
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPERCUSSÕES DA BNCC NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS**

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

**Rio Claro – SP
2025**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPERCUSSÕES DA BNCC NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
ESTADUAIS PAULISTAS**

HAYLA EMANUELLE TORREZAN

Tese apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna.

**Rio Claro – SP
2025**

T694r

Torrezan, Hayla Emanuelle

Repercussões da BNCC na prática docente : percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas / Hayla Emanuelle Torrezan.

-- Rio Claro, 2025

411 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. BNCC. 3. Currículo Paulista. 4. Avaliação. 5. Prática docente. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: REPERCUSSÕES DA BNCC NA PRÁTICA DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS

AUTORA: HAYLA EMANUELLE TORREZAN

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente

REGIANE HELENA BERTAGNA

Data: 15/09/2025 07:56:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Documento assinado digitalmente

MARCIA APARECIDA JACOMINI

Data: 22/09/2025 10:31:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. MÁRCIA APARECIDA JACOMINI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

Assinado por: Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Num. de Identificação: 11729601

Data: 2025.09.15 14:02:39+01'00'

Profa. Dra. FILIPA ISABEL BARRETO DE SEABRA BORGES (Participação Virtual)
Departamento de Educação e Ensino a Distância / Universidade Aberta de Portugal



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA PEREIRA DE PADUA SABIA

Data: 19/09/2025 11:18:32-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. CLAUDIA PEREIRA DE PADUA SABIA (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília



Assinado de forma digital
por Raquel Fontes
Borghe:2511880088
Dados: 2025.09.22 10:59:22
-03'00'

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 12 de setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

É chegado o fim dessa jornada imensamente desafiadora, mas que também se revelou demasiadamente importante pela riqueza de aprendizagens e experiências que me proporcionou, assim como pelo amadurecimento que tive em todos os sentidos. Quando olho para trás, reconheço que, por maior e mais crucial que tenha sido o meu esforço e a minha dedicação, eu não cheguei até aqui sozinha.

Agradeço primeiramente a Deus, por sentir a sua presença e o seu cuidado constantemente em minha vida, por ter sido o meu refúgio e consolo nos momentos difíceis, por ter me ajudado a realizar os sonhos mais profundos do meu coração e por ter colocado pessoas maravilhosas nos meus caminhos, cuja presença e apoio fizeram-se fundamentais.

À professora, orientadora e amiga Regiane Helena Bertagna, por todas as oportunidades que me deu, pela confiança no meu trabalho, pelos ensinamentos, orientações e conselhos repletos de sabedoria, pela paciência e respeito que sempre demonstrou com o meu processo formativo. Você me transformou e modificou os rumos da minha história. Meu carinho e gratidão serão eternos.

Às professoras Elizabeth Fernandes de Macedo e Andressa Aita Ivo por terem aceitado o convite para compor a banca de qualificação desta tese, trazendo contribuições valiosas e compartilhando os seus conhecimentos com criticidade, seriedade e de forma tão generosa.

Às professoras Claudia Pereira de Pádua Sabia, Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, Márcia Aparecida Jacomini e Raquel Fontes Borghi, por terem aceitado o convite para compor a banca de defesa desta tese, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições para esta pesquisa e para o meu processo formativo.

Às professoras Ana Lara Casagrande, Beatriz Aparecida da Costa e Maria Eliza Nogueira Oliveira, por terem aceitado o convite para serem membras suplentes da banca de defesa desta tese.

Ao Dirigente Regional de Ensino e ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da qual faz parte o município pesquisado, por autorizarem que o convite fosse feito aos participantes desta pesquisa com a autorização dos diretores das escolas.

Aos diretores das unidades escolares pesquisadas, pela confiança no meu trabalho e autorização que possibilitou o desenvolvimento deste estudo nesses contextos.

Aos professores e professores coordenadores que aceitaram participar deste estudo, também pela confiança no meu trabalho, por disponibilizarem os seus tempos mesmo diante

das diversas e intensas demandas das escolas e pela colaboração que foi essencial para que esta pesquisa fosse concretizada como planejamos.

Aos meus professores da Educação Básica, da Graduação e da Pós-Graduação, por todo o incentivo durante a minha trajetória de estudos e pela oportunidade de agregar conhecimentos. Vocês fazem parte dessa conquista.

Ao Henrique Kendi Nakamura, por todo o amor, carinho, respeito, lealdade, companheirismo e paciência. Também pela grandiosidade do ser humano que é você, por tudo o que você representa na minha vida e por estar ao meu lado na realização de mais esse sonho. Todos esses anos contigo só me fizeram amar-te e admirar-te mais. Eu amo você para sempre. Você e a Brisa, que foi uma grande companheira em muitos momentos de escrita desta tese e que torna a nossa vida ainda mais feliz.

À minha família, em especial, aos meus pais Miulaine Cristina Franco Cardoso e Jefferson Valdir Torrezan, às minhas irmãs Marielle Torrezan Mazini, Giovanna Vieira da Silva e Luiza Bacchini Torrezan, aos meus avós paternos Lúcia de Fátima Ferro Torrezan e Valdir João Torrezan (*in memoriam*), aos meus avós maternos Maria de Lourdes Franco e Heleno Cardoso, à Rosângela Soares, aos meus tios Leticia Torrezan Pavanello, José Angelo Pavanello, Helder Cardoso e Gabriel Soares Cardoso, aos meus primos Larissa Pavanello Pandolfo, Felipe Pavanello e Joaquim Barbieri Cardoso. Todos vocês contribuíram de alguma forma e em alguma medida para que eu me tornasse quem eu sou hoje. São pessoas fundamentais em minha vida, que dão a ela um colorido todo especial. O amor de vocês por mim e o amor que eu sinto por vocês me torna infinitamente mais forte.

