, among them the look of public policies with teachers, considering that these professionals are foreign to the postulates of the BNCC due to the lack of training and discussion. In the study carried out, most of the collaborating teachers stated that they do not know properly what the norms for Portuguese Language Teaching want, but they hope that the document will help to overcome the students' difficulties by emphasizing textuality, despite not knowing their guidelines. Therefore, it is possible to conclude that the knowledge and expectations of BNCC postulates by teachers are silent, confusing and conflicting, causing them concerns regarding the compulsory curricular reality.

KEYWORDS: Common National Curricular Base. Teaching. Teachers.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Teorias de currículo.....	E	16
QUADRO 02	Resolução de 2010 acerca da Base Nacional Comum Curricular.....		30
QUADRO 03	Processo de implementação da BNCC (2014 a 2018)		35
QUADRO 04	Contribuições por Área de Conhecimento da consulta pública – primeira versão da BNCC.....		36
QUADRO 05	Dados apresentados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) a cerca da realização de seminários de discussão da BNCC entre os meses de junho a agosto de 2016.....		37
QUADRO 06	Componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular.....		39
QUADRO 07	Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....		45
QUADRO 08	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....		54
QUADRO 09	Cronograma da realização das entrevistas semiestruturadas.....		57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	TEORIAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	14
2.1	CURRÍCULO: DIMENSÕES E COMPLEXIDADES.....	14
2.2	TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO.....	16
2.3	TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO.....	19
2.4	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO.....	22
2.5	O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS RELAÇÕES DE SABER, PODER E IDENTIDADE.....	24
3	REFORMAS CURRICULARES OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC.....	26
3.1	BREVE TRAJETÓRIA DAS MUDANÇAS CURRICULARES ANTERIORES À ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	26
3.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR: REFLEXÕES E DESAFIOS.....	32
3.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA.....	39
4	CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	42
4.1	O CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS.....	42
4.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE SE PROPÕE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)?	43
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
5.1	UM “OLHAR” SOBRE A PESQUISA.....	49
5.2	O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	51
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
5.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	55
5.5	ETAPAS DA PESQUISA.....	57
5.6	CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	59
6	BNCC NA VOZ DOS (DAS) AUTORES (AS) DA PRÁTICA	

	DOCENTE.....	
6.1	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SABERES DOCENTES ACERCA DA POLÍTICA CURRICULAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO, DOS INTERESSES E DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	60
6.1.1	BNCC: saberes docentes.....	60
6.1.2	BNCC: formação docente.....	63
6.1.3	BNCC: o professor e a construção da proposta disciplinar e interdisciplinar.....	65
6.1.4	BNCC: interesses subjacentes.....	66
6.1.5	BNCC: concepções curriculares.....	68
6.2	BNCC: DISCURSOS DOCENTES SOBRE A ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....	69
6.2.1	BNCC e ensino de Língua Portuguesa: desafios e contradições.....	70
6.2.2	Práticas de linguagem: como se apresentam na BNCC?	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVA DE PROPOSTA INTERVENTIVA REFLEXIVA.....	74
	REFERÊNCIAS.....	76
	APÊNDICES.....	83
	ANEXOS.....	103

.

1 INTRODUÇÃO

As inquietações acerca de quais conteúdos ou experiências são mais essenciais para o campo dos saberes têm ganhado visibilidade nos últimos anos no cenário educacional brasileiro e, com isso, as discussões em torno do currículo escolar adquiriram grandes proporções, especialmente, com a aprovação impositiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se apresenta como documento normativo de gerenciamento dos currículos de todas as escolas brasileiras, objetivando instituir o agrupamento de aprendizagens consideradas primordiais para o desenvolvimento homogêneo de todos os alunos da Educação Básica.

A BNCC não é currículo de nenhum componente disciplinar, contudo ordena e segmenta o que espera alcançar em todas as áreas de ensino através de competências e habilidades. Nesse sentido, o currículo escolar é condicionado aos postulados da normativa sob uma perspectiva prescrita regida pelo currículo em ação que direciona a abordagem de conteúdos segmentados e centralizados, ante ao argumento de seus idealizadores de que o padrão mínimo igualitário de conteúdos já era determinado desde a Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996), que previam um Currículo Nacional Mínimo em todo o território brasileiro e que, concomitante, respeitasse as diversidades regionais.

Diante dessa realidade, é possível que essas alterações no âmbito curricular controladas pela BNCC provoquem mudanças no ensino, especialmente na atuação do professor, tendo em vista que os planejamentos pedagógicos e a prática docente tendem a ser subordinadas às novas concepções teórico-metodológicas da normativa para cada etapa e ciclo escolar. Assim, pressupõe que o professor deve ganhar espaço de destaque nas discussões relativas à implantação da BNCC, especialmente no tocante à área curricular de atuação profissional, pois é ele o mediador dos saberes em sala de aula e, por isso, quaisquer alterações no currículo escolar demandam considerar as suas experiências e seus pontos de vista acerca da realidade escolar.

Todavia, mesmo diante da importância do professor nos debates relativos à reformulação curricular apoiada na BNCC, é provável que haja silenciamentos a respeito dos pressupostos da normativa e com isso ocorra um distanciamento entre os docentes e as discussões concernentes às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, impostas para os componentes curriculares, em especial, ao de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais).

Tendo em vista o cunho obrigatório e impositivo da BNCC nos currículos escolares que tem ocasionado indagações e relutância por especialistas da área de currículo, surge o interesse em desenvolver esta pesquisa com o intuito de compreender os saberes e as expectativas docentes sobre a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa. Partindo desse pressuposto, consideramos relevante buscar respostas para a seguinte questão norteadora: Os docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE estão se apropriando dos postulados da BNCC?

Essa questão emergiu por considerar que os/as professores/as são os/as personagens principais para a efetivação e mediação das aprendizagens em sala de aula. Em função disso, é primordial conhecer o seu parecer, isto é, os seus saberes e expectativas sobre o documento em vigência.

Para isso, buscamos como objetivo geral analisar os saberes e as expectativas de professores/as da Rede Municipal de Educação de Ouricuri- PE acerca dos postulados de caráter geral da Base Nacional Comum Curricular e das diretrizes curriculares do componente de Língua Portuguesa impostas pelo documento.

Dessa forma, no intuito de alcançar o nosso objetivo geral, é primordial o planejamento de ações que se constituem como nossos objetivos específicos, a saber: identificar de que forma os/as professores/as estão se apropriando de conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular; verificar os saberes dos/as docentes acerca dos possíveis interesses inerentes à criação da BNCC e o que sabem sobre a concepção de currículo adotada pela normativa; caracterizar os saberes e expectativas dos/as professores/as sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir das influências dos postulados da BNCC.

Buscamos responder à questão da pesquisa e alcançar os objetivos delineados por meio da pesquisa qualitativa, que visou interpretar as perspectivas dos sujeitos com mais profundidade. Julgamos essa abordagem a mais adequada, porque utilizamos como procedimento investigativo a entrevista semiestruturada, que em conformidade com Triviños (1987), parte de alguns procedimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, além de possibilitar ao entrevistado contribuir no processo investigativo de forma mais espontânea, pois não é um interrogatório acabado, mas dinâmico, em que durante a entrevista outras questões podem ser levantadas e discutidas sem perder a objetividade.

Respaldamo-nos nas ideias de Arroyo (2013), Lima (2011), Lopes (2018; 2019), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2019), Moreira e Silva (1997), Moreira e Candau (2007; 2008), Sacristán (2000) e Silva (2017) que discutem as concepções curriculares e o caráter homogêneo e centralizador da BNCC nos currículos das escolas brasileiras. Esta pesquisa

também dialoga com os pressupostos de Cossio (2014), Gerhardt e Amorim (2019), Giroto (2018), Giroux (1997), Goodson (2008), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994), Pereira (2010), Peroni; Caetano (2015), Verde (2015) que refletem sobre o processo de reforma nos currículos das escolas brasileiras à elaboração da BNCC. Além disso, o estudo traz as ponderações de Azevedo e Damaceno (2017), Fancio (2019), Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), Moreira (2013), Perrenoud (1999), Rocha (2019), Sousa e Aragão (2018) e dentre outros que discorrem sobre o currículo por competências e Ensino de Língua Portuguesa a partir da BNCC. Ao lado das reflexões dos autores mencionados, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que nos permitem compreender melhor a formulação curricular atual.

Para o desenvolvimento deste estudo, o trabalho foi segmentado em seções. A segunda seção discorre sobre as teorias de currículo tradicional: crítica e pós-crítica, refletindo sobre o processo de compreensão dos currículos escolares a partir das manifestações do currículo: prescrita, real e oculta.

A terceira seção é dedicada às discussões acerca do processo de reformas curriculares ocorridas na Educação Básica à implantação da BNCC. Reflete também sobre a elaboração da BNCC e a docência.

A quarta seção apresenta, ainda, reflexões sobre o currículo por competências promovido pela BNCC e discute os postulados da normativa vigente para o componente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A quinta seção evidencia o percurso metodológico necessário à construção da pesquisa, em que prevaleceu a abordagem qualitativa e exploratória. Descrevemos o lócus da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o procedimento investigativo de coleta de dados e as categorias de análise.

A sexta seção analisa e discute os saberes e perspectivas dos/as docentes acerca da Base Nacional Comum Curricular, de modo geral e de forma específica, com base nas diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa.

Após a análise dos dados, apresentamos nossas considerações finais e discutimos a proposta de intervenção resultante desta pesquisa que objetiva a oferta de oficinas de formação continuada.

SEÇÃO II

TEORIAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL

“O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011).

Os estudos curriculares têm definido a conceituação de currículo de formas muito diversas, especialmente, no cotidiano das escolas (LOPES; MACEDO 2011). Assim, a fim de compreender as dimensões curriculares, a seção em pauta reflete acerca do processo de (re) formulação curricular fundamentado nas teorizações curriculares, pois para entender a proposta da BNCC, faz-se necessário que se estabeleça a associação dos estudos amplos sobre o currículo, as concepções que lhe são inerentes e “suas múltiplas interfaces no contexto político, cultural, econômico, ideológico e educacional” (ROCHA, 2019, p.35).

Mas, para compreendermos esse processo, é essencial que primeiramente nos debrucemos no entendimento da etimologia da palavra currículo, assim como as suas dimensões estruturais e históricas no âmbito educacional. A seguir, traremos reflexões a respeito das teorias curriculares, a citar: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Delineiam, na sequência, reflexões sobre o currículo e suas implicações com as relações de saber, poder e identidade.

2.1 CURRÍCULO: DIMENSÕES E COMPLEXIDADES

Beane (1997) elucida que as reformas curriculares são decorrentes do contexto de movimentos maiores que ocorrem dentro e fora da educação de vários países. Diante disso, é relevante ponderarmos que há diversas conceituações acerca do currículo escolar e para o compreendermos de modo esclarecedor, reportamo-nos inicialmente à etimologia do termo currículo que de acordo com Sacristán (2013) deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) e significa ‘percurso.’ Moreira; Candau (2007, p. 18) compartilham dessa concepção, entendendo currículo “como as experiências escolares que desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. E acrescentam ainda que “currículo

associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Lopes (2006) destaca que o currículo está relacionado às relações culturais e sociais, nas quais os indivíduos se encontram inseridos, sendo que ele tece em cada escola por intermédio de seus participantes que trazem a sua cultura e memória.

A autora nos impulsiona a pensar que o currículo é uma construção que se realiza na escola, mediante a participação de todos os sujeitos envolvidos com o processo pedagógico, sugerindo que cada indivíduo contribui significativamente com a sua elaboração a partir do compartilhamento das suas vivências, memórias e culturas. Sacristán (2000) corrobora a visão da autora mencionada, acrescentando que o currículo é um processo que envolve uma multiplicidade de relações e que para elaborá-lo e implantá-lo com o objetivo de transformar o ensino, é necessário refletir sobre grandes questões, dentre elas as abordagens voltadas para o currículo escolar. Amorim (2010) reforça a afirmação de Sacristán (2000), elucidando que

[...] o currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimentos a serem proporcionados aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar. (AMORIM, 2010, p. 457)

De acordo com essa percepção, compreendemos que para a efetivação do currículo escolar, precisa de planejamento e organização com a participação de toda a comunidade escolar: pais, alunos, gestores, professores e todos os representantes do processo educacional. Em conformidade com Silva (2017), o currículo da escola está ainda alicerçado na cultura dominante, isto é, o que deve priorizar nas instituições é definido por instâncias reguladoras do ensino, mediante aprovações de normativas a serem concretizadas no contexto educacional.

Nesse âmbito, encontra-se atualmente em vigência no Brasil a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que segundo Lopes (2019, p. 60-61), a sua finalidade, levando em conta a forma como foi organizada, “pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido” e com metas únicas e estabelecidas que visem à “leitura curricular como a única correta e obrigatória.” A autora crítica com veemência a ideia de ideologias de um currículo ‘padrão’ para todas as escolas brasileiras, em que são idealizadas fora do contexto da sala de aula, já que “o currículo precisa

fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2019, p. 61).

Diante das reflexões apresentadas e com o intuito de entendermos as múltiplas interfaces do enfoque das políticas curriculares, buscaremos explicar, de modo mais detalhado, as dimensões estruturais e históricas do currículo que estão subdivididas em teoria curricular tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica. De maneira prática, segue o quadro esquemático com as características peculiares a cada teoria, características essas, que serão detalhadas de modo mais claro nas subseções seguintes.

Quadro 1: Teorias de currículo

TEORIAS DO CURRÍCULO		
TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino; ➤ Aprendizagem; ➤ Avaliação; ➤ Metodologia; ➤ Didática; ➤ Organização; ➤ Planejamento; ➤ Eficiência; ➤ Objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ideologia; ➤ Reprodução cultural e social; ➤ Poder; ➤ Classe social; ➤ Capitalismo; ➤ Relações sociais de produção; ➤ Conscientização; ➤ Emancipação e libertação; ➤ Currículo oculto; ➤ Resistência. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identidade, alteridade, diferença; ➤ Subjetividade; ➤ Significação e discurso; ➤ Saber-poder; ➤ Representação; ➤ Cultura; ➤ Gênero, raça, etnia, sexualidade; ➤ Multiculturalismo.

Fonte: (SILVA, 2017, p. 17 – adaptado pela autora.)

2.2 TEORIAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO

Silva (2017, p. 26) nos direciona ao surgimento da teoria tradicional, elucidando que no início do século XX, nos Estados Unidos, o currículo escolar começou a ser discutido e, nesse período, surgiram modelos tecnocráticos e progressistas que contrapunham ao currículo clássico, dado que esse currículo era descendente do currículo das artes liberais vindo da Antiguidade Clássica em que se predominava a educação universitária da Idade Média e do Renascimento.

Nesse contexto, é importante frisar que o currículo tecnocrático opunha ao humanista, destacando-o como uma abordagem pouco útil para o sujeito da aprendizagem e para as atividades laborais e, alegava também, que o ensino do latim e grego e suas respectivas

literaturas não serviam para a preparação profissional (objeto de ensino da época). Nesse mesmo tempo, o modelo progressista também contestava o modelo clássico, evidenciando que ele se distanciava dos interesses das crianças e jovens, pois desconsiderava a psicologia infantil. Em meio a essas discussões no campo curricular, emergiu a teoria curricular tradicional ou acrítica.

Durante o início do século XX, em meio a diferentes discussões a respeito dos objetivos da escolarização, muitos questionamentos eram colocados em evidência. Silva (2017, p.12) declara que o currículo surgiu

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo. (SILVA, 2017, p. 12)

Nessa direção, é importante considerarmos que o ensino tecnicista é advindo das ideias do movimento curricular representado por Bobbit em seu livro *The Curriculum* (1918). O livro de Bobbit levou em consideração a necessidade econômica vigente na época, já que ao invés de estabelecer um currículo preocupado com o que se deve ensinar, com as fontes principais do conhecimento, com a preparação das crianças e jovens com o saber e a transformação social, o currículo se preocupou em preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Para Bobbit (1918), o sistema educacional, assim como as indústrias, precisavam capacitar os alunos para a obtenção de resultados, isto é, para a eficiência nas ocupações profissionais da vida adulta.

Bobbit (1918) almejava utilizar o mesmo modelo de organização baseado na eficiência proposto por Frederick Taylor. Segundo Gesser (2002), essas convicções tinham a finalidade de utilizar técnicas da indústria para elaborar o currículo da escola e transformar os alunos em trabalhadores qualificados para o êxito econômico. Em consonância com a autora supracitada, nesse modelo curricular o docente era o instrutor e a sua função era centrada na maneira eficiente e prática de fazer com que os seus estudantes atingissem as habilidades técnicas almejadas.

[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. (...) **o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.** O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a

educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (SILVA, 2017, p. 24 – grifo nosso).

No modelo curricular de Bobbit (1918), a função dos especialistas era de mapear de modo mecânico quais habilidades eram necessárias para o êxito do indivíduo na atuação das diferentes ocupações e com isso organizar um currículo que alcançasse essas aprendizagens. Dessa forma, o currículo se resumia na especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que pudessem ser mensurados. O modelo de Bobbit (1918) ganhou sua consolidação plena em 1949 com a publicação do livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios Básicos de Currículo e Ensino) de Ralph Tyler. Esse livro serviu de referência para o campo curricular dos Estados Unidos e de vários outros países, inclusive o Brasil. Nesse seguimento, as concepções de Tyler centravam-se em quatro indagações:

- “1- que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”
- “2- que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?”
- “3- como organizar eficientemente essas experiências educacionais?”
- “4- como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (SILVA, 2017, p. 25)

Dessa forma, os questionamentos realizados por Tyler relacionam-se à divisão tradicional da atividade educacional que se concentrava na preocupação curricular em congruência com o ensino instrutivo baseado no alcance de metas e do êxito nas avaliações.

Diante desse cenário curricular polêmico que serviu de referência para muitas escolas, surgiu a educação progressista introduzida principalmente por John Dewey (1920) em contradição com as ideias de Bobbit (1918). A educação progressista tinha interesse no planejamento curricular e nas experiências dos indivíduos. Segundo Gesser (2002, p. 75) “o currículo progressivo foi concebido como um processo entre professores e estudantes que por meio de diálogo iriam determinar o que valeria a pena ser estudado”. A escola progressista tinha uma abordagem caracterizada pelo dever de se estabelecer um ensino voltado ao contingente imigratório e de industrialização (GESSER, 2002). Dewey (1920) se preocupava com as práticas democráticas, todavia a sua influência não foi tão forte quanto a de Bobbit (1918) na formação do currículo como campo de estudos.

Nessa visão, é significativo ressaltarmos as contribuições de Moreira (1990) a respeito do currículo brasileiro, uma vez que ele é enfático ao dizer que a trajetória de currículo no Brasil é produto das transferências das teorias curriculares americanas, sendo que os

princípios educativos da escola progressista tiveram grande impacto nas concepções da Escola Nova – movimento de renovação no ensino no país (MOREIRA, 1990). Lopes e Macedo (2011, p. 21) evidenciam que nesse ínterim aflorou no Brasil a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar e, para muitos autores, isso foi o princípio dos estudos curriculares. Moreira (1990, p. 54) declara que “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual quanto com o progresso social,” em virtude de se propor um currículo centrado nas experiências das crianças, embora não deixando de destacar a importância do conhecimento sistematizado (MOREIRA, 1990). Por esse ângulo, o docente é representado como facilitador do conhecimento.

Dando continuidade aos apontamentos da teoria tradicional, é válido destacarmos que a partir dos anos 60 emergiram em vários países diversas agitações e inquietações como: os movimentos de independências das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em outros países, o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, os protestos contra a guerra do Vietnã, o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar no Brasil e outros movimentos de cunho social e cultural que caracterizaram os anos 60. Nesse período, começou a surgir também ensaios, livros e teorizações que contestavam essas concepções, pensamento e estrutura dos modelos educacionais tradicionais.

Nesse sentido, é importante acentuar que após esse período, diversos movimentos reivindicatórios no âmbito curricular ganharam visibilidade, pois os modelos tradicionais de currículo a partir dos anos 70 vieram a ser contestados nos Estados Unidos, com o surgimento do movimento de “reconceptualização do currículo,” liderado por William Pinar, na I Conferência sobre o Currículo, organizado pelo grupo, na Universidade de Rochester, em Nova York no ano de 1973. Esse movimento explicitava a insatisfação das pessoas com as concepções do currículo baseadas nos parâmetros tecnocráticos de Bobbit e Tyler. Diante das críticas aos modelos tradicionais de currículo, surgiram as teorias críticas lideradas por Alhtusser, Apple, Young, Bourdieu, Passeron e Freire.

A seguir, trataremos as discussões sobre as teorias críticas do currículo no contexto educacional.