Aos meus amigos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) pelos momentos de estudo, pelas reflexões provocadas em nossos encontros e pelas trocas que tivemos, que enriqueceram a minha formação e trouxeram mais leveza e alegria à minha trajetória acadêmica na Pós-Graduação. Em especial, sou grata à Andresa Cóstola, Cecília Teresinha Miranda Tamião, Fabiana Alvarenga, Gisele Cristina Biondo Martins, Julia Costa de Faria, Juliana Pereira Aporta Salvadeo, Leliane Zácamo, Rodrigo Pereira da Silva e Uillians Eduardo Santos, pela amizade que extrapolou os muros da universidade e que desejo levar para a vida.

A todos os amigos que fiz durante a Pós-Graduação, em especial, à Fabiana Mara de Oliveira (que por tantas vezes foi minha companheira de estudos na biblioteca) e à Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme, por tudo o que me ensinaram, por todo o apoio e

incentivo, pelos momentos que vivemos e pela amizade linda que construímos. Vocês são muito especiais e tornam o mundo (e a minha vida) melhor.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação e da biblioteca, por todos os auxílios prestados.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação desse trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as percepções de professores e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de um município do interior do estado de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas repercussões nas práticas pedagógicas e avaliativas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento e análise bibliográfica, consulta a documentos oficiais, utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) como procedimento de análise dessas entrevistas. As entrevistas contemplaram dezenove professores regentes de sala e seis professores coordenadores, totalizando vinte e cinco participantes vinculados a sete unidades escolares. Em síntese, inferimos que a BNCC está em vigor nas escolas pesquisadas, ainda que, predominantemente, seja materializada por meio do Currículo Paulista, dos Guias de Aprendizagem e de materiais didáticos como os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e materiais específicos da rede estadual paulista. Constatamos, ainda, que o trabalho pedagógico desenvolvido visa a aquisição das habilidades e competências prescritas pela BNCC e/ou pelo Currículo Paulista pelos estudantes, pois não há tempo para extrapolá-las (e mesmo o seu cumprimento não é isento de dificuldades), há a obrigatoriedade de uso dos materiais didáticos e *slides* disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), é feito todo um acompanhamento desse trabalho pela Diretoria de Ensino e pelas equipes gestoras das escolas, bem como a posterior cobrança dos conteúdos prescritos e dispostos nos referidos materiais nas avaliações externas e em larga escala, cujos resultados orientam políticas de responsabilização com consequências aos profissionais da educação e às escolas. Sendo assim, não há incentivo para que os professores se apropriem do trabalho pedagógico e assumam o protagonismo nas decisões relacionadas ao currículo, algo tão importante para o enriquecimento curricular. Aos professores havia restado a decisão a respeito das estratégias de ensino que melhor se adequavam aos contextos das suas turmas, porém, com a implementação das aulas digitais, passaram a seguir os *slides* elaborados externamente em tempo determinado. Portanto, o controle do trabalho pedagógico foi ainda mais exacerbado, recaindo sobre os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação do ensino. Ademais, é importante ressaltarmos as implicações de um modelo de formação padronizado para o trabalho dos professores, que têm sua autonomia no mínimo fragilizada, e para a formação dos estudantes, dado que a pluralidade cultural e a diversidade não têm lugar em um currículo nesses moldes. Como efeito, há o fortalecimento da exclusão social, a perpetuação e intensificação das desigualdades, assim como fere-se o direito à educação. Destacamos, ainda, que a BNCC reforça práticas avaliativas centradas na produção de resultados e no cumprimento de metas estabelecidas externamente, fortalecendo o modelo tradicional de avaliação e inibindo uma proposta de avaliação formativa para a emancipação humana. Concluimos que a BNCC não tem contribuído para promover a qualidade da educação como promete e, além de não resolver os problemas que afetam a Educação Básica brasileira, termina por intensificá-los.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Currículo Paulista; avaliação; prática docente.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the perceptions of teachers and coordinating teachers working in the early years of elementary school in public state schools in a municipality in the interior of São Paulo state regarding the National Common Core Curriculum (BNCC) and its repercussions on teaching and assessment practices. To this end, qualitative research through bibliographic survey and analysis was conducted. The methodology included consultation of official documents, use of semi-structured interviews as data collection instruments, and content analysis proposed by Bardin (2009) as a procedure for analyzing these interviews. The interviews encompassed nineteen classroom teachers and six coordinating teachers, totaling twenty-five participants linked to seven school units. In summary, we infer that the BNCC is in force in the schools surveyed, although it is predominantly implemented through the São Paulo Curriculum, Learning Guides, and teaching materials such as textbooks from the National Textbook Program (PNLD) and specific materials from the São Paulo state school system. Furthermore, we found that the pedagogical work developed aims at the acquisition of the skills and competencies prescribed by the BNCC and/or the São Paulo Curriculum by students, as there is no time to go beyond them (and even their fulfillment is not without difficulties), there is a mandatory use of teaching materials and slides provided by the São Paulo State Department of Education (SEDUC/SP). This work is monitored by the Regional Board of Education and school management teams, and the content prescribed and set out in these materials is subsequently assessed in external, large-scale evaluations, the results of which guide accountability policies with consequences for education professionals and schools. Therefore, there is no incentive for teachers to take ownership of the pedagogical work and take the lead in decisions related to the curriculum, something so important for curriculum enrichment. Teachers were left with the decision regarding the teaching strategies that best suited the contexts of their classes, but, with the implementation of digital classes, they began to follow externally prepared slides at specific times. Therefore, control over pedagogical work was further exacerbated, falling on the objectives, content, strategies, and evaluation of teaching. Moreover, it is important to highlight the implications of a standardized training model for the work of teachers, whose autonomy is weakened at best, and for the education of students, given that cultural plurality and diversity have no place in a curriculum of this kind. As a result, social exclusion is reinforced, inequalities are perpetuated and intensified and the right to education is violated. We highlight that the BNCC reinforces assessment practices focused on the production of results and the fulfillment of externally established goals, strengthening the traditional assessment model and inhibiting a proposal for formative assessment for human emancipation. We conclude that the BNCC has not contributed to promoting the quality of education as promised and, in addition to not solving the problems affecting Brazilian basic education, it eventually intensifies them.

Keywords: National Common Core Curriculum; BNCC; São Paulo State Curriculum; assessment; teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O processo de formulação da BNCC.....	52
Quadro 2 - Objetivos de cada categoria de análise.....	158
Quadro 3 - Saeb 2019, 2021 e 2023: público-alvo, áreas do conhecimento ou disciplinas avaliadas, abrangência e matriz de referência utilizada nos testes.....	296
Quadro 4 - Aspectos indicativos ou condições necessárias para a qualidade educacional.....	306
Quadro 5 - Aspectos indicativos da qualidade da escola	311

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades.....	64
Figura 2 - Estrutura de uma habilidade.....	64
Figura 3 - Composição dos códigos alfanuméricos.....	65
Figura 4 - Esquema do método PDCA.....	112
Figura 5 - Matriz Curricular do PEI (dois turnos de 7h) - anos iniciais do Ensino Fundamental.....	114
Figura 6 - Matriz Curricular do PEI (turno único de 9h) - anos iniciais do Ensino Fundamental.....	115
Figura 7 - Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (tempo parcial).....	116
Figura 8 - Código alfanumérico para o Ensino Fundamental.....	132
Figura 9 - Fases do desenvolvimento curricular.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de trabalhos levantados e selecionados em cada base de dados.....	26
Tabela 2 - Quantidade e especificação das turmas referentes aos participantes.....	137
Tabela 3 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola A em 2023.....	141
Tabela 4 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola B em 2023.....	143
Tabela 5 - Metas projetadas e Idesp observado da escola B.....	144
Tabela 6 - Metas projetadas e Ideb observado da escola B.....	144
Tabela 7 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola C em 2023.....	145
Tabela 8 - Metas projetadas e Idesp observado da escola C.....	146
Tabela 9 - Metas projetadas e Ideb observado da escola C.....	147
Tabela 10 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola D em 2023.....	148
Tabela 11 - Metas projetadas e Idesp observado da escola D.....	148
Tabela 12 - Metas projetadas e Ideb observado da escola D.....	149
Tabela 13 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola E em 2023.....	149
Tabela 14 - Metas projetadas e Idesp observado da escola E.....	150
Tabela 15 - Metas projetadas e Ideb observado da escola E.....	150
Tabela 16 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola F em 2023.....	151
Tabela 17 - Metas projetadas e Idesp observado da escola F.....	152
Tabela 18 - Metas projetadas e Ideb observado da escola F.....	152
Tabela 19 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola G em 2023.....	153
Tabela 20 - Metas projetadas e Idesp observado (EFAI) da escola G.....	154
Tabela 21 - Metas projetadas e Ideb observado (EFAI) da escola G.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CGPAC - Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento

CGPG - Coordenador de Gestão Pedagógica Geral

CMSP - Centro de Mídias de São Paulo

CNE - Conselho Nacional de Educação

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

Covid-19 - COronaVirus Disease 2019

CP - Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DEM - Partido Democratas

EFAI - Ensino Fundamental Anos Iniciais

EFAPE - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

ETI - Escola de Tempo Integral

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

GERM - *Global Education Reform Movement*

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBNC - Movimento pela Base Nacional Comum

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

P - Professor

PA - Professor Auxiliar

PC - Professor Coordenador

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCOP - Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PEBI - Professor da Educação Básica (atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

PEI - Programa Ensino Integral

PIAF - Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PQE - Programa de Qualidade da Escola

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Saresp - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SED - Secretaria Escolar Digital

SEDUC/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SPFE - São Paulo Faz Escola