2.3 TEORIAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

As teorias críticas de currículo começaram a ser evidenciadas em meados dos anos 60 através dos diversos movimentos reivindicatórios ocorridos em vários países, nos quais

destes, destaca-se o movimento de reconceptualização do currículo que ocorreu nos Estados Unidos em 1973, que pretendia aderir às vertentes fenomenológicas e às marxistas.

Nesse mesmo período, ocorreu também a reivindicação do currículo na Inglaterra, que trazia a ideia da “nova sociologia da educação,” intermediada pelo sociólogo Michael Young. Ainda nesse contexto, é válido destacarmos também o papel decisivo dos ensaios ‘revolucionários’ dos franceses como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil, apesar de não ter desenvolvido nenhuma teorização específica sobre currículo, é relevante pontuarmos o papel de Paulo Freire na crítica ao currículo existente na época, em que ele denominava de “educação bancária.”

Para melhor compreendermos a historicidade e importância das teorias críticas, destacaremos, a seguir, as contribuições de Althusser, Apple, Young, Bourdieu e Passeron e Freire a respeito das teorizações curriculares no mundo, dado que esses autores foram os responsáveis por apontarem as ideologias de reprodução implantadas nos currículos escolares. A escola coopera com as ideologias de reprodução, não especificamente através do conteúdo explícito no currículo, mas ao transmitir o seu funcionamento nas relações sociais de trabalho, em razão de o conhecimento oferecido aos trabalhadores nas escolas privilegiar a prática aos papéis subordinados, isto é, os alunos aprendiam pela subordinação. Diante dessa realidade, surgiram as teorias críticas através dos movimentos sociais e das teorizações dos autores referidos, em contraposição ao currículo inquestionável presente na teoria tradicional.

De acordo com Silva (2017, p. 30) “as teorias críticas desconfiavam do *status quo*” e o responsabilizava pelas desigualdades e injustiças sociais da época, pois “as teorias tradicionais eram de aceitação, ajuste e adaptação”, isto é, o indivíduo não tinha liberdade para questionar ou contestar o que lhe era proposto. Nesse viés, as teorias críticas surgiram com propósitos diferentes, objetivando a “desconfiança, o questionamento e a transformação radical.” As teorias críticas priorizavam a compreensão do que o currículo faz, desmistificando a ideia do desenvolvimento de técnicas de como fazer o currículo.

O modelo crítico de currículo, especialmente na visão de Apple, trazia como questão norteadora o “por quê:” por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Nessa direção, o currículo deixa de ser entendido como neutro e desinteressado de conhecimentos (SILVA, 2017).

Dando continuidade aos estudos da teoria crítica na perspectiva neomarxista de Apple, é importante pontuarmos que a função do currículo no processo de reprodução cultural e social é dividida em duas dimensões críticas: a primeira consiste na função do chamado “currículo oculto” - ideias defendidas por Bowles; Gintis, nas quais evidenciam o papel da

escola nas relações sociais e no processo de reprodução social. A esse respeito, Moreira; Candau (2007, p. 18) afirmam que

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nessa concepção, segundo Gesser (2002, p.78) “Apple define o currículo oculto em termos do conceito de hegemonia e o vincula como o resultado da transmissão social e política do *status quo*”. Logo, o currículo oculto propicia o conformismo da classe dominada perante a ideologia dominante, definindo por intermédio dele a conceituação do indivíduo “melhor” e “pior”, mediante os fatores das relações hierárquicas e das regras impostas no ambiente escolar. É válido trazermos, nessa conjuntura, as reflexões de Libâneo (2012, p. 44) que menciona o currículo oculto da seguinte maneira: “embora recôndito, atua de forma poderosa nos modos de funcionar das escolas e na prática dos professores” e pondera “tanto isso é verdade, que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham”. Nesse contexto, o currículo oculto não assegura a escola como um espaço e uma garantia de equidade e qualidade social.

A segunda função do currículo no processo de reprodução cultural e social está relacionada ao currículo explícito – oficial, ou seja, ao ‘conteúdo’ do currículo. O currículo formal segundo Libâneo (2001) está relacionado ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou pelas instituições educacionais, sendo expresso em diretrizes curriculares, normativas como a Base Nacional Comum Curricular e tantos outros documentos que definem os objetivos e conteúdos de áreas curriculares.

O francês Althusser, em sua análise marxista no seu ensaio filosófico denominado de “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”, evidencia a escola como um aparelho ideológico de estado e, com isso, segundo Silva (2017) a escola atua ideologicamente através do seu currículo, seja de forma mais direta através das crenças explícitas ou de modo indireto através das disciplinas mais técnicas. A crítica que os estudiosos dessa teoria fazem à escola consiste no fato de a ideologia atuar de forma discriminatória, em que as pessoas dominadas são induzidas à obediência e os dominantes – ao comando. Nessa visão, as crianças menos favorecidas economicamente são expelidas da escola antes de chegarem aos níveis mais elevados do conhecimento. Na visão de Althusser, as disciplinas e os conteúdos transmitidos

aos indivíduos concretizam a ideologia dominante, seus princípios e a reprodução de seus interesses.

Outros estudiosos da Linha Crítica deram seus aportes acerca do papel da escola. Nesse âmbito, Paulo Freire – mesmo não tendo desenvolvido teorias curriculares, dialogou com as discussões a respeito do ensino “inquestionável/ opressor” da teoria tradicional, apresentando suas pesquisas, especialmente com a publicação do livro “Pedagogia do Oprimido” em 1970, no qual reflete a realidade e propõe problematizações das questões sociais. Moreira (1990) realça o teor crítico, político e social do livro de Freire, a fim de conscientizar as classes sociais para a promoção da justiça social.

É importante destacar, que em oposição ao ensino tradicional, surgiram também as teorias de Bourdieu e Passeron que se distanciavam em partes das ideias marxistas, contudo traziam a sua contribuição, sugerindo a reprodução social – cultura dominante, responsável pela homogeneização social, isto é, todos os valores das classes dominantes eram considerados ‘cultura’, enquanto os das classes dominadas não. Assim, nessa vertente, a escola atuava como excludente.

Enquanto as críticas, em específico nos Estados Unidos, referiam-se ao ensino tradicional, na Inglaterra a reflexão curricular introduzida por Michael Young partia da sociologia. Trazia, portanto, uma análise do fracasso escolar dos estudantes das classes do proletariado, atribuindo esse insucesso às escolhas curriculares de disciplinas específicas, fixadas pelas classes dominantes.

Perante as inquietações, questionamentos e reflexões dos autores das teorias críticas, faziam-se necessários novos currículos que atendessem às diferentes perspectivas, a citar: da política, da diversidade cultural, da equidade de grupos desprivilegiados, dos grupos estigmatizados, firmados na pobreza, etc. Gesser (2002, p.78) traz a premissa de que em conformidade com as teorias críticas “o currículo deveria ser organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem raça, gênero, diferenças individuais, classe social, problemas sociais e justiça social ou equidade.” Diante do exposto, surge a teoria pós-crítica baseada no pós-estruturalismo, que consiste em expandir e transformar algumas definições das teorias críticas.

A seguir, de modo mais detalhado, as reflexões acerca das teorias pós-críticas de currículo são apresentadas.

2.4 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE CURRÍCULO

Iniciamos nossas reflexões destacando que o desenvolvimento do currículo escolar é caracterizado por diversos movimentos históricos no campo educacional. Partindo dessa premissa, é válido assinalar que as teorias pós-críticas do currículo se estabeleceram em meados dos anos 2000 e tornaram problemáticos certos argumentos e análises da teoria crítica que os antecederam.

As teorias pós-críticas objetivaram um currículo multicultural em que a identidade, a alteridade e as diferenças dos indivíduos fossem consideradas no contexto escolar, contrapondo-se ao ensino padronizado, estigmatizado e dominado das teorias tradicionais.

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.161)

De acordo com o pensamento dos autores, a padronização curricular perpassa gerações, mesmo diante da heterogeneidade e da diversidade cultural, social, racial, sexual e de tantos outros fatores. Assumindo essa percepção, as teorias pós-críticas emergiram com o intuito de abrir espaços nos currículos escolares para o multiculturalismo. Nesse segmento, é relevante pontuarmos que as reflexões acerca das implicações curriculares com as concepções do multiculturalismo iniciaram-se nos Estados Unidos, influenciadas em primeira instância pela crítica realizada por “grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais” (SILVA, 2017, p.88) ao que era considerado cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional.

O multiculturalismo é entendido como um termo detentor de múltiplas significações, pois pode ser visto como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados. Também pode ser reconhecido como uma resposta para o grupo dominante que veem as questões étnico-raciais como problema. Nesse contexto, o multiculturalismo é representante dos movimentos de lutas políticas por atender as demandas dos grupos desprivilegiados da sociedade em resistência à política de dominação existente.

Nessa vertente, Silva (2017) destaca que há divergências nas diferentes perspectivas multiculturalistas, pois numa visão liberal, o currículo multiculturalista é baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre culturas, entretanto numa visão crítica, essa concepção evidencia as relações de poder por estar associada à produção da diferença, visto que, segundo o autor, as diferenças não devem ser apenas respeitadas ou toleradas, mas colocadas permanentemente em questão, pois a escola deve ser considerada “um espaço de

cruzamento de culturas e saberes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.35). Em se tratando desse assunto, Silva (2017) é enfático ao afirmar

que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. **A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.** Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2017, p. 90 – grifo nosso).

A igualdade nos currículos vai além de simplesmente inserir os indivíduos nos ambientes escolares, visto que essa prática não é condizente e nem tampouco inclusiva. A esse respeito, o sujeito inserido na escola nessas condições, certamente se sentirá mais excluído, pois o currículo hegemônico de ensino não permitirá que ele desenvolva as suas aprendizagens. Dessa forma, em conformidade com o autor referido, só haverá justiça curricular quando os seus pressupostos forem modificados, a fim de atender as particularidades de todas as entidades.

Como já mencionado, as teorias pós-críticas trouxeram alguns pontos que puseram um teor crítico mais evidenciado em comparação à teoria crítica anterior, já que as teorias pós-críticas se propuseram ir além do processo de dominação apenas social e foram, pois problematizaram outras questões tão importantes quanto, como: as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

2.5 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES COM AS RELAÇÕES DE SABER, PODER E IDENTIDADE

Considerando que o currículo tem significados que ultrapassam a visão estruturalista e tradicional de ensino, é pertinente recorrermos às afirmações de Silva (2017, p. 150):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. No currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Percebe-se a efetivação do currículo nas relações de saber, poder e identidade, sobretudo nos ambientes escolares. A partir das considerações trazidas até aqui, é pertinente questionarmos: a legislação educacional vigente, especificamente no Brasil, contempla as discussões no campo de quais teorias curriculares? A BNCC impõe a formulação curricular fundamentada em qual teorização?

Para respondermos as problematizações que levantamos, é primordial que recorramos aos apontamentos das dimensões curriculares no campo educacional brasileiro. Para isso, refletiremos no capítulo seguinte, o caminho percorrido do currículo na educação brasileira com suas respectivas teorizações e metodologias até o momento atual com a formulação da Base Nacional Comum Curricular e seus postulados.

SEÇÃO III

REFORMAS CURRICULARES OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.
(Darcy Ribeiro)

As políticas curriculares no Brasil, da maneira como se apresentam, configuram-se em um projeto com ideologias políticas que não foram capazes de superar a crise educacional. Partindo dessa premissa, nesta seção, descreve-se o percurso do processo de mudanças curriculares no âmbito da educação brasileira advindas de vários fatores: social, econômico e político. Nesses termos, iniciamos delimitando, de modo breve, as reformas ocorridas na educação brasileira em relação à elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Delineiam-se também, as reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular como proposição para a política de currículo no Brasil.

3.1 BREVE TRAJETÓRIA DAS MUDANÇAS CURRICULARES ANTERIORES À ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Gonzales Arroyo (2013, p. 13) defende que “o currículo é o núcleo e o espaço central estruturante da função da escola.” Assim, a discussão a respeito da elaboração de documentos que o oriente ocorre desde a democratização do ensino público brasileiro. Chizzotti; Ponce (2012) evidenciam que o Brasil mantém um sistema centralizado de ensino em que a educação é financiada pelo Estado, que a considera monopólio estatal e de sua responsabilidade. Por isso, são frequentes as mudanças curriculares instituídas por políticas públicas estabelecidas, a fim de se obterem os resultados esperados do país na esfera educacional. Acredita-se, portanto, que é só reformulando currículo que resolverá a crise educacional do país, sem tampouco realizar um mapeamento e projeção de outros fatores preponderantes para o êxito do ensino em sala de aula como: equipamentos, infraestrutura, recursos pedagógicos, valorização profissional, etc.

Nesse sentido, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017, instituiu-se como um marco na história da educação brasileira, pois ao debruçarmos sobre a trajetória curricular é possível percebermos as diversas reformulações curriculares já ocorridas com o objetivo de atender as demandas políticas, econômicas e sociais de cada época, mesmo que em partes tenham acontecido de modo excludente. Assim,

é importante destacarmos que a história da educação no Brasil se estabeleceu desde o período colonial com a sistematização do ensino que ocorreu mediante três fases: jesuítica, pombalina e joanina. A primeira consistiu no ensino mediante a transmissão de conhecimentos, com o intuito de catequizar. Isso se perdurou por muitos anos no país. Na sequência, ocorreu a reforma pombalina que expulsou os jesuítas e estabeleceu o ensino público, financiado pelo estado. A última fase desse período trouxe a criação do ensino superior no Brasil, embora ainda muito limitado. Todas essas ocorrências baseadas em um ensino prescritivo.

Após o período colonial, a educação brasileira continuou sofrendo mudanças nos currículos escolares, pois surgiu o período imperial que trouxe a educação primária gratuita, com prioridade somente para os filhos de homens livres, excluindo os filhos de trabalhadores escravos. O currículo centrava no ensino primário e profissionalizante para as elites burguesas da época. Esse modelo de ensino se perdurou durante o início do período republicano, sendo que a partir de 1930 começou a surgir movimentos que objetivavam refletir sobre o ensino. Em “1930 foi criado o Ministério da Educação atrelado ao da saúde (Ministério da Educação e da Saúde Pública – MESP), sob a responsabilidade do ministro Francisco Campos” (RODRIGUES, 2016, p.54), em que foi priorizada ao Estado a incumbência da educação escolar nos níveis secundário e universitário, a fim de atender o que determinava a Constituição de 1891.

Segundo Rodrigues (2016), em 1932 foi escrito o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, lançado por um grupo de mais de vinte educadores e intelectuais que objetivava criar determinações legais sobre os princípios da escola, com base em reformas sociais que enfatizassem o indivíduo social nas dimensões de educação pública, laica, gratuita e obrigatória, fazendo oposição à centralidade do ensino.

Rodrigues (2016) destaca também que durante o período de 1930 a 1964 o Brasil trabalhou em prol da sua nacionalização e de seu desenvolvimento, adotando alguns programas de educação. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) que pretendia regulamentar a educação como direito de todos, embora não especificasse de maneira clara esses direitos. Dessa maneira, a lei trazia a ideia de disciplinas determinadas por quantidades em alguns ciclos, sempre variantes entre disciplinas obrigatórias e optativas (RODRIGUES, 2016). Marchelli (2014) especifica como ocorria a divisão dos ciclos e o que se almejava aprender com a promulgação da Lei 4.024/1961.

[...] o sistema educacional brasileiro foi formulado pela LDB de acordo com a seguinte terminologia: primeiro grau, constituído por escolas maternas,

jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois do ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores. (Ibid. p. 1483)

Marchelli (2014) aponta que os postulados da Lei 4.024/61 estavam relacionados ao ensino técnico, isto é, um currículo baseado na teoria tradicional de ensino, uma vez que priorizavam, tanto no ensino secundário quanto nas formações, a massificação das ações educativas voltadas para o aprimoramento necessário dos indivíduos, no que se refere à produção de riquezas para o sistema econômico do país.

Nesse contexto de definição de bases curriculares no Brasil, em 1971 foi promulgada outra diretriz educacional: a LDB nº 5692/1971, que segundo Marchelli (2014, p. 15), sua organização curricular

pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho, oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil.

Denota-se que a LDB criada em 1971 já vinha com a ideia de ordenar conteúdos, a fim de atender objetivos para o ensino primário e secundário, ainda numa perspectiva tradicional em que o ensino consistia no estabelecimento de saberes para o mercado de trabalho. No entanto, não se estabeleceu nesse período nenhum documento que pudesse orientar os currículos escolares de maneira universal e nem tampouco orientações aos professores e às produtoras de livros didáticos

Tais lacunas permitiram, entre outros abusos associados ao terreno da educação nacional, que o enorme vazio já existente no sistema de ensino era decorrente **da falta de bases curriculares claras e consistentes desse, ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas** (MARCHELLI, 2014, p.1488, grifo nosso).

Diante desse cenário, o currículo escolar se centrava apenas no ensino profissionalizante sem articulação por intermédio de diretrizes norteadoras. Contudo, com a saída dos militares do poder em 1985, ocorreu a democratização do ensino no Brasil. Nesse contexto surgiram outras perspectivas de ensino, uma vez que em 1988 foi promulgada a Constituição Federativa do Brasil, que dentre as suas determinações encontra-se a seção voltada para a educação. No seu artigo 210 prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para

o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, tendo a Constituição Federal como referência, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que estabelece no seu Art. 26

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996 – grifo nosso)

Logo após a LDB, as discussões em torno da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular ganharam mais visibilidade, já que a normativa “é o resultado de longos embates em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira” (HYPOLITO, 2019, p.188). De acordo com Hypolito (2019) durante as duas últimas décadas vem acontecendo muitos debates, ações, movimentos, críticas e defesas a favor da criação ou não de um currículo nacional e que as políticas públicas do país instituíram diversos documentos norteadores. Esses documentos não se configuravam como impositivos para o ensino em sala de aula nesse período. São eles: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação. Foram criados com a finalidade de introduzir as ideias de “expectativas de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem”. Segundo o autor, toda essa mobilização intencionava a definição de uma base.

O debate em torno da criação de diretrizes curriculares nacionais se estendeu no âmbito educacional e em 2010 foi promulgada a resolução que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes objetivavam sistematizar o que estava previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O documento estabeleceu o Ensino Fundamental para nove anos, estimulou a reflexão crítica para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e orientou os cursos de formação continuada para os professores. Todas essas diretrizes tinham como propósito organizar o sistema nacional de ensino (RODRIGUES, 2016). Logo, desde esse período já se pregavam a ideia de uma base comum curricular que orientasse o ensino, conforme se percebe no quadro exposto na página seguinte:

Quadro 2: Resolução de 2010 acerca da Base Nacional Comum Curricular

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico, no mundo do trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística, nas formas diversas de exercício da cidadania e nos movimentos sociais.

§1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) A Língua Portuguesa;
- b) A Matemática
- c) O conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.

§3º A base nacional comum e parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas, mas devem ser organicamente planejadas e geridas transversalmente.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações apresentadas pela resolução das DCN de 2010.

Dessa forma, a resolução definida em 2010 já trazia a ideologia de organização curricular em que um se propunha à elaboração de um documento normativo que pudesse orientar a formulação dos currículos, de modo que atendesse as habilidades e os conhecimentos necessários aos indivíduos de maneira universal. A proposta defendia um currículo em que os conteúdos das disciplinas pudessem ser abordados de modo integral, assim como também, já se estabelecia a questão da valorização e respeito às diversidades regionais, sociais e locais, enfatizando que esses saberes não podiam ser trabalhados de modo isolado e fragmentado, mas integrado dentro da política de projetos escolares.

As discussões por meio dos dirigentes das políticas públicas educacionais continuaram e nesse contexto de organização curricular, em 2013 foi promulgado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento ‘oficial’ intitulado de: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. As DCN estabeleceram a criação de diretrizes curriculares no campo nacional para o Ensino Fundamental de nove anos, para o Ensino Médio, para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para a oferta de Atendimento Educacional Especializado, modalidade Educação Especial, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Escolar Quilombola, para a Educação das Relações Étnicas - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a Educação dos Direitos Humanos, para a Educação Ambiental, dentre outros.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2013 no ensino exerceu a função de garantias de direitos à educação para todos os povos, extinguindo em documentos oficiais a exclusão dos grupos sociais que ora se fazia presente em documentos

passados e aos direitos fundamentais inerentes a ela. Logo, é perceptível o avanço da educação no âmbito curricular, uma vez que a partir de então denota a efetivação da teoria pós-crítica de currículo no domínio das normativas educacionais, tendo em vista que o multiculturalismo ganhou espaço significativo no currículo.

As DCN são documentos oficiais orientadores dos currículos, contudo ainda não normatizavam a reformulação dos currículos das escolas brasileiras, mas preconizavam, em conformidade com a resolução de 2010, a criação de uma base comum curricular com o propósito de:

sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em **orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola** (BRASIL, 2013. p. 7 – grifo nosso)

Nessa vertente de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica foi aprovada a Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo vinte metas para a melhoria da Educação Básica, a serem alcançadas em um período de dez anos: de 2014 a 2024. Dentre essa quantidade de metas referidas, quatro delas estavam relacionadas à elaboração de estratégias, com o intento de promover o debate e a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do país, conforme expostas abaixo:

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, **a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental** (Meta 2 – estratégia 2.2 - BRASIL, 2014 redação dada pela Lei 13.005/14, grifo nosso).

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Meta 7- estratégia 7.1 BRASIL, 2014 redação dada pela Lei 13.005/14)

De acordo com o exposto, justifica-se a criação da BNCC pelos seus idealizadores, com a intenção de atender as demandas dos direitos e dos objetivos de aprendizagem dos estudantes de modo integral. O PNE especifica e determina as ações e de como a proposta deveria ser feita.

Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental (Meta 2 – estratégia 2.1 BRASIL, 2014 redação dada pela Lei 13.005/14)

Nessa linha, o Plano Nacional de Educação foi preponderante para a constituição da BNCC, em virtude de ter mostrado os caminhos de ‘como’ se almejava esse documento. A meta sete (7), em suas estratégias para o desenvolvimento da base, evidencia a urgência de estabelecer e implantar, em consonância com o pacto federativo, as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em cada ano do Ensino Fundamental e Médio. Acrescenta que a elaboração da base necessita estar em conformidade com o respeito à diversidade regional, estadual e local, em consonância com o exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Por conseguinte, depreende-se que os documentos que preconizavam a BNCC já o faziam para justificá-la em elaboração futura. Por esse motivo, a própria normativa os citam como referência.

Em vista disso, é possível concluir que o currículo escolar brasileiro perpassou por diversas reformulações motivadas pela ideologia dos dirigentes das políticas públicas educacionais. Eles entendiam que os problemas existentes na educação eram advindos do currículo e sinalizavam que a forma para a solução seria reformulá-lo, padronizá-lo e unificá-lo por intermédio da definição detalhada dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo escolar da Educação Básica.

3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR: REFLEXÕES E DESAFIOS

Pereira (2010, p. 20) destaca que o currículo educacional brasileiro vive “um cenário permeado de dificuldades centradas na regulação curricular feita pelas instâncias mantenedoras, por meio do processo avaliativo classificatório a que são submetidos estudantes sem o devido preparo nas inúmeras escolas públicas no Brasil” e o currículo “impõe habilidades gerais a serem desenvolvidas por todos sem distinção de interação com o meio de origem” (PEREIRA, 2010, p. 27). Diante dessas reflexões, é válido apontar que o currículo educacional brasileiro se encontra, mais uma vez, em um momento de mudanças

estabelecidas pelo Estado. Essas mudanças ocorrem por intermédio da construção da Base Nacional Comum Curricular que objetiva a garantia de aprendizagens essenciais através de um processo de ensino centrado na formação integral dos indivíduos, como também propõe a equidade e a igualdade de oportunidades através do conhecimento escolar (BNCC, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular desde quando foi apresentada, obteve o apoio do Ministério da Educação, “de entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas e de muitos acadêmicos, em geral de fora do campo do currículo, pois a ANPEd e o GT-Currículo sempre se posicionaram contrários à definição de um currículo nacional” (HYPOLITO, 2019, p.188).

É importante destacar que a BNCC não é um currículo, mas se define como um conjunto de referenciais a serem considerados na elaboração dos currículos. Essa definição foi caracterizada por Gerhardt; Amorim (2019, p.12) como currículo mínimo, “pois tudo o que consta nela é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo”. Acrescentam que o documento normativo atual tenta “passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região e de cada contexto e instituição”. Nessa direção, direcionamo-nos aos questionamentos de Cossio (2014, p.1572):

Por que um currículo nacional? Quais conhecimentos seriam necessários para minimizar as desigualdades e em que condições objetivas, do ponto de vista estrutural e pedagógico, isso ocorreria? Qual projeto educacional está em pauta, para qual projeto societário? Quais fatores, contextos e grupos de interesses estão influenciando a formulação dessa política? Quais as relações entre o currículo e as avaliações em larga escala? Quais as implicações de um currículo único para a formação e para o trabalho docente?

As indagações de Cossio (2014) são muito pertinentes para refletirmos acerca da imposição de um currículo nacional comum para a educação no Brasil. Nesse contexto de formulação curricular, muitas questões são colocadas em pauta, especialmente o trabalho docente, uma vez que denota uma incidência “sobre a atuação docente, estabelecendo os conteúdos que devem ser priorizados e que serão avaliados” (CÓSSIO, 2014, p.1587). De maneira prática, Cossio (2014) nos instiga a pensar o quanto é crucial notar o papel do professor nos saberes acerca da construção da base, assim como também sua participação na formulação dos currículos escolares, já que ele é o mediador das aprendizagens escolares. Todavia, a construção curricular ainda é refletida em grandes conflitos culturais, políticos e econômicos.

Entendendo a BNCC da forma como está imposta - determinante para a organização curricular dos conteúdos a serem abordados nas escolas de modo integral -, é apropriado nos recorrermos aos apontamentos de Cossio (2014) que considera a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros, formas de representações ou discursos discriminatórios. Sacristán (1998, p.179) ameniza o discurso do autor mencionado, enfatizando que “o equilíbrio será possível enquanto as prescrições sobre o currículo comum, ainda que sejam determinantes, não definam a prática nem seus conteúdos até os últimos detalhes.” Nesse sentido, Sacristán (1998) pontua que uma base curricular comum não pode privilegiar somente conteúdos comuns a todos os currículos, mas também valorizar as manifestações sociais e culturais existentes na sociedade em suas particularidades, já que quando se menciona currículo, a referência se dá na maneira “como os conteúdos são dosados e sequenciados no processo pedagógico, não existe um currículo único a ser seguido por todas as escolas brasileiras” (LIMA, 2011, p.36).

De acordo com Lima (2011) o currículo não pode ser visto como neutro e indissociável do processo pedagógico e das realidades das escolas brasileiras. Moreira e Candau (2008, p.18) acrescentam que “currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” Nessa perspectiva, percebe-se a justificativa da criação das leis, parâmetros curriculares e bases educacionais que são elaborados com o propósito de orientar o ensino.

Nesse contexto de discussão de formulação curricular fundamentada nos referenciais da BNCC, questionar a finalidade desse documento é princípio basilar para entendermos o seu teor educacional. Verde (2015, p. 82) elucida que:

Uma das possíveis interpretações a partir de uma legislação difusa é que a Base Nacional Comum é uma matriz comum aos currículos de todos os sistemas de ensino, construída a partir de diretrizes colocadas pela própria LDB, como também pelo conjunto de pareceres e resoluções pertinentes às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Dessa forma, considerando a BNCC como documento orientador dos currículos escolares, julgamos propício compreendermos como se organizou a proposta normativa, visto que ela direciona a formulação dos currículos de todas as escolas brasileiras e com isso estabelece mudanças expressivas no Sistema de Ensino Brasileiro.

No tocante aos movimentos em prol da construção da Base Nacional Comum Curricular, Gerhardt e Amorim (2019, p. 10-11) apresentam, de forma detalhada, no quadro exposto na página seguinte:

Quadro 3: Processo de implementação da BNCC (2014 a 2018)

25 de junho de 2014	A Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
19 a 23 de novembro de 2014	É realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e serviu como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
16 de setembro de 2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
3 de maio de 2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Acontecem 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram os seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo com base na 2ª versão.
Abril de 2017	O MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, a serem encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
06 de março de 2018	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Fonte: Gerhardt e Amorim (2019, p. 10-11)

Diante do exposto, as discussões relativas à construção da base já vinham sendo realizadas desde 2014, contudo ganharam forças somente em 2015, quando a Secretaria de

Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), em setembro de 2015, com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) lançaram no portal, a primeira versão do documento que passou por consulta pública no período de 2015 a 2016. Durante esse período, foram recebidas mais de 12 milhões contribuições de professores e da sociedade civil em geral. No quadro esquemático que segue, é possível verificarmos a quantidade de contribuições por Área do Conhecimento da consulta pública supracitada:

Quadro 4: Contribuições por Área de Conhecimento da consulta pública – primeira versão da BNCC

Áreas de Conhecimento	Quantidade de participações	%
Contribuições para a área de Linguagem	5.534.288	45,26
Contribuições para a área de Matemática	1.709.065	13,97
Contribuições para a área de Ciências da Natureza	1.657.482	13,55
Contribuições para a área de Ciências da Natureza	1.657.482	13,55
Contribuições para a área de Ciências Humanas	2.599.153	21,25
Contribuições para a área de Educação Infantil	376.391	3,07
Outras contribuições	350.131	2,86
TOTAL	12.226.510	100

Fonte: Triches (2017, p.74) a partir dos dados obtidos no portal da base.

Diante das informações apresentadas, é válido destacar os apontamentos de Gerhardt e Amorim (2019, p.11) acerca dessas contribuições. Para os autores, “as contribuições podiam ser enviadas por formulários online, mas nunca ficou claro como seriam tabuladas e analisadas” e ainda: “qual foi a metodologia utilizada?”

Em maio de 2016, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a segunda versão da BNCC para que o documento fosse analisado mediante discussão em seminários estaduais e municipais com professores de todo o país. Na sequência, a meta consistia na elaboração final e envio para a aprovação. O quadro a seguir, exposto na página seguinte, traz, de modo detalhado, a quantidade de eventos em prol da discussão da base e o número de participações por região brasileira de professores e sociedade civil:

Quadro 5: Dados apresentados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) acerca da realização de seminários de discussão da BNCC entre os meses de junho a agosto de 2016.

Seminários estaduais	27 seminários
Palestras	Mais de 50 palestras
Plenárias de consolidação	27 plenárias
Participantes	9.275 participantes
Duração	8 (oito) semanas
Região Norte	25%
Região Nordeste	37%
Região Sul	10%
Região Centro-Oeste	15%
Região Sudeste	13%

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nos dados obtidos no portal do MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao>> Acesso em: 27 abr. 2019.

Após esses debates, em abril de 2017 saiu a terceira versão do documento normativo com todas as mudanças e adequações curriculares e o MEC a entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise e consulta pública. Durante o período de junho a setembro do mesmo ano, ocorreram audiências no CNE e preparação ‘das redes’ para a recepção da BNCC. Após análises e amplos debates (especialmente com os defensores da BNCC), a Base Nacional Comum Curricular foi instituída, aprovada e homologada no dia 20 dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho.

A BNCC é conceituada como documento normativo de caráter obrigatório, na qual é definida como referência para a construção de currículos de todas as escolas públicas do Brasil, por intermédio disso, em conformidade com a resolução normativa do Conselho Nacional de Educação (CNE), as redes a partir da data de homologação, já foram solicitadas a iniciarem o processo de implantação da política de revisão dos currículos, que deve ocorrer entre o período de 2019 a 2020 (BRASIL, 2017).

Giroto (2018, p. 17) ressalta que a BNCC foi apoiada, defendida e instituída mediante ‘a força’ das fundações vinculadas e financiadas por grupos empresariais, dentre as quais se destacam: “o grupo Todos pela Educação, a Fundação Leman e o Instituto Airton Senna”. Segundo o autor, essas fundações “utilizaram veículos de comunicação, impressos e digitais, para apresentar argumentos favoráveis à BNCC. Entre tais argumentos, destaca-se: a relação entre a aprovação da BNCC e a garantia da igualdade de oportunidades educacionais”.

Nesse contexto, atendendo as demandas das políticas públicas educacionais, a Base Nacional Comum Curricular foi instituída e organizada como mais um documento normativo de ensino brasileiro, apoiada por diversos parceiros como a Fundação Lemann, Consed, Undime, Movimento Todos pela Educação, Movimento pela Base e outros. Sobre isso, Peroni e Caetano (2015, p. 345) sinalizam de modo enfático que a construção da BNCC, em consonância com os postulados das instituições mencionadas, objetiva a permissão dessas empresas parceiras a atuarem “com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação” nos currículos escolares. Dessa forma:

Entre o público e o privado, o último vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública, o que implica a democratização da educação como bem público (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343).

Nessa dimensão, é oportuno considerarmos mais algumas ponderações acerca do documento normativo. Geraldi (2015, p. 22) entende a criação da BNCC como “referência para os sistemas de avaliação.” Saviani (2016, p. 22) corrobora o pensamento do linguista ao afirmar que “[...] a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”. Dessa maneira, a implantação da BNCC, com conteúdos e objetivos unificados, objetiva, na visão desses autores, melhorar os resultados de avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outros, tendo em vista que todos os estudantes tendem a desenvolver as mesmas competências.

Isso pode não ser satisfatório para a educação, porque pode ocorrer a carência de diálogos com os professores, “impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho”. (GERALDI, 2015, p.393). Sobre isso, Pereira e Oliveira (2014) criticam a ênfase dada ao ensino em detrimento da educação. Segundo os autores, essa percepção:

[...] tende a favorecer concepções instrumentais de ensino reforçando o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 31-32).

Dessa maneira, um currículo centralizado estabelece um ensino instrumental-técnico e coloca o professor apenas como executor do que é lhe imposto. Nesse viés, é importante frisar que em conformidade com Giroux (1997) a escola é uma “esfera pública e democrática,” em

que os docentes precisam de autonomia, a fim de promover a criticidade dos alunos. Diante disso, um ensino baseado em concepções técnicas e burocratas impedem o protagonismo escolar.

É importante destacar também, que as áreas do conhecimento presentes são segmentadas de acordo com os Componentes Curriculares. O quadro a seguir detalha esses componentes propostos pela BNCC:

Quadro 6- Componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular

	COMPONENTES CURRICULARES
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano) / Anos finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 27)

Gontigo (2015) destaca que essa organização proposta pela BNCC propicia a abordagem curricular disciplinar no ensino, com vistas a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades por áreas do conhecimento. Entretanto, é relevante ressaltarmos que embora a BNCC sendo normativa, ela destina espaço para o trabalho com as diversidades, dando autonomia aos estados e municípios a adequarem os seus currículos conforme cada realidade regional ou social. Contudo, traz a ressalva de que as instituições públicas adequem seus currículos em conformidade com as competências e habilidades previstas no documento oficial.

Gonzales Arroyo (2008, p. 23) evidencia que “o ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por sua pluralidade de imagens sociais” e acrescenta que “toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos.” Desse modo, é crucial na formulação curricular de todas as escolas, levar em consideração as particulares dos alunos, a realidade social em que eles se encontram inserido, etc., a fim de construir uma aprendizagem significativa e menos seletiva – exclusiva, tendo em vista que cada indivíduo possui sua individualidade.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA

Moreira (2011) alerta que é primordial que as mudanças curriculares estejam em consonância com as experiências pedagógicas entre professores e alunos e que “quanto mais à política curricular é desassociada dessas experiências da prática, menos provável será que ela seja acomodada” (ROCHA, p. 64). A implantação da BNCC nos currículos, no cenário educacional brasileiro, provoca diversas inquietações acerca dos seus pressupostos curriculares impostos. Tais pressupostos afetam a práxis pedagógica e a aprendizagem significativa do estudante de modo positivo ou negativo, já que a normativa é referencial para a formulação do currículo das escolas e se coloca visando o alcance de objetivos de aprendizagem, tendo como preocupação basilar a construção de competências mediante o currículo em ação. Moreira e Silva (1994, p. 7) ressaltam que a tendência dessas mudanças curriculares “é privilegiar o lado mais instrumental das atividades ou, em outras palavras, o como agir eficaz no terreno das decisões curriculares.” Assim, a BNCC da maneira como se apresenta, pode definir o alcance de resultados esperados pelas políticas públicas e pode excluir as funções sociais das escolas em detrimento do alcance de metas e objetivos.

Rocha (2019, p. 56) aponta que “a política da BNCC desconsidera a escola como um locus produtor e inventivo, restringindo o fazer curricular à dimensão didático-metodológica,” tendo em vista que a BNCC impõe os conteúdos a serem trabalhados de modo que o aluno alcance o grau de competência definido. Dessa forma, essa prescrição transita pela concepção de currículo baseada na performatividade e no currículo prescritivo/formal. Essa concepção de performatividade, na percepção de Moreira (2013, p. 70), é concedida ao “controle, o desempenho como medida de produtividade” e com isso não fomenta práticas pedagógicas autônomas, em razão de o ensino ser conduzido pela normativa. Com isso pode ocorrer de os currículos oculto e real ficarem subordinados ao currículo prescritivo em todos os componentes curriculares.

Giroto (2018) afirma que as principais críticas à BNCC é que ela tem o objetivo de deixar subjacentes os principais problemas da educação pública como as desigualdades de ensino e aprendizagem em que estão submetidos os professores e alunos do país. Contribui também para a criação do discurso de que o professor é sempre o culpado pelo insucesso escolar e acrescenta que “a BNCC pode significar a ampliação da precarização do trabalho e da formação docente” (GIROTO, 2018, p.17), uma vez que os postulados da normativa serão estabelecidos nas propostas curriculares, nos livros didáticos, sem a apropriação por parte dos docentes desses conhecimentos.

Desse modo, Rocha (2019, p. 71) é enfática ao dizer que “o ‘ressurgimento’ de propostas de currículos nacionais e/ou comuns, como a BNCC, despertam a necessidade de refletir sobre as ambiguidades e as disputas referentes aos objetivos educacionais”. Logo, o currículo escolar se encontra em conflito, pois a sua definição nos ambientes escolares ocorre por políticas públicas criadas por especialistas, consultores e empresas públicas e privadas que em parte não conhecem a realidade escolar, as suas diversidades e dificuldades. Por isso, um currículo com ideias uniformizadas tende a ser preocupante para os sujeitos mediadores da aprendizagem - os professores, pois estes se afligem com a falta de informação sobre os princípios que regem o documento que obrigatoriamente têm que mediar em sala de aula, assim como também, a inquietude de como abordá-los dentro do seu contexto social e local.

SEÇÃO IV

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“O currículo, quando é vida, é bonito, é bonito e é bonito.”

(Macêdo, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular foi criada sob a ótica do desenvolvimento de competências. Diante disso, a seção que segue reflete acerca do currículo por competência no ensino e, na sequência, apresentam-se discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e o componente de Língua Portuguesa: o que se propõe para o Ensino Fundamental (Anos Finais)?

4.1 O CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS

Nos últimos anos, o discurso de currículo por competências ganhou notoriedade no âmbito educacional, por meio de documentos oficiais como os PCN, as DCN e atualmente a Base Nacional Comum Curricular. Esse discurso educacional defende que a escola deve priorizar o desenvolvimento da construção de competências, direcionado para a limitação de conhecimentos exigidos, a fim de que os conteúdos trabalhados possam ser exercitados, de modo que capacite o indivíduo para mobilização de saberes, no intuito de resolver situações do cotidiano (PERRENOUD, 1999).

O discurso da BNCC (BRASIL, 2017) está em consonância com as afirmações de Perrenoud (1999), tendo em vista que a normativa é regida pela ideologia de desenvolvimento de competências em todas as etapas da Educação Básica, com o intuito de assegurar as aprendizagens essenciais definidas. Na BNCC, competência é conceituada:

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

Dessa forma, a normativa curricular impõe que o ensino deve ser pautado na ação e baseado no desenvolvimento do saber fazer. Para isso, os conteúdos, as habilidades, atitudes e valores devem subsidiar a construção das competências impostas pelo documento, a fim de capacitar o aluno para a meta a ser atingida, que na visão de críticos do currículo como Macêdo (2019) e Lopes (2019) está relacionada às avaliações de larga escala e “funciona,

assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica” (MACÊDO, 2019, p. 32).

As críticas a esse regimento de ensino são sustentadas pela forma como é delineada a normativa, dado que ela define com detalhes as competências a serem desenvolvidas, tanto no âmbito geral quanto no âmbito disciplinar. Assim, fica evidente o interesse em quantificar os saberes oferecidos e as competências construídas por todos os estudantes das escolas brasileiras, e por intermédio disso, medir as aprendizagens. Essa realidade curricular tende a ser danosa e excludente ao ensino integral, se não houver preparação dos profissionais da educação. Esses profissionais, em grande parte, estão habituados ao ensino por transmissão de conteúdos, sendo a teoria de ensino por competências desconhecida, por ser ainda pouco difundida na educação. Além disso, para a efetivação verdadeira do desenvolvimento de competências através da mobilização de conhecimentos e habilidades, é preciso investimentos nos recursos oferecidos às escolas, especialmente às públicas, pois grande parte delas não possuem tecnologias digitais para a construção de competências nessa área, conforme solicitado pela BNCC.