THA - Trajetória Hipotética de Aprendizagem

TPE - Todos Pela Educação

Uncme - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

Uncme/SP - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Undime/SP - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REFORMAS EDUCACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM BUSCA DO CONTROLE DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	33
3 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA BNCC: PROJETOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA.....	48
3.1 Estrutura geral da BNCC - Ensino Fundamental.....	63
4 PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1995-2023) E A INSERÇÃO DA BNCC NESSE CONTEXTO.....	67
4.1 Políticas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede estadual paulista (1995-2006).....	67
4.2 Políticas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede estadual paulista (2007-2023).....	86
5 ADENTRANDO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	134
5.1 A trajetória envolvida na pesquisa de campo	134
5.2 Breve caracterização do município	139
5.3 Caracterização das escolas investigadas.....	140
5.3.1 Escola A	141
5.3.2 Escola B	142
5.3.3 Escola C	145
5.3.4 Escola D	147
5.3.5 Escola E	149
5.3.6 Escola F.....	151
5.3.7 Escola G.....	153
5.4 Os participantes da pesquisa	155
6 BNCC E PRÁTICA DOCENTE: AS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	158
6.1 Percepções dos professores e professores coordenadores sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC.....	159
6.2 Percepções dos participantes da pesquisa a respeito da BNCC e suas relações com as práticas pedagógicas.....	220

6.3 Encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas.....	281
6.4 Limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação	304
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	333
REFERÊNCIAS.....	342
APÊNDICES	377

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa teve início durante a minha trajetória no curso de mestrado, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, câmpus de Rio Claro), e se fortaleceu com a minha atuação enquanto professora da Educação Básica, que, na ocasião, atuava na Educação Infantil em uma escola municipal que contempla tanto essa etapa de ensino quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental e está localizada em um município do interior do estado de São Paulo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “Desdobramentos do Saresp na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas” (Torrezan, 2018), aproximei-me de discussões em torno do conceito de currículo, devido às análises que efetivamos no que concerne ao significado da padronização curricular para a formação dos estudantes, a qual foi identificada como sendo um dos desdobramentos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp¹) nas práticas docentes.

¹ O Saresp foi instituído por meio da Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 (São Paulo, 1996c), tendo em vista a ineficácia do sistema escolar, corroborada nas elevadas taxas de repetência e evasão, devido à presumida má qualidade do ensino oferecido (Ribeiro, 2008). A implantação desse sistema de avaliação teve como finalidade a obtenção de dados e evidências a respeito do sistema de ensino da rede pública estadual paulista, partindo do rendimento dos estudantes matriculados nos níveis de ensino fundamental e médio, buscando subsidiar intervenções de ordem política e técnico-pedagógica no setor educacional para a melhoria da qualidade do ensino (Ribeiro, 2008). Desde a sua implementação, o Saresp vem sendo realizado anualmente, exceto em 1999, 2006 e 2020, ocorrendo diversas modificações ao longo dos seus anos de aplicação. A consulta à Resolução SEDUC nº 43, de 29 de setembro de 2023 (São Paulo, 2023a), revelou que, nesse ano, no qual realizamos a coleta de dados desta pesquisa, o Saresp foi constituído por provas cognitivas aplicadas em todas as escolas da rede pública de ensino administradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), tendo sido realizado de forma censitária, incluindo estudantes do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) e da 1ª a 3ª série do Ensino Médio - que realizaram o chamado Provão Paulista Seriado -, matriculados em turmas regulares. Consta, ainda, no § 1º do artigo 4º que, no caso das escolas estaduais da rede estadual de ensino, a avaliação abrangeu também os estudantes das classes de recuperação intensiva de ciclo (RC) e de recuperação contínua e intensiva (RCI). Em 2023, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa, que participaram desse processo avaliativo realizaram provas impressas de múltipla escolha contemplando os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, visando aferir o domínio de competências e habilidades. As provas foram elaboradas com base nas habilidades do Currículo Paulista e na Matriz de Referência para a Avaliação. Ainda conforme a referida resolução, em seus artigos 2º e 3º, as demais redes de ensino de São Paulo puderam participar do Saresp mediante manifestação de interesse e adesão à avaliação, seguindo as normas e critérios estabelecidos pela SEDUC/SP.

Constatamos que essa avaliação se converteu em indutora do currículo concretizado nas escolas, pois além de suscitar a padronização do ensino, prejudicando o atendimento às particularidades dos estudantes, ocasiona o estreitamento curricular, que consiste na priorização dos componentes curriculares avaliados, ferindo o direito à educação presente em nossa legislação e contribuindo para a ampliação das desigualdades escolares e sociais.

A conjuntura descrita é incitada pela pressão imposta por meio da cultura dos resultados e das políticas de responsabilização com consequências aos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que o poder público se exime da sua responsabilidade. Desse modo, limita-se a autonomia docente e os profissionais são impelidos ao preparo excessivo para esses processos avaliativos, com o intuito de atingir as metas estabelecidas externamente, o que é agravado pelas condições de trabalho nas escolas, que dificultam sobremaneira a garantia de condições que possibilitem um ensino de qualidade.

Em que se pesem as tentativas de resistência de alguns professores, evidenciou-se o papel exercido por essa avaliação no sentido de controlar o trabalho pedagógico realizado nas escolas em prol de um projeto educacional e social que pressupõe a formação de um perfil de sujeito adequado às demandas da organização do trabalho na sociedade capitalista e que contribua para a sua perpetuação, em detrimento de educar e formar cidadãos para a emancipação e a transformação social.

Após o término do curso de mestrado, inúmeras inquietações permaneciam arraigadas em mim, juntamente com um desejo muito forte de contribuir com a área da educação – minha grande paixão –, tendo em vista as contradições com as quais me confrontei, o que tomou ainda mais força com as experiências vividas em contato com o cotidiano escolar.

Atuando como professora, entrei em contato com discussões a respeito da necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de construção de um currículo do município alicerçado em seus pressupostos. Todavia, no período anterior ao meu ingresso no curso de doutorado, em 2021, as movimentações em direção à sua implementação na escola onde eu atuava eram tímidas, mesmo porque se fazia necessária a construção de uma proposta curricular para o município que considerasse essa nova norma e, como agravante, tivemos um período mais crítico da pandemia de COronaVirus Disease 2019 (Covid-19), que impactou o andamento desse processo por todas as dificuldades que precisamos enfrentar e que, naquele momento, faziam-se ainda mais urgentes.

Entretanto, em conversa com uma professora que atuava na mesma rede municipal em outra escola, soube que a BNCC servia de base para a construção dos planejamentos mesmo antes da consolidação da proposta curricular do município, a qual encontrava-se em processo

de formulação, ocasionando conflitos e disputas que perpassavam, entre outras questões, pela concepção pedagógica que iria fundamentá-la.

Diante disso e compreendendo que toda proposta curricular carrega uma concepção de sociedade e de sujeito que se pretende constituir mediante a seleção e a disseminação intencional de determinados conhecimentos, comportamentos, valores e atitudes definidos por grupos hegemônicos como legítimos por serem compreendidos, à luz dos seus interesses, como primordiais diante das necessidades de um contexto social e histórico concreto e para que os estudantes possam progredir nas direções que marcam os fins da educação em suas perspectivas, não tive dúvidas da importância de uma pesquisa que verificasse e analisasse as repercussões da BNCC nas práticas docentes, culminando na investigação aqui desenvolvida.

A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), abrangendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi complementada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018e), passando a incorporar também a etapa do Ensino Médio.

Seus formuladores a caracterizaram como um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a fim de que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, [2018a]).

No documento, consta que a BNCC se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam a formação humana em sua integralidade e a construção de uma sociedade que se configure como justa, democrática e inclusiva, tendo como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, [2018a]).

No tocante à perspectiva de formação humana integral do documento, foi explicitado que ela será alcançada por meio da aquisição e do desenvolvimento de dez competências gerais definidas para a Educação Básica, devendo ser promovidos processos educativos que proporcionem aprendizagens alinhadas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, sem deixar de considerar os desafios que fazem parte da sociedade contemporânea (Brasil, [2018a]).

Em conformidade com o anunciado no documento, a BNCC recomenda a superação da fragmentação radical do conhecimento em disciplinas ou componentes curriculares por meio da interdisciplinaridade, enfatiza a importância da sua contextualização e aplicação na vida real, de modo que se possa atribuir sentido ao que se aprende, e estimula o protagonismo do estudante perante a sua aprendizagem e no que se refere à construção do seu projeto de vida (Brasil, [2018a]).

Ressaltou-se, ainda, no documento, o seu papel fundamental no que diz respeito à reversão do cenário de desigualdade presente na Educação Básica brasileira, na medida em que exerce influência sobre: a) os currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, constituindo-se como uma referência nacional que deve orientar as suas (re)formulações, a exemplo do que ocorreu no estado de São Paulo, *lócus* desta pesquisa, onde foi elaborado o Currículo Paulista (São Paulo, 2019e); b) as propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares; c) a formação inicial e continuada de professores; d) a produção de materiais didáticos; e) as matrizes de referência das avaliações e dos exames nacionais; f) os critérios para o fornecimento de infraestrutura escolar. Almeja-se, também, que a BNCC contribua para a superação da fragmentação das políticas educacionais, para o fortalecimento do regime de colaboração entre as diferentes esferas de governo e para a melhoria da qualidade da educação, aferida pelos índices educacionais (Brasil, [2018a]).

Conforme descrito no documento, as aprendizagens essenciais definidas para a Educação Básica devem assegurar aos estudantes que, ao longo dos seus percursos de escolarização, desenvolvam as dez competências gerais que mencionamos, as quais consolidam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Consonante ao documento, essas aprendizagens essenciais incluem saberes e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los à medida que se faz necessário em seus cotidianos, o que remete ao conceito de competência, que foi assim definido:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, [2018a], p. 8).

Assim, ao assumir essa perspectiva e indicar o que os estudantes devem “saber”, incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e o que devem “saber fazer”, referindo-se à mobilização desses elementos, a BNCC preconiza que as decisões pedagógicas devem estar voltadas para o desenvolvimento de competências, como indicado no documento.

O foco no desenvolvimento de competências também é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês²), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla

² Programme for International Student Assessment.

em inglês³), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol⁴) (Brasil, [2018a]).

No que tange ao processo de implementação da BNCC no âmbito das escolas, foi destacado, no corpo do documento, o papel complementar dos currículos, que devem ser a ela alinhados, e afirmou-se que as aprendizagens essenciais só se materializam nesse âmbito por meio do conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação, cabendo a adequação das proposições do documento à realidade local, levando em conta a autonomia pedagógica de que dispõem os sistemas e as redes de ensino, assim como o contexto e as características dos estudantes. Ademais, os sistemas, as redes de ensino e as escolas devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas, preferencialmente de forma transversal e integradora, a abordagem de temas contemporâneos cuja importância é justificada por afetarem a vida humana em escala local, regional e global (Brasil, [2018a]).

Foi realçado também, no documento, a importância do funcionamento adequado do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para que ele seja implementado nas escolas, sendo que as responsabilidades de cada ente federado são distintas, porém complementares.