É importante também evidenciar que a BNCC propõe o desenvolvimento de dez competências gerais que devem ser construídas de modo interdisciplinar, com o intuito de estimular ações para a transformação da sociedade. Além dessas competências, a normativa determina também, de modo detalhado, as competências específicas a serem desenvolvidas em cada componente curricular.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE SE PROPÕE PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

A BNCC apresenta a intenção de mobilizar conhecimentos através do desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos devem aprender na Educação Básica e, mediante esses conhecimentos, objetiva-se também que os indivíduos tenham a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los na vida cotidiana (BRASIL, 2017).

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, este se apresenta dentro da Área de Linguagens que compreende, além do componente de Língua Portuguesa, Educação Física, Arte, Ensino Religioso e Língua Inglesa (EF - Anos Finais). Segundo a normativa, as aprendizagens desses componentes curriculares ampliarão as práticas de linguagem já

conquistadas no EF (Anos Iniciais), o que permitirá o aprofundamento dessas práticas para a constituição da vida social (BRASIL, 2017).

A BNCC define que a formulação dos currículos de Língua Portuguesa deve seguir os pressupostos teórico-metodológicos da teoria da enunciação-discursiva, em que se leve em consideração a centralidade do texto como unidade de trabalho. Nessa perspectiva, os textos se relacionam com os seus contextos de produção e o desenvolvimento de competências deve ser condizente com o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017). Dessa forma, o ensino de língua materna na BNCC se manifesta em consonância com os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que trouxe para o ensino de LP a concepção de língua como interação social, sob os embasamentos da enunciação-discursiva de Mikhail Bakhtin que preconiza a língua viva – realizada por meio da interação verbal social dos locutores (BAKHTIN, 1992).

Sobre isso, Geraldi (2015, pág. 384) enfatiza que “na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN” e afirma que o documento em vigência “é uma extensão” dos PCN. O linguista continua evidenciando que “desde a publicação desses parâmetros (PCN), assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo.” Contudo, a BNCC busca atualizar os pressupostos dos PCN, trazendo as transformações das práticas de linguagem ocorridas na contemporaneidade, em especial, dando ênfase às discussões das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRASIL, 2017).

Em meio a essa atualização com ênfase nos gêneros midiáticos e multimodais que são relevantes na sociedade atual, a maioria das escolas públicas se depara com o grande desafio de abordar esses novos gêneros, em meio à carência de infraestrutura e recursos pedagógicos necessários. Geraldi (2015, pág. 386) destaca que ao mesmo tempo que na BNCC “incluem-se gêneros efetivamente praticados pelos professores e alunos, segundo suas faixas etárias e de escolaridade e suas necessidades,” ela também traz “gêneros distantes de seus mundos, longe de seus usos, como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística.” Nessa última proposição, o autor faz uma crítica à questão dos gêneros midiáticos (produção de vídeos) de grande escala propostos para serem trabalhados em sala de aula, uma vez que “realisticamente falando, as escolas não dispõem tanto dos recursos necessários quanto de pessoal especializado.” Geraldi (2015, pág. 386).

Diante do que foi mencionado, para que os estudos dos gêneros multissemióticos, multimodais e midiáticos sejam efetivamente exitosos e alcancem o desenvolvimento de

competências e habilidades propostas pela normativa, faz-se necessário que as políticas públicas invistam em equipamentos, recursos e capacitação profissional. Assim, ao exigir um novo paradigma de ensino, é preciso também ofertar um novo paradigma de trabalho.

Além dos novos gêneros, a BNCC inova em relação aos PCN na imposição de um ensino baseado em competências, em que o aluno precisa desenvolver as dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa para ser aprovado para a próxima etapa de ensino (Ensino Médio). O ensino baseado por competências já tinha sido instituído no ensino desde o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), todavia se efetivou em toda Educação Básica a partir da BNCC. O quadro abaixo expõe as competências mencionadas para o componente de LP:

Quadro 7: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação aos conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2017, pág. 85)

As competências a serem desenvolvidas no ensino de língua materna são relacionadas à concepção de língua como interação social, pois preza pelos fenômenos linguísticos, a textualidade, as práticas de linguagem e o uso da gramática contextualizada em situações de uso e reflexão sobre as mais variadas semioses. No entanto, esse ensino prescritivo tende a limitar as práticas docentes no âmbito da autonomia de projetos locais e regionais, já que a preocupação do currículo escolar será de seguir os tópicos contidos no documento. (AZEVEDO E DAMACENO, 2017).

A BNCC também inova ao trazer as práticas de linguagem esquematizadas em quatro eixos (leitura/escuta, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica). A respeito das práticas de leitura, a BNCC requisita que se busca desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, a fim de que o indivíduo possa compreendê-los e usá-lo nas mais diversas situações de comunicação (BRASIL, 2017). Em relação ao eixo da escrita, a BNCC institui que se objetiva compreender as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais dos diferentes gêneros textuais, em que se busca desenvolver habilidades de produção de textos condizentes ao destinatário, coerência, coesão, informatividade, uso adequado de variedades linguísticas, etc., (BRASIL, 2017).

Já o eixo oralidade que era “esquecido” outrora, ganhando espaço somente após os PCN, no documento ele é priorizado, pois a oralidade é evidenciada de modo abrangente, na qual se acentua a compreensão do indivíduo em entender os usos da oralidade em consonância com as situações de comunicação, pretendendo assim, fazer o aluno compreender que não há a dicotomia do “certo” e “errado”, mas do “adequado” e do “inadequado”, em conformidade com o contexto de comunicação. Por fim, o eixo análise linguística- semiótica, que se apresenta como inovador no ensino de Língua Portuguesa, aborda os conhecimentos linguísticos (lexical, semântico, etc.), a serem desenvolvidos mediante as práticas de produção de linguagens em situações de reflexão do uso da língua.

Todas essas práticas de linguagens apresentadas se manifestam dentro dos quatro campos de atuação (Campo de Atuação da Vida Pública, Campo de Atuação das Práticas Investigativas, Campo de Atuação Artístico Literário, Campo de Atuação Jornalístico/Midiático). Dentro de cada campo de atuação predominam os textos que são unidades concretas dos gêneros, praticados por cada um dos campos (GERALDI, 2015). No primeiro Campo de Atuação denominado Jornalístico Midiático predominam os gêneros jornalísticos- informativos-opinativos e publicitários, em que sugerem foco nas estratégias linguístico-discursivas e semióticas, voltadas para a argumentação e persuasão. No que tange

a esse campo de atuação, é importante pontuarmos, conforme explicita a BNCC (BRASIL, 2017, pág. 134)

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria.

No que concerne a esse campo de atuação, a BNCC traz inovações ao ensino de língua, pois evidencia as mídias digitais na prática pedagógica, em virtude da contemporaneidade a realidade do aluno. O segundo campo de atuação na vida pública está relacionado aos gêneros legais e normativos, sugerindo dar ênfase aos textos que circulam socialmente como regimentos (da escola, da sala de aula, etc.), estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, etc.). Nesse segmento estão presentes também “gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato” (BRASIL, 2017).

O campo de atuação das práticas investigativas traz destaque aos gêneros didático-expositivos impressos e digitais, nos quais são estabelecidos conhecimentos “a partir da elaboração de textos-síntese, resumos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, etc.,” (BRASIL, 2017, pág. 136). E acresce:

Será dada ênfase especial aos procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e às formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (BRASIL, 2017, pág. 136)

E, por fim, o campo de atuação artístico-literário que possibilita ao aluno o contato com as manifestações artísticas e o desenvolvimento da fruição, no qual se objetiva garantir a formação do um leitor-fluidor, isto é, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos e de desvendar suas múltiplas camadas de sentido.

Geraldi (2015) considera as diferentes práticas de linguagem nos diferentes campos de atuação como um avanço significativo, pois torna a abordagem dos gêneros mais compreensíveis. Entretanto, segundo o linguista, há muitos gêneros textuais (incluindo os

multimodais e multissemióticos) sendo cobrados pela BNCC. Essa grande quantidade de gêneros textuais pode contribuir para a ausência de um trabalho mais significativo em sala de aula, já que o objetivo do projeto neoliberal de ensino se direciona na perspectiva do alcance das competências e habilidades, propostas de maneira integral nos currículos, em um país diversificado e desigual como o Brasil, com o intuito de mudar os resultados educacionais brasileiros. Essa uniformização se não for bem sucedida como os idealizadores desejam, tende a aumentar as desigualdades educacionais do país.

SEÇÃO V

PERCURSO METODOLÓGICO

“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas”. (Mia Couto – O fio das missangas)

Esta seção descreve o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Nele apresentamos por intermédio da seção um “olhar” sobre a pesquisa – a natureza e a caracterização da pesquisa. Na sequência, o lócus e os sujeitos e, posteriormente, delineiam-se os procedimentos de coleta de dados, as etapas e os critérios de análise.

5.1 UM “OLHAR” SOBRE A PESQUISA

Segundo Bosi (2006, p. 66), o ‘olhar’ significa “movimento interno do ser que se coloca em busca de informações e de significações” e, é baseado nesse entendimento que caracterizamos inicialmente a pesquisa como qualitativa, porque buscamos nos aprofundar na compreensão do fenômeno estudado – os saberes e expectativas de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da Base Nacional Comum Curricular, procurando realizar a interpretação de acordo com a perspectiva dos próprios sujeitos participantes, tendo em vista que as pessoas interpretam e constroem sentidos (GUERRA, 2014). Ainda sobre o estudo qualitativo Minayo (1994, p.221-220) destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Através da pesquisa qualitativa o pesquisador se aproxima do fenômeno estudado com o intuito de “reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação” (TEIXEIRA, 2006, p. 137) de modo que as suas questões sejam respondidas e interpretadas com profundidade.

Assim, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, de campo e exploratória. Minayo (1994, p. 53) trata a pesquisa de campo como um “recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas

que fundamentam o objeto da investigação”. Dessa forma, a pesquisa de campo possibilita o contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, a fim de se obter as informações necessárias que atendam ao objeto de estudo para poder confrontar a teoria com a prática, em busca de evidências que possam comprovar ou refutar as suas hipóteses levantadas sobre a problemática em questão (GONSALVES, 2001).

A pesquisa se classifica como tal, porque para obtermos os dados fundamentais para o objeto da investigação, buscamos conhecer o espaço da pesquisa – escolas da Rede Municipal de Educação de Ouricuri-PE. Escolhemos, portanto, quatro escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação (SME), duas da Zona Rural e duas da Zona Urbana, como lugar de estudo, por razões de entendimento dos pontos de vista dos sujeitos da pesquisa de acordo com as realidades em que estão inseridos na docência. Para fazer a pesquisa de campo, decidimos pela escolha mencionada, tendo em vista que ficaria de difícil acesso aplicar o procedimento de pesquisa em todas as escolas da SME, além dos custos e da dificuldade de deslocamento.

Utilizamos como técnica para a obtenção dos dados o emprego de procedimento como a entrevista semiestruturada, que no entendimento de Triviños (1987, p.146) é

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

A técnica de entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado contribuir no processo investigativo de forma mais espontânea, pois não é um interrogatório acabado, mas dinâmico, em que durante a entrevista outras questões podem ser levantadas e discutidas sem perder a objetividade.

Chiapetti (2010) destaca também que uma das características importantes das pesquisas qualitativas é que são exploratórias e permitem a caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Lakatos (2003) confirma a afirmação anterior, destacando que estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm o intuito de formular questões ou problema, com a finalidade de desenvolver hipóteses e aumentar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno estudado.

5.2 O LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa se define no contexto de quatro escolas públicas municipais. As escolas pesquisadas se localizam em Ouricuri/PE, cidade situada na região do Araripe - Estado de Pernambuco a uma distância de 620,6 quilômetros da capital (Recife). É sede de desenvolvimento Regional, onde abastece cidades de dez municípios em bens e serviços.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população do município é de 64. 358 pessoas, distribuídos em uma área de 2.381,570 km² e representa 2,25% do Estado de Pernambuco. Ouricuri é formado pelos distritos: Sede (Ouricuri), Barra de São Pedro, Santa Rita, Extrema, Cara Branca, Jacaré, Jatobá, Vidéu, Lopes e Agrovila Nova Esperança.

As quatro escolas em que ocorreram as ações da pesquisa são pertencentes à Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE, que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Finais). Segundo dados do Censo Escolar de 2018, o município possui cinquenta e sete escolas (57) que atendem ao EF (anos Iniciais e Finais) distribuídas entre a Sede e o interior.

Para preservar o sigilo com relação aos nomes das escolas (*lócus* da pesquisa) em que os sujeitos participantes lecionam, identificamo-las por um código alfanumérico, usando as iniciais maiúsculas E para se referir ao termo escola, R para designar as escolas da Zona Rural e U para as escolas da Zona Urbana.

Sobre as duas escolas pertencentes à sede, localizadas na cidade de Ouricuri/PE, uma codificada de EU1 compreende, em sua estrutura física, mais de dez (10) salas de aula, distribuídas por ciclos: 6º, 7º, 8º, e 9º, sendo que há mais de uma sala para cada ciclo. A escola só funciona com o Ensino Fundamental – Anos Finais e com a EJA. Não há sala de atendimento especializado, destinada ao acompanhamento de alunos portadores de necessidades especiais.

Em sua organização interna, a escola dispõe de cozinha, dois banheiros, nenhum laboratório de Informática e de Ciências, não possui uma biblioteca aberta ao público – a sala dos professores é o lugar onde se coloca os livros didáticos e os alunos entram para pegá-los e devolvê-los, apenas. No tocante à localização do núcleo gestor, ressalta-se que para este são destinadas duas salas de pequeno porte; sendo uma, a diretoria; a outra, secretaria. A escola funciona em horários diurno e noturno (Educação de Jovens e Adultos – EJA).

O espaço possui, em suas dependências externas, uma quadra de esportes para a prática de Educação Física para a realização de eventos. Não há espaços arborizados para que o alunado tenha atividades recreativas ou momentos livres de leitura. O corpo docente da

escola é constituído de mais de vinte professores (quase todos do quadro efetivo) e o discente de mais de 400 alunos.

Em relação à outra escola da sede – *locus* da pesquisa codificada por EU2, esta por sua vez, compreende em sua estrutura física nove (9) salas de aula que atendem no horário matutino, estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e no turno vespertino os alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais). A escola também não possui salas de atendimento especializado.

A organização interna da escola EU2 é semelhante à da EU1. O que diferencia é a questão da sala dos professores, tendo em vista que essa oferece um espaço destinado somente aos professores, todavia em relação à biblioteca é da mesma forma da EU1 – espaço apenas para colocar os livros didáticos.

O espaço, em suas dependências externas, não possui uma quadra de esportes para a prática de Educação Física, assim como também, não possui espaços arborizados para que o alunado tenha atividades recreativas ou momentos livres de leitura. O corpo docente da escola é constituído de mais de vinte professores (quase todos efetivos) e o discente de mais de 300 alunos. A escola oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Quanto às duas escolas da Zona Rural, a primeira codificada de ER1, fica localizada a vinte e cinco (25) quilômetros da cidade e possui sete (7) salas de aula. Atende no horário matutino, estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e no turno vespertino os alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais). A escola também não possui salas de atendimento especializado.

Quanto à organização interna, a escola não oferece sala para os professores e nem para a coordenação pedagógica; esta última exerce a função na sala da diretoria, assim como também a secretária escolar. Possui apenas dois banheiros e não tem biblioteca, nenhum laboratório, nenhum equipamento midiático como: DVD, mídia, retroprojeter, TV...

Em suas dependências externas não possui quadra de esporte e nem espaço arborizado para os estudantes desenvolverem atividades recreativas. O corpo docente é constituído de mais de vinte professores (a maioria com contratos temporários) e o discente de mais de 300 alunos que vêm de diversos sítios circunvizinhos estudar no distrito. A instituição não oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A segunda escola da Zona Rural, codificada de ER2 fica localizada a vinte e oito (28) quilômetros da cidade e possui mais de dez (10) salas de aula. Atende no horário matutino, estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no turno vespertino

alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais), no horário noturno a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela também não possui salas de atendimento especializado.

A organização interna da ER2 é semelhante à da escola ER1. Nas dependências externas possui uma quadra em estado deplorável, sem cobertura e com o piso cheio de buracos. O corpo docente é constituído de mais de vinte professores (a maioria com contratos temporários) e o discente de mais de 400 alunos que vêm de diversos sítios circunvizinhos estudar no distrito.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para interpretarmos os saberes e as expectativas atribuídas ao currículo de Língua Portuguesa a partir da BNCC e de que forma a normativa está sendo disseminada e debatida pelas Secretarias Municipais de Educação, contamos com a colaboração de oito professores/as de Língua Portuguesa em regência que lecionam no Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE.

Optamos por esses colaboradores por entender que a BNCC é ampla e abrangente todos os componentes curriculares, sendo preciso delimitá-la para compreender suas especificidades.

Diante da necessidade de buscar os diferentes ambientes sociais em que os (as) docentes lecionam, consideramos pertinente dar voz aos professores da Zona Urbana (Sede) e da Zona Rural, tendo em vista que a didática e a metodologia podem divergir de acordo com as realidades locais e por entendermos que isso enriqueceria a descrição dos saberes e expectativas sobre a BNCC e o currículo de Língua Portuguesa. Assim, participaram da pesquisa cinco professores/as que lecionam em escolas localizadas na Sede e três professores/as que lecionam em escolas da Zona Rural.

Os/as professores/as participantes se mostraram bastante receptivos e interessados em participar da pesquisa. Previamente, durante visitas às escolas em que eles/elas lecionam, foi esclarecido pela pesquisadora os benefícios e a relevância do estudo. Os sujeitos em nenhum momento demonstraram resistência em colaborar com o procedimento investigativo proposto: a entrevista semiestruturada. Todos/as os/as participantes optaram por realizar a entrevista no dia da aula-atividade que acontecia em dias diferentes de escola para escola.

Para resguardar a identidade dos/as colaboradores que estiveram à disposição para participar da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios no lugar dos seus nomes verdadeiros.

No quadro que segue são caracterizados os sujeitos da pesquisa concernentes aos aspectos: local de atuação profissional, ano/série que leciona na escola, idade, formação acadêmica e tempo de serviço na docência.

Quadro 8: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Local de atuação	Turmas em que lecionam	Idade dos sujeitos	Formação acadêmica	Tempo de docência
Lúcia	Escola Pública da Zona Rural	8º e 9º anos	26 anos	Graduação em Letras com Especialização em Língua Portuguesa.	Sete anos.
Beta	Escola Pública da Zona Urbana (sede)	6º e 7º anos	47 anos	Graduação em Letras com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Vinte e dois anos.
Carlos	Escola Pública da Zona Urbana (sede)	7º e 8º anos	23 anos	Graduação em Letras.	Dois anos.
Carol	Escola Pública da Zona Urbana (sede)	6º e 7º anos	35 anos	Graduação em Letras com Especialização em Língua Portuguesa.	Quinze anos.
Paula	Escola Pública da Zona Rural	6º / 8º e 9º anos	30 anos	Graduação em Letras com Especialização em Língua Portuguesa.	Sete anos
Valdeci	Escola Pública da Zona Urbana (sede)	6º anos	33 anos	Graduação em Letras.	Dois anos.
Ana	Escola Pública da Zona Urbana (sede)	6º e 7º anos	53 anos	Graduação em Letras com Especialização em Língua Portuguesa.	Vinte e dois anos.
Rosa	Escola Pública da Zona Rural	6º e 7º anos	32 anos	Graduação em Letras.	Três anos.

Fonte: elaborado pela autora.

A faixa etária dos participantes varia dos vinte e três a cinquenta e quatro anos, sendo que a maioria tem idade superior a trinta anos. Em relação à formação acadêmica, dos/as oito professores/as que participaram da entrevista, a maioria tem especialização na área e os demais possuem apenas graduação, sendo dois recém-formados. Nenhum/a professor/a apresentou titulação de mestre ou doutorado. Quanto ao tempo de experiência docente, é possível perceber que há três colaboradoras que lecionam há mais de quinze anos, revelando assim as suas experiências com documentos definidos para o ensino em décadas. Há também

duas professoras que atuam há sete anos na área, dois que lecionam há dois anos e uma que atua há três anos.

Embora o processo de entrevista tendo ocorrido de maneira homogênea, através de um breve roteiro de perguntas realizado com todos os participantes, a interação durante o momento foi diferente, pois cada colaborador/a tinha percepções e inquietações diferentes acerca da BNCC.