Apesar do anunciado no documento, uma análise a partir de diferentes perspectivas teóricas desvelou outros elementos pertinentes à essa política curricular, os quais nem sempre são claramente proclamados pelos seus principais formuladores.

Como detalharemos ao longo da pesquisa, a BNCC faz parte de um movimento global de reforma da educação, que se estruturou localmente a partir de grupos hegemônicos (Hypolito, 2019), e que pretende intensificar a padronização, os testes e a responsabilização (*accountability*) na educação, sendo esses aspectos centrais devido ao potencial de controle do processo pedagógico que apresentam (Freitas, 2018).

Essas reformas são determinadas por organismos internacionais, que realizam empréstimos associados ao cumprimento das suas determinações, de tal modo que acabam exercendo influência sobre as políticas e propostas a serem implementadas pelos governos dos países auxiliados, em conformidade com a posição que ocupam na divisão internacional do trabalho, sendo que a principal intenção desses organismos consiste em disseminar a lógica neoliberal e perpetuar o sistema capitalista.

³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁴ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Focalizando o campo da educação, como procuraremos demonstrar, pretende-se, fundamentalmente, garantir uma formação que compreenda as demandas da organização do trabalho na sociedade regida pelo modo de produção e acumulação capitalista e que induza a adaptação social, mantendo a riqueza e o poder nas mãos da elite dominante. Para tanto, a padronização por meio de uma base nacional comum curricular torna-se uma estratégia interessante do ponto de vista daqueles que se vêm beneficiados por esses objetivos, na medida em que facilita o controle do trabalho pedagógico, pois há uma referência pela qual cobrar, por meio do desempenho dos estudantes nos processos de avaliação externos e em larga escala, os quais, segundo Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), atuam como importantes instrumentos para a consolidação de reformas nesse campo.

Sabe-se que a BNCC resultou de longos debates em torno da necessidade de definição de um currículo nacional para a educação brasileira (Hypolito, 2019). Com relação ao seu processo de formulação, que também será abordado nesta pesquisa, é notório que ele refletiu as tensões e disputas por diferentes projetos educacionais e sociais, bem como a correlação de forças entre os setores público e privado, e não é isento de polêmicas, motivo pelo qual a legitimidade do documento, por vezes, é questionada, embora ele tenha sido aprovado, homologado e esteja em processo de implementação nas escolas de todo o país.

Como pontuamos anteriormente, com base na própria BNCC, ela consiste em uma referência nacional obrigatória para a (re)formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Todavia, o Ministério da Educação (MEC) é enfático ao negar a sua natureza curricular:

A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. A Base estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da Educação Básica e o currículo define o conjunto de decisões que possibilitam materializar tais aprendizagens, tais como a contextualização dos conteúdos, as estratégias educacionais, a forma de organização dos componentes curriculares, as metodologias a serem empregadas, entre outras. Os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos (Brasil, [202-?]).

Portanto, na orientação do MEC, o currículo é reduzido ao modo como será concretizado o ensino dessas aprendizagens essenciais e a BNCC é alçada ao posto de estabelecer quais serão essas aprendizagens essenciais, ou seja, o que será ensinado, as finalidades da educação.

Nesse sentido, a BNCC acaba se convertendo em uma orientação curricular centralizadora, que almeja prescrever e direcionar o que deve ser estudado nas escolas, no caso em questão, quais conhecimentos, competências e habilidades devem ser adquiridos e desenvolvidos pelos estudantes da Educação Básica brasileira, uma vez que a BNCC tal como foi formulada se alicerça na pedagogia das competências.

Isso é perceptível pelo próprio nível de detalhamento do documento e contemplando a sua forma e o seu conteúdo, o que deixa claro que não se tem a intenção de que ela seja somente norteadora dos currículos, mas sim uma proposta de currículo em nível nacional (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Nesse momento, é oportuno fazer referência às considerações de Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 69, grifo dos autores): “[...] por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada *um* currículo (prescrito e unificador)”.

A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais do trabalho (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 71).

Nessa perspectiva, podemos considerar que há um projeto que deseja ser nacional e comum, que ambiciona definir o que se pretende que seja o conhecimento oficial a ser socializado nas escolas e, conseqüentemente, quais conhecimentos serão silenciados, negados e excluídos. Seus formuladores e adeptos pretendem colocá-lo como se representasse algo neutro e natural no interior das escolas, quando, na realidade, o que está latente é uma luta por projetos ideológicos, pelos fins sociais da educação (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Corroboramos com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 75) ao realçarem que “não é possível aceitar a naturalização e neutralidade dos conhecimentos, uma vez que podemos contribuir para a compreensão parcializada e fragmentada dos fenômenos sociais e sobre as causas das desigualdades”.

Criticamente, não há como negar que o currículo é campo de disputa entre os projetos que se colocam em conflito na sociedade. Retirar da BNCC a característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído. Ou melhor, é conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, conseqüentemente, acima das ideologias (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 71-72).

Nessa direção, faz-se relevante reportar à compreensão que Apple (2001) apresentou sobre o conceito de currículo, o qual, para o autor, com o qual concordamos, muito longe está de ser neutro, direcionando a educação para determinados fins.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2001, p. 53, grifo do autor).

Partindo desse princípio, o autor destacou que a decisão de definir que o conhecimento detido por alguns grupos será admitido como o conhecimento oficial, ao mesmo tempo em que “[...] o de outros grupos dificilmente chega a ver a luz do dia [...]” (Apple, 2001, p. 53), desvenda (caso restem dúvidas) quem detém o poder na sociedade.

Sempre há, então, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que outros veem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros (Apple, 2001, p. 54, grifo do autor).

Dando continuidade às discussões, por mais que o MEC afirme que “os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos” (Brasil, [202-?]), como bem lembrado por Macedo (2018, p. 32): “certamente, está-se contado que a avaliação desempenhe o seu papel de direcionar tal implementação e os códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá”.

Diante disso, fica a seguinte questão: será que essa política curricular, atrelada a um sistema de avaliação - o que não se pode perder de vista -, é capaz de aprisionar tudo aquilo que se ensina e se aprende nas escolas? Autores como Cury, Reis e Magalhães (2018) e Cássio (2019) acreditam que não, embora não ignorem a conjuntura exposta. Cássio (2019, p. 36) afirmou com veemência: “Existe vida fora da BNCC!”.

Giaretta (2021) realizou um levantamento da produção científica brasileira (artigos, dissertações e teses) sobre a BNCC, no período de 2014 a 2020. A partir da verificação das temáticas mais recorrentes nos estudos levantados, o autor indicou a necessidade de pesquisas que discutam os processos de implementação da BNCC, o seu impacto nas práticas

educativas, bem como as leituras e experiências dos profissionais da educação no que diz respeito a essa política curricular.

Em nossa pesquisa, realizamos o levantamento da produção científica brasileira (dissertações e teses) que trata da BNCC com o objetivo de identificar as repercussões dessa política curricular nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como caracterizou Gil (2008), esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado, de modo que se possa entrar em contato com as contribuições de diversos autores a respeito de um determinado assunto. Na mesma direção, Pádua (2009) pontuou que ela possui como finalidade colocar o pesquisador em contato com o conhecimento produzido acerca do seu tema de pesquisa.

Para o Gil (2008), boa parte dos estudos exploratórios, as pesquisas sobre ideologias e aquelas que se propõem à análise de diversas posições em torno de um problema pressupõem esse procedimento. Na visão desse autor, ela apresenta como principal vantagem o fato de que possibilita ao pesquisador a abrangência de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser investigada diretamente (Gil, 2008). Para além desses apontamentos, é importante considerar que esse levantamento possibilita fundamentar teoricamente o objeto de estudo, trazendo elementos que podem subsidiar a análise dos dados obtidos na pesquisa (Lima; Mioto, 2007).

A busca foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2018 a 2022. A escolha do ano de 2018 relaciona-se ao fato de que a BNCC referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi instituída em 22 de dezembro de 2017, como relatamos, e decidimos ampliar a nossa busca até 2022, um ano após o ingresso da pesquisadora no curso de Doutorado, por entendermos que a pandemia de Covid-19 pode ter impactado no processo de implementação da BNCC, inicialmente previsto para ocorrer, no máximo, até 2020, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). A seguir, explicitaremos detalhadamente os critérios de escolha dos trabalhos selecionados nas referidas bases de dados, juntamente com os procedimentos que compuseram a nossa busca.

A escolha do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES deu-se pelo fato de ser uma ferramenta de busca e consulta cujo acesso é livre, possibilitado via *internet* e por ensejar a cobertura de uma dimensão ampla de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todo o país, sendo o sistema *online* oficial do governo

brasileiro, vinculado ao MEC, para depósito desses trabalhos. As produções contemplam diferentes áreas do conhecimento e advêm de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. As informações publicadas são fornecidas para a CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Para confirmar os achados da nossa primeira busca, decidimos recorrer à BDTD, tendo em vista a sua relevância em termos de integração e disseminação de dissertações e teses oriundas de programas de pós-graduação de diversas instituições de ensino e pesquisa do país. Conforme consta em seu sítio eletrônico, ela foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB) e contando com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

Em ambas as bases de dados, utilizamos como critério para o levantamento dos trabalhos a presença dos descritores “Base Nacional Comum Curricular” ou “BNCC” em todos os campos disponíveis, pretendendo ampliar a nossa busca. Ao realizarmos essa busca, verificamos que no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES apareceram 1.126 dissertações e teses, enquanto na BDTD foram disponibilizados 1.205 trabalhos excluindo aqueles que estavam duplicados.

Posteriormente, iniciamos um processo de depuração e triagem a fim de compor o escopo teórico desta pesquisa, o que foi feito a partir da leitura dos resumos e, quando necessário, consultando os trabalhos na íntegra. O acesso aos trabalhos na íntegra foi viabilizado por meio de *download* no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na BDTD, mediante *links* para acesso aos textos completos, ou diretamente nos acervos digitais das instituições de ensino às quais estão vinculados. Desse modo, selecionamos os estudos que abordam as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ponto, é importante explicitarmos que a escolha desse nível de ensino se deu em função da proximidade com a formação acadêmica da pesquisadora⁵ e dos dados coletados por meio de entrevistas, como discorreremos adiante.

Com esses critérios, foram selecionados 12 trabalhos na base de dados da CAPES⁶ e quatro trabalhos na BDTD⁷. Esses dados encontram-se sistematizados na tabela 1:

⁵ A pesquisadora possui formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, podendo atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

⁶ Rocha (2019), Dias (2020), Freitas (2020), Jucá (2020), Souza (2020), Binelo (2021), Borges (2021), Bueno (2022), Esposto (2022), Faleiro (2022), Nascimento (2022) e Oliveira (2022).