As professoras Beta, Ana e Carol com os seus tantos anos de experiência no ensino, mostraram-se muito angustiadas e confusas com a normativa, relatando as inúmeras dificuldades existentes no âmbito da sala de aula como a falta de motivação dos alunos, a falta de recursos e de apoio pedagógico. Relataram que para complementar as suas aflições, surge a BNCC que coloca o professor na condição de aprendiz, já que ele terá que primeiro compreender os seus preceitos para depois poder mediar a aprendizagem em sala de aula. Compreendem a BNCC como um documento normatizador, que o professor não tem autonomia de negar ou de não trabalhar os seus postulados nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo sem formação e orientação específica a respeito.

Em contrapartida, os/as professores/as Carlos, Valdeci e Paula apesar de não conhecerem com profundidade os pressupostos da BNCC, a veem, em partes, como um documento profícuo para o ensino, considerando que o trabalho baseado em competências e habilidades, de modo integral, é favorável ao processo de ensino e aprendizagem, como também se configura como a forma eficaz de melhorar os índices educacionais do país.

Já Rosa e Lúcia, ao mesmo tempo em que julgaram o documento como importante para o currículo do país, apresentaram também muitas inquietações e receios acerca do ensino sem formações.

5.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de compreender os saberes e as expectativas dos docentes acerca da BNCC para interpretá-las com profundidade, utilizamos como procedimento de pesquisa em campo – a entrevista semiestruturada – que nos permitiu coletar dados relevantes para a análise.

Segundo Duarte (2004) as entrevistas são fundamentais para mapear práticas, crenças e valores classificatórios de estudos específicos delimitados e que se forem bem feitas, permitem ao pesquisador um enfoque profundo sobre o objeto de estudo, coletando informações de como os sujeitos da pesquisa pensam, percebem e significam a realidade,

obtendo dados consistentes que lhe propiciem a descrição e compreensão das relações que se estabelecem em meio a esses indivíduos participantes.

Ainda de acordo com Duarte (2004), para a realização de uma boa entrevista, o pesquisador/a precisar ficar atento a algumas orientações como: ter os objetivos bem definidos de sua pesquisa, conhecer com profundidade o que se pretende investigar, elaborar um roteiro de entrevista previamente, ter segurança e autoconfiança para poder adquirir as informações necessárias para responder a sua problemática e refletir sobre as suas hipóteses, a fim de confirmá-las ou descartá-las.

Manzini (2012) destaca que a literatura aponta três modalidades clássicas de entrevista, a citar: a entrevista semiestruturada, a entrevista não-estruturada e a entrevista estruturada. Aponta que o tipo de entrevista a ser utilizado depende do objetivo da pesquisa. Dessa forma, para alcançarmos o objetivo desta investigação optamos pela entrevista semiestruturada como procedimento de coleta de dados, por ela partir de conhecimentos básicos que são sustentados por teorias e hipóteses e por propiciar ao entrevistador mais autonomia no campo das perguntas, tendo em vista que durante a sua realização, a depender das respostas do/a colaborador/a, é permitido novas hipóteses (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Manzini (2012, p. 153) “a entrevista pode ser utilizada pelos pesquisadores como procedimento único ou auxiliar” (Apud BOGDAN, R. C.; BIKLEN, 2006). Na pesquisa em questão, a entrevista foi considerada procedimento único para a obtenção dos dados, visto que objetivou analisar os saberes e as expectativas dos professores de Língua Portuguesa – anos finais, acerca da Base Nacional Comum Curricular. Assim, mediante a realização da entrevista semiestruturada foi possível a obtenção dos dados necessários. É válido ratificar que a entrevista semiestruturada tem como característica fundamental a elaboração de roteiro com perguntas abertas principais. Além disso, possibilita a flexibilização de perguntas ao entrevistado, permitindo ao entrevistador realizar perguntas complementares para compreender com mais clareza o fenômeno estudado (MANZINI, 2012).

Manzini (2012) enfatiza que é muito importante a elaboração do roteiro de entrevista, porque é por intermédio dele que se prepara, antecipadamente, as perguntas e as adequa de acordo com os sujeitos da pesquisa e com o que deseja saber, isto é, o objeto de estudo.

Para a realização da entrevista semiestruturada, primeiramente, foi planejada uma visita informal as escolas, a fim de entregar o convite e apresentar os benefícios da realização da pesquisa, assim como também foi apresentado e distribuído para apreciação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – CTLE, que apontou a participação voluntária e o sigilo

das informações – identidade, de acordo com a aprovação do Comitê de Ética, Número do Parecer 3.303.978.

As entrevistas foram marcadas previamente, conforme cronograma, sendo que ocorreu remarcação em algumas datas. As remarcações não foram expostas no cronograma. As entrevistas tiveram duração de 15 a 25 minutos cada, com exceção das conversas informais acerca da temática realizada anteriormente.

O quadro abaixo apresenta o cronograma das entrevistas semiestruturadas realizadas nas escolas municipais de Ouricuri-PE.

Quadro 9 – Cronograma da realização das entrevistas semiestruturadas

Data	Horário	Escola
19/06/19	9h	EU1
19/06/19	10h	EU1
18/06/19	9h	ER1
28/06/19	10	EU1
28/06/19	11h	EU1
07/08/19	9h	ER2
07/08/19	10h	ER2
26/09/19	14h	EU2

Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas semiestruturadas tiveram as mesmas perguntas para todos os participantes. Em relação às formas de registro, foi utilizada a gravação em áudio, por intermédio de aparelho celular. A gravação é primordial, porque assegura a autenticidade das falas do entrevistado e a credibilidade científica para a realização das transcrições e da análise dos dados (MANZINI, 2012).

5.5 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa dos estudos consistiu no levantamento bibliográfico, em que foram selecionadas e estudadas as concepções teóricas relacionadas à temática investigada.

Respalda-mo-nos nas ideias de Lima (2011), Lopes (2018; 2019), Lopes; Macedo (2011), Gonzales Arroyo (2013), Macedo (2019), Moreira e Silva (1997), Moreira; Candau (2007; 2008), Sacristán (2000) e Silva (2017) que discutem as concepções curriculares e o

caráter homogêneo e centralizador da BNCC nos currículos das escolas brasileiras. Esta pesquisa também dialoga com os pressupostos de Cossio (2014), Gerhardt e Amorim (2019), Giroto (2018), Giroux (1997), Goodson (2008), Hypolito (2019), Marchelli (2014), Moreira; Silva (1994), Pereira (2010), Peroni; Caetano (2015), Verde (2015) que refletem sobre a formulação dos currículos a partir da BNCC, sob uma perspectiva de mudanças das políticas curriculares no sistema educacional brasileiro. Além disso, o estudo traz as ponderações de Azevedo e Damaceno (2017), Fancio (2019), Geraldi (2015), Lopes (2018), Macedo (2019), Moreira (2013), Rocha (2019), Sousa e Aragão (2018) e dentre outros que discorrem sobre a BNCC, docência e Ensino de Língua Portuguesa.

Também se apoia nas determinações da Constituição Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1961, 1971 e principalmente 1996), na Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015 2016 e 2017).

A segunda etapa da pesquisa se caracterizou como pesquisa de campo por se configurar pela busca de informações diretamente com os sujeitos envolvidos. Essa etapa foi definida pelos seguintes momentos:

1º momento: Elaboração do roteiro de entrevista de acordo com a literatura e os objetivos da pesquisa.

2º momento: Apreciação e correção do roteiro da entrevista.

3º momento: Entrega do convite e agendamento da data da entrevista com os/as professores/as.

4º momento: Visita de modo individual a cada escola para realização das entrevistas semiestruturadas.

5º momento: Realização de transcrição das entrevistas de modo individual, logo depois de encerrada.

6º momento: Conferência de fidedignidade, audição da gravação com a transcrição em mãos para verificação da entonação, interjeição, interrupções, etc.

7º momento: Edição das entrevistas, atentando-se para os vícios de linguagem, termos coloquiais, erros gramaticais, etc. Segundo Duarte (2004, p. 221) “as entrevistas podem e devem ser editadas.”

8º momento: Organização das categorias levantadas e realização das análises dos dados.

5.6 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para realizar a análise dos saberes e expectativas dos professores de língua materna do Ensino Fundamental – Anos Finais do município de Ouricuri-PE, acerca da Base Nacional Comum Curricular, apoiamo-nos em resultados obtidos a partir da entrevista semiestruturada.

Depois de realizadas as entrevistas, organizamos as categorias para análise dos dados, a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam essa investigação. Definimos duas categorias de análise. A primeira descreve o que os sujeitos sabem acerca dos postulados da BNCC, suas interpretações sobre a concepção de currículo, adotadas pela normativa e como pensam a respeito dos interesses ocultos para a criação do documento. A segunda categoria apresenta os saberes e expectativas dos/as colaboradores/as sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir da BNCC.

SEÇÃO VI

BNCC NA VOZ DOS (DAS) AUTORES (AS) DA PRÁTICA DOCENTE

O menino pergunta ao eco onde é que ele se esconde. Mas o eco só responde: “Onde? Onde?” (Eco, Cecília Meireles).

Os sujeitos que estão no contexto da sala de aula trazem suas histórias, experiências, valores e propósitos que confrontam os textos políticos de modo crítico, pois eles têm interesses velados no significado da política e assim como o “eco” questionam e opinam acerca das mudanças curriculares, mesmo sendo na maioria das vezes ignorados. Dessa maneira, esta seção, apresenta a análise e discussão dos dados que compõem este estudo, dividida em dois tópicos relativos a duas categorias: Base Nacional Comum Curricular: saberes docentes acerca da política curricular no âmbito da formação, dos interesses e das concepções de currículo e Base Nacional Comum Curricular: discursos docentes sobre a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais.

O primeiro tópico interpreta os saberes docentes a respeito do que sabem sobre a BNCC e de que forma analisam a formação continuada para apropriação dos postulados da normativa e das concepções de currículo adotadas e de como entendem os interesses dos idealizadores de uma base nacional. Divide-se em cinco subtópicos, sendo: BNCC: saberes docentes; BNCC: formação docente; BNCC: o professor e a construção da proposta disciplinar e interdisciplinar; BNCC: interesses subjacentes e BNCC: concepções curriculares.

O segundo tópico contempla as inquietações, saberes e expectativas dos autores da prática sobre o que a normativa apresenta para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Divide-se em dois subtópicos, sendo: Ensino de Língua Portuguesa: o que mudará a partir da BNCC? Práticas de linguagem na BNCC: como se apresentam?

6.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SABERES DOCENTES ACERCA DA POLÍTICA CURRICULAR NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO, DOS INTERESSES E DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Como já mencionado, buscamos por meio desta pesquisa desvelar os saberes e as expectativas dos/as professores/as de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental acerca da BNCC. Para isso, partimos do princípio de que o professor é o

protagonista central para a manutenção ou transformação de currículos, portanto, é de fundamental importância conhecer o seu posicionamento acerca das diretrizes curriculares impostas pela BNCC.

6.1.1 BNCC: saberes docentes

Após a aprovação da Base do Ensino Fundamental em dezembro de 2017, iniciou-se a sua ‘implantação.’ Esse processo tem sido conduzido pelos gestores públicos das secretarias de educação com a participação de fundações e grupos educacionais ligados ao setor privado (MACEDO, 2019).

Partindo da ideia de que o currículo deve ser organizado e planejado no contexto escolar, perguntamos aos/as professores/as o que eles/elas sabem acerca da reformulação curricular determinada pela BNCC e percebemos que os/as docentes têm conhecimentos diferentes, decorrentes de conceitos já estabelecidos e por interpretações que eles/elas fazem acerca do documento. A Lúcia, por sua vez, afirma que: “a BNCC é um documento que define as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos nas etapas de estudo.”

A resposta de Lúcia é direcionada ao conceito estabelecido pelo documento acerca da definição da BNCC, entretanto a docente não conseguiu apontar outros saberes complementares ou críticos sobre a normativa, alegando ausência de informações e debates: “é algo novo, ainda tenho poucos conhecimentos.” Na afirmação conceitual da professora, percebemos que ela entende o currículo imposto, sob uma nova perspectiva, a de desenvolvimento de competências, mesmo desconhecendo os seus parâmetros de modo mais aprofundado, pois participou apenas de “duas formações gerais no início do ano: uma no município de Ouricuri e a outra em outro município onde também leciono”.

A Paula apontou saberes semelhantes aos de Lúcia, baseados nos conceitos estabelecidos pela BNCC: “ela define o conjunto progressivo de aprendizagens que devem ser desenvolvidas com os alunos no período escolar durante as suas etapas de ensino.” Contudo, a participante não cita “competências e habilidades”, mas “o conjunto progressivo de aprendizagens” que vem sendo também difundido pela normativa em vigência. Ao questioná-la como adquiriu esses saberes, ela afirmou: “no encontro que tivemos no início do ano letivo, teve uma formação geral sobre a BNCC e eu não entendi nada.” Dessa forma, percebemos que as discussões locais sobre as diretrizes ainda são muito limitadas e, conseqüentemente, os saberes a respeito também.

Já Carlos vai além dos conceitos e exprime o seu saber baseado em sua interpretação e afirmou que: “pelo o que eu sei a nova BNCC é que de fato vai orientar melhor o ensino, pois ela, da maneira como foi estruturada, orienta bem melhor os conteúdos, pois o que os alunos de Ouricuri vão estudar os da região Sul também” e acrescentou: “vai ter uma maior democratização nesse sentido.” Para Carlos, os postulados da BNCC são considerados positivos, dado que ele acredita que ao definir as aprendizagens de modo uniformizado, o ensino será mais democratizado para os estudantes.

O ensino baseado na construção de competências de modo uniformizado como se apresenta na BNCC ainda é, em parte, alvo de muitas discussões e polêmicas no âmbito educacional, tendo em vista que os indivíduos constroem os seus conhecimentos de forma heterogênea. Além disso, é válido considerar que são inegáveis as desigualdades sociais e, conseqüentemente, educacionais existentes no país. Assim, é perceptível que Carlos apresenta o seu saber acerca da BNCC sob uma visão otimista de democratização do ensino, fundamentada nas ideologias dos responsáveis pelo documento.

É importante destacar também, que Carlos mencionou “nova BNCC” dando a entender que já existia outra normativa, o que não se sustenta, dado que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tinha como objetivo apenas orientar o ensino, mas não era de caráter obrigatório como a BNCC.

Ao questionar Valdeci sobre os seus saberes acerca da BNCC, ele apontou que através dela “saberemos os conteúdos a serem trabalhados.” Essa afirmação nos remete a entender que o sujeito considera a normativa importante por saber os conteúdos a serem trabalhados, mas não discorreu sobre como isso ocorrerá, assim como também, não citou os termos competências e habilidades difundidas pela BNCC. Com isso, compreendemos que o docente ainda sabe muito pouco sobre os postulados da base.

Diante do exposto, é perceptível que a normativa de referência do ensino é ainda pouco difundida entre os docentes. Logo, a centralidade curricular proposta pela BNCC inibe o debate pedagógico sobre a educação de qualidade do país, tendo em vista que se crê que um currículo universal, formal - apresentado pelo sistema - resolve a desigualdade educacional. Esse pressuposto não considera o fato de que o currículo não ser acabado, mas construído dentro de contextos diferentes com o intuito de atender demandas e necessidades que são heterogêneas, já que indivíduos diferentes não mobilizam os mesmos conhecimentos da forma como a BNCC pretende, por meio da construção de competências e nem tampouco se inserem nas mesmas experiências.

Sobre os saberes docentes acerca da BNCC, ainda tivemos como resultado a sinceridade de docentes que afirmaram não saber nada sobre a BNCC: “na verdade, eu prefiro dizer que eu não conheço nada, infelizmente” (ANA) e que mesmo assim, sem conhecimento, a escola exige que eles comecem a compreender os postulados da normativa: “e, é cobrado, viu!” (ANA). Vemos que a BNCC é realidade, isto é, documento normativo oficial para o ensino, que a partir de 2020 as suas diretrizes serão obrigatórias na sala de aula, todavia os professores a desconhecem por ausência de fomentação de debates e discussões no âmbito educacional. Dessa forma, com a limitação de eventos para a promoção e discussão da base, a apropriação dos seus postulados e os seus contrapontos são ocultados, o que causa insegurança e angústia aos docentes que são “obrigados,” em sua prática pedagógica, a seguir um currículo reformulado de acordo com a BNCC, sem orientação prévia e participativa.

A colaboradora Beta afirmou que o seu saber a respeito da BNCC é muito limitado: “sei muito pouco” e na formação ofertada no início do ano letivo: “infelizmente não foi nada novo e significativo” e que “ficamos aguardando, mas nada foi repassado e discutido.” A fala da professora demonstra que a normativa é obrigatória no ensino, mas a preocupação por parte das políticas públicas em preparar o professor para essa nova forma de ensino, baseada na construção de competências, é limitada. Nesse sentido, é relevante ponderarmos que as contribuições recebidas pelo MEC na elaboração da BNCC não foi o suficiente para alcançar os pontos e contrapontos de todos os professores do país, pois os sujeitos do município pesquisado não participaram desses debates, assim como também não houve discussões na esfera municipal sobre o documento.

Nesse contexto de saberes acerca da normativa, é relevante ressaltarmos que embora a BNCC tenha como cerne precípua das discussões o currículo da escola básica, a questão da docência ganha notoriedade, pois o professor é o mediador da aprendizagem, sendo assim de fundamental importância lhe apresentar discussões acerca da BNCC. Dessa forma, diante da realidade curricular estabelecida no ensino, é primordial que as secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais fomentem a discussão da BNCC em seus planejamentos de formação continuada. Assim, os professores vão conhecer e analisar, de modo mais aprofundado, os postulados das políticas educacionais atuais vigentes para o ensino, uma vez que as determinações curriculares obrigatórias que regem o currículo os apresentam como centralizados e instrumentalizados, necessitando de um debate amplo e crítico sobre essas concepções com os educadores.

6.1.2 BNCC: formação docente

A formação continuada de professores ganhou destaque no sistema de ensino brasileiro a partir da década de 1990 com a aprovação da Lei n. 9.394/96 (LDBN) que trouxe a pertinência da capacitação contínua desses profissionais, haja vista que o conhecimento é dinâmico e o professor necessita estar em constante apropriação de saberes. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, atualizada recentemente, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Martins (2014) salienta que a formação continuada auxilia o professor nas demandas educacionais geradas pelas reformas curriculares. Assim, diante da importância da preparação docente, perguntamos aos/as professores/as participantes da pesquisa se eles/elas haviam participado de algum evento sobre as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, postulada pela BNCC. Constatamos que os/as professores/as estão ‘alheios’ ao que determina o documento para a área de ensino referida e que as poucas formações que participaram eram relacionadas à normativa de modo em geral, sem especificidade de área.

As participantes: Lúcia, Beta, Carol, Paula, Ana e Rosa pontuaram que “ainda não” participaram de eventos de discussão da BNCC para o Ensino de Língua Portuguesa: “de modo específico, não.” E acrescentaram que “a formação ofertada foi sobre a diretriz de caráter geral.” Sobre isso, Carlos enfatizou que a única palestra que participou ocorreu também “de modo geral” ofertada pela “Editora Moderna no início do ano letivo” e que “foi um pouco vaga.”

Diante das falas dos/das participantes, é importante destacar que o processo de elaboração da BNCC que ocorreu, de acordo com o MEC, através da realização de diversas palestras, seminários e conferências em todo o país, não atendeu a todos os educadores do país, bem como o acesso às contribuições *on-line*, que segundo o MEC, foram mais de 12 mil, pois os participantes entrevistados desconhecem, em grande parte, os parâmetros da BNCC.

Dessa forma, os dados apresentados nos mostram que mesmo a BNCC se declarando como documento de grande impacto para o cenário educacional, é possível percebermos silenciamentos sobre os seus pressupostos com os/as professores/as da Rede Municipal de Educação, como também acerca das suas diretrizes para o ensino de língua materna. Essa constatação leva-nos a perceber que a política da BNCC, com fins na centralidade curricular, torna-se também excludente, a começar pelos próprios professores que se veem obrigados a

trabalharem em consonância com o que a base postula, sem ter uma preparação prévia e crítica do discurso universalista dessas diretrizes. Inferimos assim, que o desconhecimento das diretrizes relacionadas à área de Língua Portuguesa tenha ocorrido devido à carência de Programas de Formação Continuada pela Secretaria Municipal de Educação do município.

Nessa conjuntura de formação docente continuada, é pertinente refletir o papel do professor em meio à construção da proposta disciplinar e interdisciplinar na reformulação dos currículos das redes de ensino, haja vista que o professor é o agente da prática pedagógica e conhecedor das reais dificuldades dos alunos.

6.1.3 BNCC: o professor e a construção da proposta disciplinar e interdisciplinar

Lopes (2019) evidencia que nos últimos vinte anos as propostas curriculares e textos normativos assinados pelo MEC e por Secretárias, tanto municipais quanto estaduais, têm expressado flexibilização no currículo, levando em consideração a inovação e adequação à contemporaneidade do social, como: a interdisciplinaridade, temas transversais, competências, currículo por ciclos, dentre outros fatores. Todavia, as tradições curriculares de cunho instrumental ainda prevalecem, pois ao mesmo tempo em que o texto da Base Nacional Comum Curricular apresenta como favorável, em seu discurso, à superação da fragmentação radical das disciplinas e coloca o conhecimento a dispor do protagonismo do aluno em sua aprendizagem (BRASIL, 2017), ele apresenta vinculado às disciplinas e ao currículo por competências que o delimita ao tradicional, retrógrado e desvinculado dos interesses dos estudantes (LOPES, 2019).

Partindo da discussão estabelecida, perguntamos aos/as docentes se têm participado da construção/reformulação do currículo do município, na perspectiva disciplinar e interdisciplinar. Percebemos que eles/elas possuem um conhecimento restrito acerca da normativa, visto que a maioria ainda não buscou ler para entender o que a base postula. Notou-se também que em nenhum momento, na Rede Municipal de Ouricuri, ocorreu seminário de discussão sobre os postulados da BNCC, de modo disciplinar, a fim de que pudessem construir uma proposta curricular para o município.

Os sujeitos participantes afirmaram, de modo unânime, que “não houve encontro para discutir a proposta da disciplina de Língua Portuguesa.” Já a professora Ana afirmou que a escola “tenta discutir a BNCC nos planejamentos, apenas.” Diante dessas falas, chamou-nos a atenção o fato de uma escola, mesmo que internamente, propiciar a discussão do documento

nos planejamentos com os docentes. Em contrapartida, os demais professores de outras escolas do mesmo município não tiveram essa oportunidade em seus planejamentos.

Diante disso, ousamos perguntar “Como se dará o currículo a partir de agora, já que não ocorreu a formulação no município?” e obtivemos como respostas unânimes de que acreditam que a SME seguirá o currículo do estado de Pernambuco. O estado de Pernambuco, no início de 2019, apresentou aos professores um caderno de Linguagens em formato PDF (online), em que sinaliza, de modo segmentado, todos os objetos de conhecimento, as competências e habilidades para serem trabalhadas e desenvolvidas ano a ano no Componente de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é possível que a SME siga fielmente os pressupostos do currículo do estado, sem discussão e problematização com a realidade educacional do município.

Ainda a respeito da participação da proposta de reformulação curricular na perspectiva da interdisciplinaridade, os/as profissionais da prática pedagógica afirmaram que tiveram apenas um único encontro que objetivou desenvolver um projeto de cunho interdisciplinar baseado nas Competências Gerais da BNCC, porém sem orientação para esse fim: “Só foi repassado para os professores criarem um projeto no início do ano com base na BNCC, mas não orientou nada sobre como seria” (ROSA). “Nós tivemos um encontro pedagógico e nele a BNCC foi jogada sem aprofundamento” (BETA). Macedo (2014) explica a ausência de atenção dos responsáveis das políticas públicas educacionais com o processo pedagógico e, em especial com o professor, elucidando que o movimento de bases curriculares ocorrido em todos os países e agora no Brasil objetiva deixar o professor a reboque das decisões sobre os conteúdos dessas bases, retirando-lhe a autonomia em detrimento do trabalho docente em consonância com o que é proposto por documentos.

Assim, olhando para os discursos docentes vemos que a ideia de construção disciplinar e interdisciplinar juntamente com os/as professores/as da rede se apresenta como secundária, dado que tem uma base que favorece as concepções instrumentais de ensino, isto é, que já demarca as competências construídas por intermédio de conteúdos e habilidades já definidas para cada ano. Isso reforça o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizam a concretização do que já foi selecionado para a constituição do currículo.

Em se tratando da discussão da reformulação curricular, outro ponto importante trazido para a interpretação dos/as professores/as foi concernente aos interesses por parte dos idealizadores em ter uma base nacional unificadora.

6.1.4 BNCC: interesses subjacentes

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, através de conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Diante dessa afirmação, perguntamos aos/as professores/as qual era o seu saber sobre a criação da BNCC, bem como acerca do desenvolvimento de competências e habilidades enfatizadas no documento, se eles/elas acreditavam que decorriam de interesses das políticas públicas em melhorar os resultados dos índices educacionais. Constatamos que os/as professores/as acreditam no interesse da base em centralizar as competências a serem construídas, com a pretensão de melhorar a qualidade da educação brasileira.

Lúcia acredita que a criação da BNCC está centrada nos índices das avaliações: “acredito que o maior interesse da criação da BNCC é reverter o quadro drástico da educação brasileira, que vem sendo refletido nos baixos índices das avaliações externas como o SAEB.” Carol corrobora a afirmação de Lúcia e apontou que a BNCC: “trabalha com a ideia de competências que já é cobrada pelos descritores das provas externas.” Os descritores mencionados orientam a preparação dos estudantes para as avaliações de larga escala. Nesse contexto de fala da professora, a ideia da base é oferecer essa orientação através das competências impostas a todos os estudantes da Educação Básica.

Contudo, alguns participantes da pesquisa também apontaram que a forma como a BNCC está sendo apresentada nas escolas, sem aprofundamento com a prática docente, não atenderá às necessidades escolares:

Eu acho que sim, eles partem disso, para a realidade eles fogem muito. Se o professor for seguir será só para alcançar estatísticas, mas a realidade não permite isso. Temos uma realidade muito diferente do que chega, há uma falta do “olhar” para todos na elaboração de documentos como este (BETA).

A participante da pesquisa apresentou sua inquietação acerca da BNCC alegando que o documento, em parte, não dialoga com as diversas realidades das escolas brasileiras. Apontou que a vivência da sala não é considerada na elaboração dos documentos oficiais. A participante Ana também mostrou essa preocupação: “eles podem até ter esse pensamento de melhorar resultados, mas algumas coisas são fora da realidade.” Rosa acrescentou afirmando:

“a vontade deles é essa, mas não é só determinando uma base jogada que se vai resolver essa questão de melhorar índices educacionais”.

Percebemos que quando as docentes afirmam que existem muitos postulados da BNCC “fora da realidade”, elas estão fazendo referência à construção de competências por intermédio do desenvolvimento de habilidades com os gêneros digitais que são bastante abordados na área de Língua Portuguesa. Essa afirmação pode estar relacionada ao fato de no município haver apenas uma escola com laboratório de Informática. As demais instituições de ensino não possuem equipamentos tecnológicos para esse trabalho exigido pela normativa. Além disso, é válido salientar que a maioria dos estudantes não possui aparelhos celulares ou tablets com acesso à internet. Dessa forma, a viabilidade da construção dessas competências torna-se um grande desafio para a atuação docente.

Os/as colaboradores/as parecem considerar que o discurso da BNCC condiz com a imposição de um currículo mais técnico, com o intento de melhorar os resultados das avaliações que definem o IDEB do país. Contudo, ao mesmo tempo apresentam preocupações com essa centralidade curricular, por acreditarem que esse ‘modelo’ não considera as complexidades existentes no cenário educacional do país.

Partindo desses apontamentos, é de suma importância refletir sobre o que pensam os/as docentes no tocante às concepções curriculares assumidas pela BNCC.

6.1.5 BNCC: concepções curriculares

O currículo não pode olhar somente para o processo de seleção e de organização do conhecimento, baseado em plano de estudos das disciplinas escolares, pelo contrário, precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atendendo às demandas e às necessidades que não são homogêneas (LOPES, 2019). Diante disso, o currículo precisa acontecer nas escolas, entretanto a produção e implementação de políticas curriculares como a BNCC o leva para objetivos diferentes, pois seus postulados são delineados por diversas disputas em torno dos interesses dessas políticas, como “Grupos empresariais a exemplo do Movimento pela Base, instâncias acadêmicas e de pesquisa educacional como a Anped, Anfope, ABdC e Anpae, órgãos governamentais” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 207). Nesse contexto, implicitamente prevalece no documento os interesses dos ‘dotados de poder’ em detrimento da participação dos agentes da prática cotidiana pedagógica.

Diante da questão apresentada, perguntamos aos/as docentes, o que sabem a respeito da concepção de currículo adotada pela BNCC. Percebemos que as respostas são similares à

questão inicial, pois os saberes são aqueles que relacionam a BNCC ao desenvolvimento de competências, aprendizagens essenciais e conteúdos padronizados.

A BNCC vem com a concepção de melhorar o currículo para preparar o aluno para o desenvolvimento das habilidades (PAULA).

Os/as participantes: Beta e Valdeci mostraram saber similar ao de Paula: “a função primordial dela é nortear as aprendizagens para preparar os indivíduos para o desenvolvimento das habilidades” e Valdeci complementou: “a concepção de currículo mais voltada para os conteúdos para o alcance das habilidades propostas.”

O discurso da BNCC prioriza “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 08), como mencionado pelos professores. Sobre isso, é possível perceber que ao relacionar o currículo aos direitos de aprendizagens comuns, reforça as noções de disputa e de competências que seguem as políticas que desconsideram a discussão de estudos e pesquisas que compreendem o currículo como campo de produção cultural.

É importante destacar também que os/as docentes conceituaram a BNCC, mas não apresentaram envolvimento com a questão curricular. Isso ocorreu devido às poucas discussões em torno da normativa.

Descritas as interpretações docentes relativas à questão curricular de modo amplo, o tópico que segue fomenta a discussão das compreensões dos/as colaboradores/as em relação à proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais.

6.2 BNCC: DISCURSOS DOCENTES SOBRE A ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Iniciemos destacando que durante décadas o ensino da Língua Portuguesa priorizou a concepção curricular tradicional na sua perspectiva de ensino, mediante a valorização da gramática normativa-padrão isolada das práticas de linguagem, como o único componente constitutivo da língua. Seu principal objetivo consistia em investigar as regras da língua escrita, a fim de se preservar as formas ‘corretas’ do Português literário (BAGNO, 1999). Em meados dos anos de 1990, o ensino de língua materna sofreu mudanças em suas abordagens em sala de aula, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua

Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental em 1998 (PCN). Embora não se conceituasse como documento normativo, serviu de orientação para o ensino de língua das escolas brasileiras. Por intermédio dele, a textualidade ganhou espaço no currículo, adotando a concepção de língua como interação social, em que o seu uso se dá dentro do contexto das práticas de linguagens.

Após duas décadas desde a publicação dos PCN (1998), publicou-se a BNCC (2017) que determina, de maneira universal, os conteúdos a serem trabalhados no componente de Língua Portuguesa, com o intuito de desenvolver no aluno o saber/fazer mediante a ideologia de competências e habilidades. Diante dessa realidade, procuramos saber o entendimento dos/as professores/as de Língua Portuguesa a respeito das diretrizes da BNCC para o ensino de língua materna.

6.2.1 BNCC e Ensino de Língua Portuguesa: desafios e contradições

Procuramos entender os saberes dos/as professores/as a respeito do ensino da Língua Portuguesa a partir do que dispõe a BNCC com o intuito de compreender as suas expectativas com relação ao ensino de LP a partir da normativa. Percebemos que os saberes relacionados à área de LP apontam para a textualidade: “poderemos trabalhar mais com a textualidade, pois ela traz diversos gêneros textuais” (PAULA). “Eu acho que poderemos trabalhar um campo bem mais amplo, algo bem mais heterogêneo, como a questão dos gêneros textuais” (CARLOS).

Notamos que os saberes docentes estão em diálogo com o que postula as diretrizes trazidas pela BNCC, visto que o documento adota a perspectiva da linguagem por intermédio do caráter enunciativo. Esse viés considera a interlocução nas diversas práticas de comunicação que inclui o uso da linguagem, além de trazer um discurso materializado, no qual evidencia o ensino sobre os gêneros de forma contextualizada e em situações de uso. Isso favorece a construção de competências pelos estudantes, a partir dos quatro eixos que compreendem as práticas de linguagem. Geraldi (2015) aponta que a BNCC mantém coerência com os PCN, uma vez que postula a língua como prática de interação social, na qual a Linguística da Enunciação ganhou espaço no ensino de Língua Portuguesa.

Todavia, as determinações dos conteúdos baseados na textualidade com o intuito de desenvolver competências e habilidades a serem introduzidos nos currículos de língua materna causam também inquietações aos/as colaboradores/as, pois a carência de orientações mais aprofundadas sobre como trabalhar os gêneros textuais abordados lhes deixam inseguros

sobre o que pode mudar no ensino a partir da BNCC: “com o pouco conhecimento que tenho eu acho que o foco da base é dar ênfase aos gêneros textuais, mas não sei o que pode mudar, pois não conheço muito...” (VALDECI). “Eu acho que do jeito que está sem orientação não vai mudar muita coisa não” (ANA).

A normatização de conteúdos para serem trabalhados, definidos por uma base comum sem o debate das suas diretrizes com os docentes nos direciona a recorrer a Lopes (2018). A autora ratifica que não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo, porque é na prática pedagógica que se faz o currículo. Para que isso aconteça, consideramos que se faz necessário o envolvimento dos educadores na (re) formulação do currículo de LP, o que não ocorreu, deixando assim os agentes da prática alheios aos princípios que regem a abordagem da BNCC.

Assim, ainda a respeito das expectativas sobre o que mudará no ensino de língua a partir da BNCC, alguns/mas professores/as apontaram como positivo os gêneros novos, isto é, os midiáticos, tendo em vista que os alunos da sociedade contemporânea estão submersos às Tecnologias Digitais: “o que a BNCC coloca a respeito da LP é a oferta de novos gêneros que o professor de Língua Portuguesa tem que se atrelar a isso: a novidade e a atualização” (CAROL). “Acho que a mudança no ensino da Língua Portuguesa está relacionada a esses novos gêneros textuais, principalmente os midiáticos” (ROSA).

As falas das professoras estão em consonância com as diretrizes da BNCC que atualizam o discurso produzido pelos PCN, propiciando ao contexto da sala de aula as inovações tecnológicas, tendo em vista que com o avanço da tecnologia novos gêneros surgiram no cotidiano do estudante e a escola precisa acompanhar essas inovações. Entretanto, a centralidade e homogeneidade do currículo tende a ser um grande desafio, especialmente, em referência ao campo de atuação “Jornalístico Midiático” (BRASIL, 2017), que promove os gêneros digitais diante da realidade brasileira, em que muitas escolas públicas não têm infraestrutura básica e nem investimentos em equipamentos tecnológicos para atender o ensino desses gêneros.

Ainda sobre a BNCC e o ensino de LP, consideramos importante saber o que os colaboradores pensam acerca da ênfase dada pela normativa aos quatro eixos das práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Aqui, vale destacar que a semiótica é uma abordagem nova trazida pelo documento para o ensino de LP.

6.2.2 Práticas de linguagem: como se apresentam na BNCC?

Sobre a forma como a BNCC apresenta as práticas de linguagem, os/as participantes da pesquisa apontaram expectativas positivas para a superação das dificuldades dos estudantes, especialmente, nos aspectos de leitura e escrita a partir da BNCC.

Acredito que a organização dos eixos pela BNCC objetiva auxiliar nesse processo de abordagem da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, mas para vencer as dificuldades precisa de um trabalho planejado e articulado (PAULA).

A participante acredita que a BNCC auxiliará no trabalho pedagógico, contudo aponta que as diretrizes da normativa para ser efetivamente eficaz é preciso planejamento, discussão e articulação com os professores. Na fala da docente, fica subjetivo que os profissionais ainda não têm o apoio necessário para desenvolver esse trabalho em sala de aula. Carlos também traz essa abordagem de planejamento: “o que a base deve trabalhar aqui na minha concepção é a alfabetização, leitura e escrita, o letramento para superar as dificuldades de forma planejada.”

A professora Lúcia também enfatizou que acredita em “mudanças significativas no ensino se os postulados forem colocados em prática de forma planejada e, sobretudo, se a escola disponibilizar os recursos necessários.”

Já a professora Ana apontou que “esperam-se mudanças, mas não sei como, pois conheço muito pouco sobre a BNCC.” A fala da docente corrobora a questão inicial discutida na primeira categoria: não foram oferecidos aos docentes da Rede Municipal eventos de discussões sobre o ensino da LP a partir da BNCC.

É importante discutir nesse ponto que as contribuições recebidas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) na primeira versão da BNCC não atingiu a todos os municípios e professores, já que na Rede Municipal pesquisada, os/as docentes alegaram desconhecer com profundidade os parâmetros da BNCC, por não ter feito leituras e nem participado de eventos de discussão.

Valdeci apontou: “sei muito pouco sobre a BNCC” e destacou que “os alunos do 6º ano têm muita dificuldade de leitura e escrita e eu espero que a BNCC possa ajudar nessa superação.” O participante, apesar de não ter um conhecimento amplo a respeito do documento, acredita que ele pode auxiliar na superação das dificuldades dos alunos.

Observando as afirmações, percebemos que mesmo os/as colaboradores/as não tendo um conhecimento aprofundado sobre essas práticas de linguagem na BNCC (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) que se manifestam dentro dos quatro campos de atuação: Campo Jornalístico/Midiático; Campo de Atuação na Vida Pública; Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e o Campo Artístico/Literário, campos estes, em nenhum momento, mencionados em seus discursos, eles acreditam que a BNCC pode ajudá-los/as na prática pedagógica, inferindo assim um consenso entre as suas opiniões acerca das dificuldades que os alunos apresentam e suas expectativas de que a normativa subsidie nessa superação.

Essa constatação nos leva a entender que os/as professores/as, mesmo desconhecendo a forma como as práticas de linguagem são definidas pelo documento, acreditam no resultado exitoso de superação da problemática de carência de leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Ainda sobre os eixos das práticas de linguagem, Geraldi (2015) afirma que eles serão trabalhados dentro dos Campos de atuação. Os Campos de Atuação estão inseridos nas áreas de usos da linguagem e das práticas cotidianas e a justificativa apresentada pela BNCC para a organização das práticas de linguagem por Campos de Atuação se dá pela “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p.80).

A BNCC prima para o ensino de Língua Portuguesa em um formato de quadro em que as diferentes ações serão executadas ano a ano e os gêneros agrupados de acordo com os campos de atuação em ciclo escolar: 6º e 7º e 8º e 9º, com o intuito de controlar e medir o que está sendo executado nas aulas de LP.

A entrevista permite inserir questionamentos durante as discussões. Em meio a isso, perguntamos aos/às colaboradores/as o que sabem sobre a segmentação de ações que definem, em cada agrupamento de campo de atuação, os objetos do conhecimento (conteúdos), as competências e as habilidades e os eixos das práticas de linguagem. Afirmaram, portanto, ainda desconhecerem essas diretrizes.

Entendemos assim, que embora as diretrizes da BNCC estejam definidas para serem abordadas em sala de aula, a partir de 2020 em caráter obrigatório, os/as professores/as ainda não as conhecem e nem tampouco percebem movimentações pelo Poder Público em lhes oferecer orientações didático-metodológicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVA DE PROPOSTA INTERVENTIVA REFLEXIVA

As mudanças curriculares e a imposição de teorizações nos currículos escolares, mesmo que de modo subjacente, afetam o professor e a sua prática pedagógica. Por isso, neste estudo consideramos pertinente dar voz aos/as professores/as. Assim, tomamos como questão inicial os saberes e as expectativas dos docentes acerca dos parâmetros da BNCC.

Podemos afirmar que embora a BNCC sendo de caráter obrigatório no ensino a partir de 2020, os saberes dos/as professores/as colaboradores/as a respeito dos parâmetros da normativa ainda são limitados, em virtude de não terem realizado leituras, participado de discussões, debates e formações continuadas relacionadas à reformulação curricular no município. Foi apontado que a SME ofereceu uma única formação difundida por um “idealizador,” a Editora Moderna, que abordou a BNCC apenas de modo geral. Essa carência de discussão lhes permitiu conceituar a BNCC de acordo com o que lhes foram apresentados pelos idealizadores da normativa, sem aprofundamento crítico e contrapontos. Alguns professores a consideram um referencial positivo por homogeneizar o currículo, especialmente, os conteúdos a todos os alunos de todas as regiões brasileiras, acreditando que a partir disso haverá mais democratização no ensino.

Para outros/as colaboradores/as, a insuficiência de debates sobre a BNCC lhes causa angústia devido à obrigatoriedade das suas diretrizes a serem trabalhadas em sala de aula sem diálogo com as demandas contextuais.

Quanto aos postulados da BNCC para o componente de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível constatar que os/as professores/as têm muita expectativa e acreditam que haverá mudança significativa. Isso se dá ao fato de as diretrizes priorizarem a textualidade. Ao mesmo tempo, eles/elas também apresentaram as suas angústias e incertezas sobre o ensino de LP por alegarem a falta de orientação sobre como trabalhar esses novos gêneros textuais sob a perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Os docentes afirmaram que consideram os novos gêneros – especialmente os midiáticos, muito pertinentes ao tempo atual em que vivem: a era da tecnologia da informação, apesar da carência de recursos para a viabilidade do trabalho em sala de aula com esses gêneros.

Ainda sobre o ensino de LP, foi possível perceber também que os/as docentes estão alheios à organização dos conteúdos impostos pela BNCC para a abordagem com as práticas de linguagem manifestadas dentro dos quatro campos de atuação, todavia citaram que

acreditam e esperam que a BNCC ajude na superação das dificuldades dos alunos, especialmente, em leitura e escrita.

Os dados ratificam que mesmo a política da BNCC se apresentando como impactante no ensino e na prática pedagógica, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, dentre elas o olhar das políticas públicas com os/as professores/as, tendo em vista que esses profissionais estão alheios aos postulados da BNCC devido à ausência de formação e discussão. No estudo realizado, a maioria dos/as docentes colaboradores afirmaram não saber com propriedade o que pretende a normativa para o Ensino de Língua Portuguesa, mas mesmo desconhecendo, esperam que o documento ajude na superação das dificuldades dos alunos por enfatizar a textualidade. Logo, é possível concluir que os saberes e as expectativas dos postulados da BNCC pelos/as professores/as são silenciosos, confusos e conflitantes, causando-lhes inquietações diante da realidade curricular obrigatória.

Portanto, considerando a BNCC obrigatória e reguladora dos currículos, o silenciamento dos seus pressupostos aos professores parece, em parte, afetá-los diretamente pelas mudanças curriculares. Por isso, é primordial que desenvolvam políticas de formação continuada, a fim de refletir sobre as perspectivas de currículo escolar e disseminar a BNCC sob um ponto de vista crítico e reflexivo, na perspectiva de que os docentes possam conhecê-la e assim ponderar a melhor maneira de mediar esses conhecimentos em sala de aula.

Partindo dessa necessidade, sugerimos uma proposta de oficinas de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais). Todas as especificações estão detalhadas no Apêndice A. Antecipamos que a intenção de nossa sugestão é contribuir na disseminação crítica e reflexiva dos postulados da BNCC com professores/as, mediante a reflexão e difusão dos conhecimentos inerentes a esse documento, a fim de que possam posicionar-se frente aos pressupostos estabelecidos pela BNCC.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: Livro eletrônico: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 de agos. de 2019.
- AMORIM, A. L. N. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço do Currículo**, v.3. n.1, p.p.551-461, março de 2010 a setembro de 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9105>. Acesso em: 10 de mar. de 2019.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-32.
- BEANE, J. A. **Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didática Editora, 1997.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (Org.) et al. **O olhar**. 11ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 65-87. (1.ed. 1988).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Documento da Base – Conae**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília – DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília – DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão**. Brasília – DF, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Congresso Nacional, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 02 de mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Congresso Nacional, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Congresso Nacional, 20 dez 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Assembleia Nacional Constituinte. DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 05 de jan. 2019.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.

CHIAPETTI, R.J.N. Pesquisa de campo qualitativa: uma vivência em geografia humanista. **GeoTextos**, vol. 6, n. 2, dezembro de 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/4834>. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

CHIZZOTTI, A. PONCE, B. J. O currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Revista Currículo sem fronteiras**. V.12, n.03 p.25-36, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>. Acesso em: 12 jul. de 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010.

CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1570 - 1590 out/dez. 2014. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 11 de fev. de 2019.

COUTO, M. **O fio das missangas**. Companhia das Letras, 1 ed. p. 152, 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 de agos. de 2018.

FANCIO, A. C. A. **O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, 22 (1):7-15, janeiro-março 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 11 de set. de 2019.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2018.

GESSER, V. A evolução histórica do Currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, n. 4, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. Á. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROTTO, E. D. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>. Acesso em: 10 de out. de 2018.

GONZÁLES ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

GONZÁLES ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONTIJO, C. M. M. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória – ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/68-114-1-SM.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GOODSON, I. F. A. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de out. de 2019.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, M; DALBÉRIO, O. **Desafio da pesquisa**. Franca: Unesp – FHDSS, p.63-75.2006.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, E.S. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: Livro eletrônico: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 de set. de 2019.

LOPES; A. C. MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530 - 1555, out./dez., 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p.

891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621edur-32-02-00045.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

MACEDO, E. Currículo e Conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.147, p.716-737, set./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 de out. de 2019.

MACEDO, E. “A base é a base.” E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. Recife: Livro eletrônico: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Apresentação – Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2. p. 13-17, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00013.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003b. p. 11-25.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais...**, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149- 171, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49548>. Acesso em: 10 de abr. de 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12. n. 03, p.1480 – 1511 out/dez. 2014.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 12 de jun. de 2019.

MARTINS, A. P. A. **A formação continuada de professores da Rede Municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma Unidade de Educação Básica em foco.** 2014. [123 folhas]. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, [São Luís].

MELLO, P. E. D. **Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor,** 2015.

Disponível em

http://www.academia.edu/9809465/.edu/9809465Base_nacional_comum_direitos_e_objetivos_de_Aprendizagem. Acesso em: 21 dez. 2018.

MEIRELES, C. (2002). O eco. In MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo** (6a ed., Thais Linhares, ilustr.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 80.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais.** 12 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** São Paulo: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. C. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 08 dez. 2018.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. 1986. **Biolinguagem.com,** Disponível em:

http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

ROCHA, N. F. E.: **Base Nacional Comum e docência: discursos e significações.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 de set. de 2019.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575>. Acesso em: 16 de set. de 2019.

RODRIGUES, V. A. C.: **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed.; 10.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 203.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDE, P. L. Base Nacional Comum: desconstrução de diversos hegemônicos sobre o currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v. 05, n.01. p.78 – 97 jan/jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Jo%C3%A3o%20Luiz/Downloads/36348-Texto%20do%20artigo-152191-2-10-20150722.pdf>. Acesso em: 29 de set. de 2019.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**INTERVENÇÃO FORMATIVA REFLEXIVA: A DIMENSÃO DOS PRESSUPOSTOS
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CURRÍCULO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Proponente:

NATÁLIA COELHO BAGAGIM

A DIMENSÃO DOS PRESSUPOSTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1 INTRODUÇÃO

Pensar em currículo pressupõe reflexão dos diferentes saberes sociais, considerando que o currículo não deve ser um produto de luta fora da escola, mas condicionado à produção de significados dentro da escola (LOPES; MACEDO, 2011). A partir disso, é inegável a importância do professor no ordenamento e entendimento curricular, especialmente no momento atual em que os currículos das escolas brasileiras encontram-se controlados por uma Base Nacional Comum Curricular, normativa esta, condicionada de fora para dentro da escola, em contraposição à conceituação de currículo proposta pelos estudos de Lopes e Macedo (2011) e pouco difundida entre os educadores.

Nesse processo de imposição, faz-se necessário que o professor se aproprie das diretrizes determinantes da BNCC com o intuito de compreendê-la e por meio disso saber ponderar o que é significativo ou não dentro do contexto social escolar. Embora a BNCC tenha se apresentado como homogênea e centralizadora, acreditamos que uma das possibilidades de abordagem dos estudos da Língua Portuguesa seja a mediação em sala de aula pautada em uma perspectiva reflexiva, na qual considere os seus postulados obrigatórios (competências e habilidades), de modo planejado para a realidade local, isto é, a realização de um trabalho com os gêneros textuais dentro da viabilidade de recursos e equipamentos presentes nas escolas.

Diante disso, sugerimos a proposta de oficinas de formação continuada para os professores de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental pautadas na BNCC, sob uma perspectiva reflexiva. A pretensão consiste na disseminação, discussão e apontamentos de caminhos para o trabalho com a língua materna em sala de aula, de forma coletiva, em consonância com as experiências profissionais dos docentes, visando à construção e/ou reconstrução do trabalho pedagógico. A escolha dessas oficinas partiu da problemática discutida na pesquisa, em que os professores se sentiam angustiados por não saberem o que se propunha a BNCC para o currículo de LP.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa proposta de oficinas tem, dentre outros, o objetivo de refletir sobre o currículo de Língua Portuguesa a partir dos postulados da BNCC com os professores da área mencionada dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, faz-se necessário refletirmos acerca da formação continuada.

Para iniciar, é pertinente apontarmos que a formação continuada traça novos caminhos para o desenvolvimento e para a discussão de problemas educacionais por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas (MIZUKAMI, 2002). Martins (2014, p. 43) acrescenta afirmando que:

Entende-se que a formação continuada, o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma coletiva, em consonância com as experiências individuais no cotidiano da escola, de maneira que essas ações devam se seguir articuladamente, ao longo da vida profissional dos professores.

Dessa forma, a atualização dos profissionais da educação tornou-se uma necessidade urgente devido às mudanças constantes da sociedade, às carências educacionais advindas do sistema educacional vigente e às reformas curriculares, em que se faz necessário refletir sobre os seus impactos no ensino e na prática. Nesse sentido, o “processo de formação deve acontecer de forma organizada e contínua, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diversas concepções de ensino-aprendizagem” (MARTINS, 2014, p. 49).

A formação continuada precisa acontecer no cotidiano escolar regularmente, visto que é por meio dela que se é possível refletir sobre a prática pedagógica, as concepções curriculares que regem o ensino e a aprendizagem dos estudantes e após essa resposta buscar construir ou reconstruir estratégias para o trabalho efetivo em sala de aula.

Perrenoud (1993) destaca alguns critérios que fazem parte das propostas de formação continuada, dentre eles: a atualização, a reexaminar conceitos e (re) significar a prática pedagógica. Nesse contexto, a formação continuada tem cunho significativo para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que por meio dela o professor revê e reflete a sua prática.

Demo (2007) é enfático quando diz que investir na qualidade da aprendizagem do aluno é primeiro, investir na qualidade docente. Esse investimento no professor está relacionado à oferta de qualificação adequada, de modo que atenda às necessidades educacionais predominantes. Para isso, faz-se necessário que se realize um diagnóstico dos problemas de aprendizagem dos discentes, das dificuldades enfrentadas pelos educadores no cotidiano escolar, com o intuito de se criar formações significativas e relevantes para os professores e não apenas formações superficiais longe da problemática real inserida na sala de aula.

Nesse segmento, a formação continuada deve ser a reflexão da prática em consonância com os discursos docentes, que por meio da análise do cotidiano possibilite desenvolver programas de formação que atenda às necessidades vigentes. Assim, a formação continuada precisa ser articulada com a área profissional do docente, com a realidade das escolas onde os indivíduos estão inseridos e também com os incentivos salariais, para que os educadores participem das formações, uma vez que o professor que participa de formação continuada reestabelece e redimensiona o seu ensino por meio da intervenção sobre a prática.

E o mais importante, é preciso que o professor queira se capacitar, já que ser educador é educar-se incessantemente por intermédio de aprendizado em que o conhecimento construído decorre em novas relações de compartilhamento de saberes, tendo em vista que a profissão docente se transforma todos os dias. Masetto (1994, p. 96) apresenta algumas particularidades para a formação do professor, a conhecer: “inquietação, curiosidade e pesquisa.”

Entende-se, assim, que o conhecimento do professor necessita estar em constante atualização, por isso a inquietude, a curiosidade e pesquisa são fundamentais para o enriquecimento dos saberes. Além disso, a reflexão crítica da prática cotidiana escolar também é essencial na formação. Nesse sentido, Freire (2003) destaca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da análise crítica de sua prática.

Dessa forma, o hábito de refletir sobre a docência propicia perceber os erros e acertos. Ainda sobre esse ponto de vista, Freire (1996) destaca a reflexão crítica como grande aliada para a prática, pois,

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39)

Dessa forma, o pensamento do autor mencionado sobre a formação continuada está intrinsecamente relacionado ao processo de reflexão e por meio dele a busca pela melhoria da prática, já que formar o professor não é apenas qualificá-lo, mas é também formá-lo para enfrentar os desafios educacionais. Assim, a reflexão da práxis pedagógica é essencial para a melhoria da qualificação profissional, voltada para os interesses e as necessidades dos estudantes. No cenário educacional contemporâneo, a reflexão para o enfrentamento da ação educativa regulada se faz muito pertinente.

3 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Ampliar os saberes docentes acerca das diretrizes da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais), de maneira que desenvolvam um olhar crítico e questionador sobre o documento, possibilitando o desenvolvimento de planejamentos coletivos relacionados aos gêneros textuais sob uma perspectiva condizente com a realidade da sala de aula.

Objetivos específicos

- Refletir sobre currículo para o ensino da Língua Portuguesa;
- Apropriar-se e discutir os postulados da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa;
- Compartilhar a vivência do trabalho em sala de aula, refletindo os pontos positivos e negativos da proposta da BNCC.
- Produzir em colaboração com os/as professores/as, sequências didáticas de trabalho com as práticas de linguagem presentes nos gêneros textuais propostos pelos campos de atuação: Jornalístico/Midiático; Campo de Atuação da Vida Pública, Campo de atuação das Práticas Investigativas e Campo de Atuação dos Estudos Literários.
- Socializar as sequências didáticas produzidas, analisando o que se pode acrescentar ou retirar de acordo com as percepções docentes.

4 PASSOS METODOLÓGICOS

A seguir discriminaremos as fases para o desenvolvimento da nossa proposta.

4.1 Motivação

Para iniciar os trabalhos, pode-se levar a dinâmica “A teia” de autoria desconhecida (<https://www.jrmcoaching.com.br> > Blog) . Essa dinâmica auxilia nas relações interpessoais, no envolvimento e no entendimento de que é possível refletir e compartilhar saberes todos juntos.

Ao final da compreensão da dinâmica, deve-se introduzir um diálogo com a seguinte indagação: Vocês acreditam que no cenário educacional atual há uma rede de apoio entre todos os envolvidos na educação?

Após as discussões, o mediador inicia a apresentação das oficinas.

4.2 Apresentação da proposta para os/as professores/as

A proposta consiste na realização de cinco oficinas, a citar:

OFICINA 1: Currículo de Língua Portuguesa a partir do que dispõe a BNCC: Reflexões e desafios.

OFICINA 2: Práticas de linguagem e Campos de Atuação: o que preconizam?

OFICINA 3: Ampliação das práticas de linguagem a partir dos gêneros textuais diversos: produção coletiva de sequências didáticas.

OFICINA 4: Socialização das sequências didáticas fundamentada nas percepções docentes sobre a viabilidade prática e o ensino-aprendizagem do estudante.

A oficina 5 é proposta para ser realizada em um momento posterior, pois ela é entendida como a reflexão da prática do que foi discutido e planejado.

OFICINA 5: O trabalho na sala de aula: como ocorreu?

Após a motivação e apresentação das oficinas, pode-se distribuir impresso, de forma organizada, os postulados do Componente de Língua Portuguesa presentes na BNCC para os/as professores/as realizarem a leitura prévia, a fim de que as discussões detalhadas nas oficinas sejam mais exitosas.

4.3 Sugestões de oficinas

I- OFICINA 1: Currículo de Língua Portuguesa a partir do que dispõe a BNCC: Reflexões e desafios.

Objetivo

- Refletir sobre currículo para o ensino da Língua Portuguesa a partir dos postulados da BNCC.

Metodologia

- Apresentação da oficina.
- Exposição e apresentação da citação de Arroyo (2007) e, em seguida, discussão.
- Exposição de painel dividido em duas colunas com as expressões FATO / *FAKE*.
- Distribuição de afirmações sobre a BNCC para os/as professores/as analisarem se são verdades ou inverdades e, em seguida, colagem no painel FATO / *FAKE*.
- Discussão coletiva de cada ponto/afirmação.

- Organização da sala em círculo e realização de Roda de Conversa sobre cada competência específica para o Ensino de Língua Portuguesa, apontando possibilidades metodológicas em cada uma.

Desenvolvimento

1 - O mediador pode iniciar apresentando uma reflexão sobre currículo proposta por Arroyo (2007) e abrir espaço para discussões. A reflexão pode ser exposta em um slide ou cartaz.

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos (GONZÁLES ARROYO, 2007, p.23-25).

*Vocês acreditam que os postulados da BNCC consideram o ordenamento curricular condicionado à pluralidade de imagens sociais?

2 - Após as discussões, o mediador pode montar um painel com as expressões *FATO* ou *FAKE* e distribuir para cada professor/a uma afirmação acerca do que postula a BNCC para o currículo de Língua Portuguesa. Os/As professores/as irão analisar e pontuar se é verdade ou inverdade. Em seguida, pode-se realizar a socialização da atividade elucidando cada afirmação.

FATO	<i>FAKE</i>

FATO OU FAKE?

1-A BNCC aponta o direito às aprendizagens essenciais em seis competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa.

2-O ensino de LP está distribuído em quatro eixos que envolvem as práticas de linguagem: a oralidade, a produção de texto e a análise linguística/semiótica.

3-As diretrizes da BNCC não estão em diálogo com a perspectiva de linguagem adotada pelos PCN, pois trazem a língua como instrumento de comunicação.

4-As práticas de linguagem na BNCC (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) se manifestam dentro dos quatro campos de atuação: Campo Jornalístico/Midiático; Campo de Atuação na Vida Pública; Campo das Práticas de Estudo e pesquisa e o Campo Artístico/Literário.

5- As diferentes ações para serem executadas mediante os diferentes gêneros dos respectivos campos de atuação foram definidos para se trabalhar ano a ano em agrupamentos: 6º e 7º e 8º e 9º.

6-Práticas de linguagem são os campos de atuação.

7-Os objetos de conhecimento são os conteúdos a serem trabalhados, levando em conta as práticas de linguagem e as habilidades a serem adquiridas.

8- A BNCC, além de trazer gêneros novos, ela traz a abordagem em muitas habilidades com a questão da confiabilidade da informação, da proliferação das *fake news* e da manipulação de fatos e opiniões.

9-O campo de atuação Jornalístico Midiático, além de trazer os gêneros da esfera jornalística e midiática, também é considerado nesse campo os publicitários.

10-Os gêneros que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor, etc.) fazem parte do Campo de atuação das práticas investigativas.

11-Os gêneros impressos e digitais como esquemas, infográficos, tabelas, resumos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto, etc., fazem parte do campo das práticas investigativas.

12-Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma padrão devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem.

13-O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação não é evidenciado na BNCC.

14-A BNCC dá muita ênfase à textualidade, excluindo os estudos gramaticais.

Outras afirmações podem ser ampliadas.

3 - O mediador pode apresentar em uma RODA DE CONVERSA as dez competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa e em coletividade com os docentes discuti-las sob um viés pedagógico. É uma boa forma de refletir criticamente sobre o ensino e os desafios a enfrentar.

II- OFICINA 2: Práticas de linguagem e Campos de Atuação: o que preconizam?

Objetivo

- Discutir acerca das práticas de linguagem presentes na BNCC, analisando de que forma elas estão inseridas nos quatro Campos de Atuação.

Metodologia

- Acolhida e apresentação da oficina.
- Exposição dos eixos das práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica e do que é possível trabalhar de modo contextualizado e em consonância com a BNCC.
- Apresentação para os/as professores/as do trabalho contextualizado mediante uma SEQUÊNCIA DIDÁTICA (encontra-se no desenvolvimento) das práticas de linguagem a partir de uma única temática ou gênero textual.
- Discussão da inserção das práticas de linguagem em um único gênero textual, acrescentando contribuições ou refutando o apresentado de acordo com a prática pedagógica.
- Organização em grupo para estudo dos quatro Campos de Atuação que regimentam a BNCC para Língua Portuguesa.
- Discussão coletiva sobre os postulados dos Campos de Atuação.

Desenvolvimento

1 - O mediador pode, em slide, apresentar e discutir com os docentes as práticas de linguagem propostas pela BNCC para o ensino de LP, com o intuito de mostrar que todas essas práticas estão interligadas, pois em um único gênero textual é possível a abordagem de todas essas práticas de modo contextualizado.



2 - Pode-se levar uma sequência didática elaborada pela autora com o gênero “Comentário” em que predominam todas as práticas de linguagem, em conformidade com os postulados da base para apreciação e discussão com os/as professores/as.

Segue a sequência do gênero comentário:

Tema da aula: Entendendo, analisando e denunciando os discursos de ódio no gênero comentário

HABILIDADES

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP06) Produzir e publicar comentários, compreendendo as condições de produção que envolvem a circulação desses textos participando de forma ética e responsável.

(EF69LP07) Produzir texto do gênero comentário, considerando a adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadore envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação e ao modo (escrito ou oral), a variedade linguística e as estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação dos textos – fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos, etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos como a morfologia do verbo, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, etc.

(EF69LP06/11) Produzir comentários em áudio e analisar os posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas e se posicionar frente a eles.

Práticas de linguagem: leitura/escuta, produção textual, análise linguística/semiótica e oralidade.

ANO: 8º e 9º ano

Gênero textual: Comentário

Recursos: Comentários impressos, papel madeira, pincéis, celular, computador, etc.

Metodologia

- ✓ Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre discurso de ódio. Vocês sabem o que significa discurso de ódio? Discurso de ódio é a mesma coisa que liberdade de expressão? Outras questões podem ser levantadas.
- ✓ Distribuição de dicionários para a pesquisa das palavras: ódio, expressão, liberdade. Após a pesquisa, discussão coletiva sobre o significado.
- ✓ Distribuição de três comentários com discurso de ódio retirado do facebook (no final da sequência estarão expostos) para os alunos lerem e analisarem. Logo após, questionar: Esses discursos proferidos são respeitosos? A quem eles se destinam? Onde foram publicados? É certo publicar esse tipo de discurso? Isso foi através de uma postagem ou é um comentário? O que vocês entendem por comentário? Pode comentar o que quiser e onde quiser? Para que serve um comentário?
- ✓ Explicação do gênero comentário, sua finalidade, categoria, modalidade, propósito comunicativo, veículo de comunicação, variedade linguística, etc.
- ✓ (CASO OS ALUNOS NÃO TENHAM CELULAR COM INTERNET NA ESCOLA) Elaboração de uma postagem em papel madeira, no formato do facebook, e abrir espaço para comentários – na parte inferior do comentário ficará espaço para colocar o nome da pessoa e abaixo o espaço para o comentário (se gostarem do comentário pode desenhar um coração e se não gostarem um like negativo).
- ✓ Divisão da classe em grupo e cada grupo fará uma postagem (no formato papel madeira). Logo abaixo, será aberto espaço para comentário. A classe fará a exposição da postagem nas paredes do pátio da escola e propagará para a escola e entre a turma também para realizar os comentários.
- ✓ Cada grupo, em sala, analisará os comentários, bem como se no discurso houve desrespeito, a ortografia, o verbo, a pontuação, a variedade linguística, etc.
- ✓ Revisão e reescrita dos comentários recebidos seguindo os padrões da análise.
- ✓ Apresentação dos comentários recebidos em sua postagem para a classe e como se realizou a correção da análise linguística/semiótica.
(SE TIVER INTERNET PODE SER REALIZADO PELA PÁGINA DA CLASSE EM FACEBOOK).
- ✓ Com um aparelho celular, mesmo sem internet, cada aluno/a fará o seu comentário em áudio sobre o que pensa acerca do discurso de ódio.
- ✓ Organização dos áudios e escuta para análise da modalidade falada: argumentação, entonação, etc.

Outras atividades podem ser desenvolvidas.

Avaliação

- ✓ A avaliação se dá pela leitura, compreensão, interpretação crítica dos textos, produção escrita e oral, reescrita e participação nas atividades.

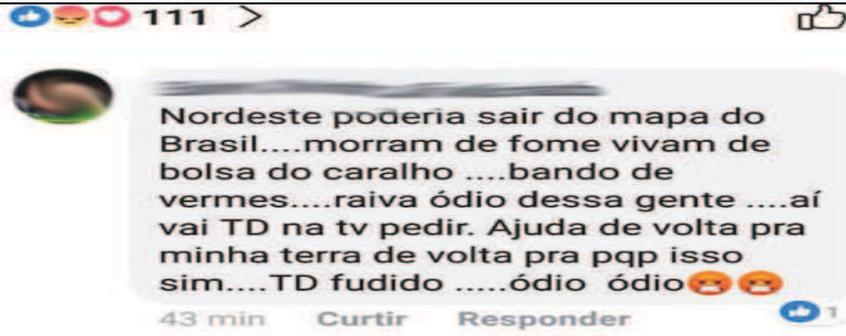
Referências

<https://www.tudonalingua.com/news/generotextualcomentario/>

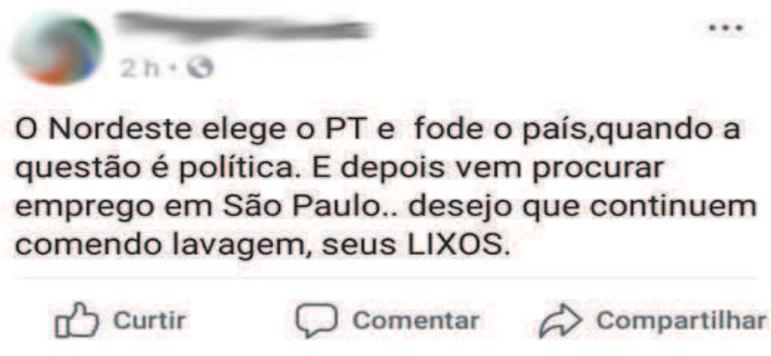
<http://www.ugopoci.com.br/oab-vai-analisar-comentario-com-discurso-de-odio-contra-gays-em-live-do-popular/>

<http://www.justificando.com/2018/10/15/saiba-como-denunciar-discursos-de-odio-ao-ministerio-publico-federal/>

<http://www.justificando.com/2018/10/15/saiba-como-denunciar-discursos-de-odio-ao-ministerio-publico-federal/>

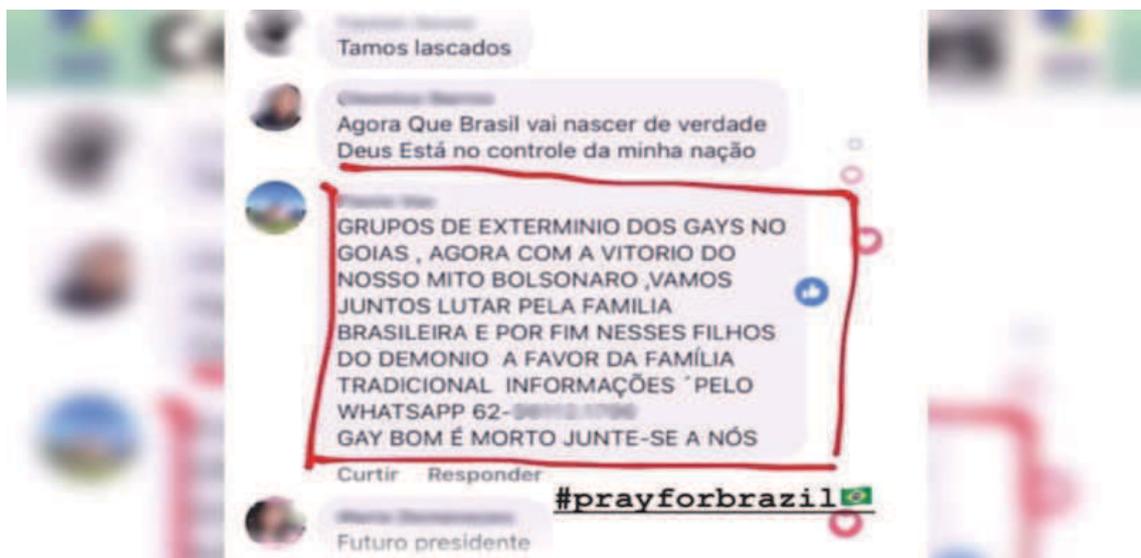


<http://www.justificando.com/2018/10/15/saiba-como-denunciar-discursos-de-odio-ao-ministerio-publico->



federal/

<http://www.justificando.com/2018/10/15/saiba-como-denunciar-discursos-de-odio-ao-ministerio-publico-federal/>



<http://www.ugopoci.com.br/oab-vai-analisar-comentario-com-discurso-de-odio-contr-gays-em-live-do-popular/>

Comentário

No domínio jornalístico, o comentário inclui-se na categoria dos textos opinativos, isto é, por meio dele expressa-se uma opinião sobre fatos ocorridos em sociedade. Seu autor é sempre identificado. Esse autor, por meio de um comentário explicativo ou crítico, demonstra sua percepção sobre os fatos ocorridos, argumenta sobre esses fatos, julga-os e apresenta projeções sobre eles. Fica claro, no comentário, o conhecimento que seu autor tem acerca do assunto tratado. Fazendo uso de comparações com fatos passados e presentes, o comentarista procura esmiuçar o assunto que originou o comentário, levando o leitor a entendê-lo melhor e a pensar sobre ele.

Com o advento da Internet, foram abertos, em *sites*, *blogs* e portais, espaços para que os internautas comentem as matérias neles publicadas. Tais comentários nem sempre se organizam da forma como descrevemos. São feitos de forma inconsistente, revelando opiniões sem fundamentação. Outro ponto é que se verificam, hoje, muitos abusos na apresentação desses comentários. Algumas pessoas, escondendo-se atrás de falsos perfis criados por elas mesmas, ou mesmo às claras, empregam uma linguagem ofensiva e grosseira nesses textos. Muitas parecem não saber que é possível rastrear o computador ou o celular nos quais foi digitado o comentário e que podem ser processadas por difamar ou tratar alguém de forma ofensiva.

O ideal é seguir o que recomenda o texto "Como deixar comentários na Internet". Ao comentar matérias das quais discordamos, devemos pensar muito antes de clicar em "Enviar". Ao expressarmos nossa opinião, devemos verificar se estamos sendo objetivos e se estamos utilizando uma linguagem polida e cortês. Também é muito importante verificar se estamos emitindo uma opinião consistente, fundamentada em bons argumentos, que revelem nossa capacidade de refletir sobre o assunto em questão.

O comentário é também comum no meio escolar. Em muitas provas, há questões com o comando "Comente isso.", ou "Redija um comentário sobre essa afirmativa."

Para elaborar um bom comentário, o ideal é organizá-lo de maneira que ele apresente estas partes:

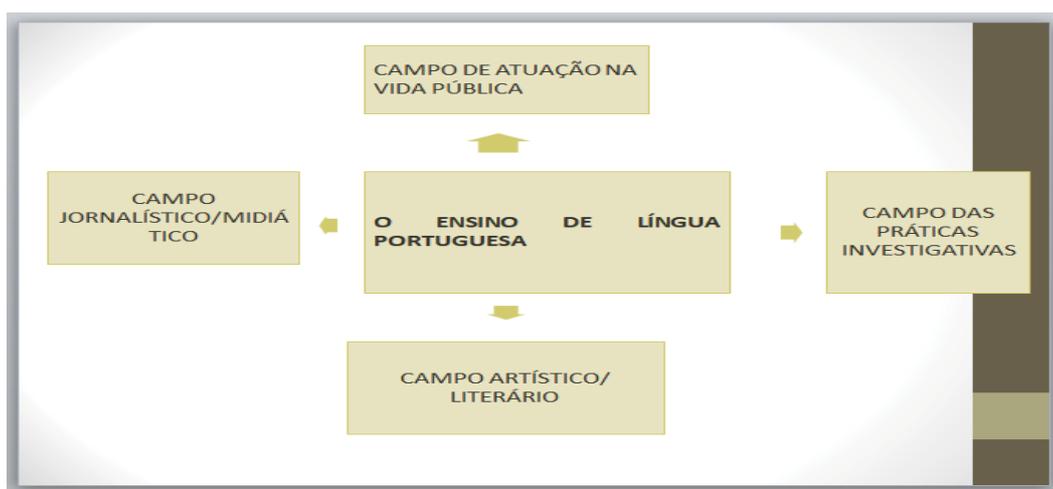
1ª) uma síntese do fato ocorrido ou das ideias expressas no texto que deverá ser comentado;

2ª) uma argumentação que indique o que se pensa sobre o fato ocorrido ou sobre as ideias expressas no texto;

3ª) uma análise do fato ocorrido ou das ideias expressas no texto, relacionando-os com outros fatos ou acontecimentos.

<https://www.tudonalingua.com/news/generotextualcomentario/>

3 - Exposição e discussão dos quatro campos de atuação que regem os "objetos de ensino" da língua materna, em que também estão inseridas as práticas de linguagem.



4 - Estudo em grupo dos Campos de Atuação com o intuito de se perceber os gêneros textuais propostos por cada campo.

5 - Em forma de RODA DE CONVERSA realizar a apresentação das percepções docentes acerca de cada Campo de Atuação e dos gêneros textuais propostos.

OBSERVAÇÃO: Pedir aos/as professores/as que se puderem trazer computador e livros didáticos para a oficina III, que assim façam.

III-OFICINA 3: Ampliação das práticas de linguagens a partir dos gêneros textuais diversos, presentes nos Campos de Atuação: produção coletiva de sequências didáticas.

Objetivo

- Produzir, em colaboração com os/as professores/as, sequências didáticas de trabalho com as práticas de linguagem presentes nos gêneros textuais propostos pelos campos de atuação: Jornalístico/Midiático; Campo de Atuação da Vida Pública, Campo de atuação das Práticas Investigativas e Campo de Atuação dos Estudos Literários.

Metodologia

- Acolhida e apresentação da oficina.
- Distribuição para os/as professoras o formato da sequência didática. Em seguida, reapresentação da sequência didática do gênero comentário para se discutir a melhor forma de cada grupo preparar a sua sequência.
- Solicitação de formação de grupos para a seleção e elaboração da sequência didática dos gêneros que serão trabalhados.
- Acompanhamento, discussão e sugestão de atividade juntamente com os professores.

Desenvolvimento

1 - Cada grupo de estudo escolherá dois gêneros textuais de um Campo de atuação específico para produção de sequências didáticas que levem em consideração a aplicabilidade em sala de aula, as práticas de linguagem e a inserção das habilidades proposta pela BNCC. Dolz et al. (2004) define sequência didática como sendo um conjunto de atividades organizadas, em torno de um gênero textual oral e escrito. (É recomendável que se leve uma sequência didática já elaborada para análise antes da atividade sugerida.)

2 - O objetivo desta proposta é ajudar no trabalho do professor em sala de aula, pois pressupõe-se que a partir dessa troca de construção e experiência, o docente se sinta mais tranquilo em relação ao ensino postulado pela BNCC.

IV-OFICINA 4: Socialização das sequências didáticas fundamentada nas percepções docentes sobre a viabilidade prática e o ensino-aprendizagem do estudante.

Objetivo

- Socializar as sequências didáticas produzidas, analisando o que se pode acrescentar ou retirar de acordo com as percepções docentes.

Metodologia

- Acolhida e apresentação da oficina.
- Apresentação das sequências didáticas produzidas por cada grupo.
- Discussão juntamente com os/as professores/as acerca das sequências didáticas produzidas, apontando contribuições que as complementem.

Desenvolvimento

1 - Cada grupo apresenta as sequências didáticas elaboradas a partir do Campo de Atuação trabalhado. Após as apresentações, pode-se abrir espaço para discussões e apontamentos dos aspectos positivos de cada sequência e o que pode ser melhorado ou acrescentado.

2 - Após os apontamentos, é recomendável a correção e a disponibilização das sequências didáticas produzidas coletivamente a todos os professores, a fim de se aplicar em sala de aula.

Recomenda-se a realização da oficina 5 após dois bimestres letivos da realização das oficinas anteriores.

V-OFICINA 5: O trabalho na sala de aula: como ocorreu?

Objetivo

- Compartilhar a vivência do trabalho em sala de aula, refletindo os pontos positivos e negativos da proposta da BNCC.

Metodologia

- Acolhida e apresentação da oficina.
- Socialização coletiva do trabalho com as sequências didáticas em sala de aula, apontando os aspectos positivos e negativos.

- Discussão a respeito do que foi positivo e do que foi negativo e apontamento de sugestões para atividades futuras.

Desenvolvimento

1 - Em uma RODA DE CONVERSA, os docentes podem apontar o que foi trabalhado, como foi a aplicabilidade, se foi positivo ou negativo. Além disso, pode-se também, se possível, apresentar registros da realização das atividades em sala de aula.

Tempo de duração

- Seis meses (incluindo a quinta oficina).

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEMO, P. É preciso estudar. In A. M. de BRITTO. **Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004, p. 95-128

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLES ARROYO, M. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

MARTINS, A. P. de A. **A formação continuada de professores da Rede Municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma Unidade de Educação Básica em foco**. 2014. [123 folhas]. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, [São Luís].

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD. 1994.

MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. **Formação de professores: prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

APÊNDICE B - PROCEDIMENTO INVESTIGATIVO – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

IDADE: _____ **SEXO:** _____

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE SERVIÇO NA DOCÊNCIA: _____

ANO/SÉRIE QUE LECIONA: _____

- 1- O que você sabe ou conhece sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? (Onde e como adquiriu essas informações?)
- 2 - Você já leu ou participou de alguma formação ou palestra sobre as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Portuguesa fundamentada pela BNCC?
- 3 - A Secretaria Municipal de Educação do município tem desenvolvido algum tipo de atividade pedagógica e/ou formação para os professores acerca da BNCC?
- 4 - Qual é a sua opinião acerca das formações/discussões sobre a BNCC que você participa (ou)?
- 5 - Você tem participado da construção de proposta interdisciplinar/ou disciplinar relacionada à BNCC no município? Se sim, como se ocorre (u)?
- 6 - Você acha que a criação da BNCC decorre de quais interesses? (Do poder público em melhorar os resultados das avaliações nacionais (SAEB, ENEM) e internacionais (PISA))?
- 7 - O que você sabe sobre a concepção de currículo adotada pela BNCC?
- 8 – O que você imagina que mudará no ensino da LP a partir da BNCC?
- 9 – A partir da realidade do seu município, o que você pensa que deveria mudar no currículo voltado ao ensino da LP a partir da reorganização curricular proposta pela BNCC?
- 10 - Você acredita que a BNCC trará contribuição significativa na superação das dificuldades dos alunos para a área de língua materna (leitura, oralidade, escrita e análise linguística-semiótica) na sua escola?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS FINAIS ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, coordenado pela professora Natália Coêlho Bagagim, mestranda do Profletras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras-PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: analisar os saberes e as expectativas de professores da Rede Municipal de Educação de Ouricuri- PE acerca dos postulados de caráter geral da Base Nacional Comum Curricular e das diretrizes curriculares do componente de Língua Portuguesa impostas pelo documento. Faz-se necessário por ter como relevância social contribuir de maneira significativa para a apropriação dos saberes e expectativas dos professores sobre a BNCC. Sugere como produto desta pesquisa uma proposta de formação docente sobre o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental dos Anos Finais a partir dos postulados da BNCC.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao (s) seguinte (s) procedimentos: participar de entrevista semiestruturada em que serão realizados questionamentos – a partir de um roteiro de entrevista acerca da BNCC. Para isso, você receberá as devidas orientações. Os riscos mínimos que poderão ocorrer são: causar constrangimento ou desconforto durante as visitas e a realização da entrevista, tanto para os professores quanto para a equipe, apesar de ser resguardado o sigilo dos resultados obtidos no trabalho. Para evitar que ocorram esses riscos aos envolvidos na pesquisa, um dos cuidados a ser tomado é a escolha de um ambiente individual para que o participante tenha privacidade. Além disso, realizar uma acolhida esclarecedora apontando os benefícios da pesquisa e do caráter voluntário da colaboração.

Nesse contexto, os benefícios da pesquisa são: reflexão acerca do documento que norteará o ensino, bem como a oferta de formação docente sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos postulados das diretrizes da BNCC.

Todas as informações serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão resguardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano, que seja comprovado como decorrente desta pesquisa, será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada à professora Natália Coêlho Bagagim ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/CFP/UFCG, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Natália Coêlho Bagagim

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo; Casas Populares, Cajazeiras – PB.

Telefone: (87) 988385798

Email: naty2011-47@hotmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras-PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

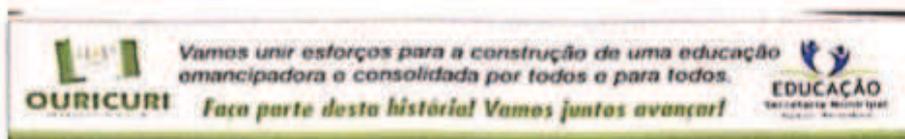
_____, _____ DE _____ DE _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do
voluntário ou responsável legal

Prof.^a Natália Coêlho Bagagim

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Francisca Eliana Guedes da Silva Secretária Municipal da Secretaria de Educação do Município de Ouricuri-PE, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: SABERES E EXPECTATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, nesta instituição, que será realizada no período de maio a julho tendo como pesquisador (a) responsável o (a) prof.º Dr.º Alexandre Martins Joca e a orientanda Natália Coelho Bagagem.

Ouricuri 19 de março de 2019

Francisca Eliana Guedes da Silva

Francisca Eliana Guedes da Silva

Assinatura e carimbo

FRANCISCA ELIANA G. DA SILVA
 Sec. de Educação, Cultura e Esporte
 MUNICÍPIO DE OURICURI