⁷ Rocha (2019), Freitas (2020), Souza (2020) e Bueno (2022).

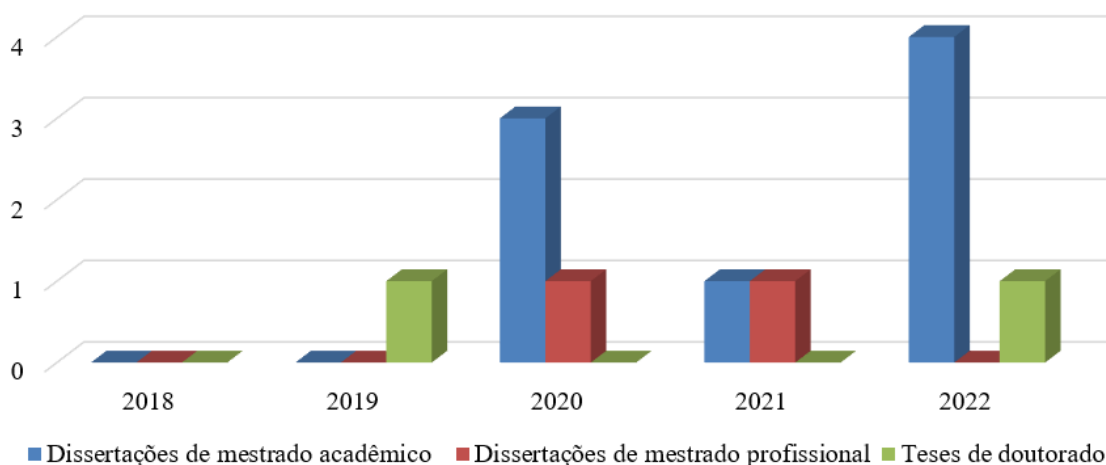
Tabela 1 - Total de trabalhos levantados e selecionados em cada base de dados

Base de dados	Quantidade de trabalhos levantados	Quantidade de trabalhos selecionados	Porcentagem de trabalhos selecionados
CAPES	1.126 trabalhos	12 trabalhos	1,06%
BDTD	1.205 trabalhos	4 trabalhos	0,33%

Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Portanto, considerando o período de 2018 a 2022, encontramos 12 trabalhos em conformidade com os critérios elencados, dos quais oito são dissertações de mestrado acadêmico⁸, duas são dissertações de mestrado profissional⁹ e outras duas são teses de doutorado¹⁰, distribuídas ao longo dos anos conforme demonstramos no gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional e teses com ênfase nas repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2018-2022)



Fonte: a autora, com base no levantamento bibliográfico realizado.

Ademais, apuramos as pesquisas que têm como foco o processo de implementação do documento em pauta na rede estadual de ensino paulista, local onde realizamos a coleta de dados. São estas: Nascimento (2020), Paula (2020) e Coelho (2021).

As pesquisas sobre as quais nos debruçamos evidenciaram que a BNCC está sendo implementada nos contextos investigados, porém ela não se faz presente da mesma maneira em todos os lugares, devido às particularidades relativas à cada um desses contextos e à

⁸ Freitas (2020), Jucá (2020), Souza (2020), Binelo (2021), Bueno (2022), Esposto (2022), Faleiro (2022) e Nascimento (2022).

⁹ Dias (2020) e Borges (2021).

¹⁰ Rocha (2019) e Oliveira (2022).

diversidade de sujeitos que participam dessa implementação, como assinalado por Borges (2021). Contudo, notadamente essa política curricular tem repercutido no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, na medida em que incide, entre outros aspectos, sobre os currículos, os materiais didáticos, as avaliações e a formação dos professores, facilitando o controle do que é realizado em sala de aula (Rocha, 2019; Esposto, 2022) e constituindo-se como uma ameaça à autonomia dos sistemas e das redes de ensino, das escolas e dos professores (Rocha, 2019; Jucá, 2020; Borges, 2021; Esposto, 2022; Faleiro, 2022).

Somado a isso, identificamos, em síntese, as seguintes repercussões decorrentes do documento em questão no trabalho pedagógico realizado pelos docentes: a) padronização curricular (Souza, 2020; Faleiro, 2022); b) supressão de conteúdos importantes para a formação dos estudantes na BNCC e no planejamento dos professores, em função da quantidade de habilidades a serem trabalhadas, tornando-se necessário operacionalizar o documento sem acréscimos e com certa agilidade (Faleiro, 2022); c) esvaziamento de conteúdos histórico-críticos (Jucá, 2020); d) conteúdos nem sempre condizentes com a realidade das salas de aula (Oliveira, 2022); e) pouco espaço/tempo para a abordagem de conteúdos que correspondem à parte diversificada e/ou são significativos à comunidade local (Dias, 2020; Souza, 2020; Borges, 2021; Oliveira, 2022); f) BNCC como pauta nos momentos de planejamento pedagógico (Rocha, 2019; Souza, 2020; Borges, 2021); g) mudanças na configuração do planejamento dos professores (Borges, 2021); h) inserção de habilidades e competências nos planejamentos (Souza, 2020) e nos planos de aula (Binelo, 2021); i) incorporação das habilidades e/ou dos códigos alfanuméricos na documentação pedagógica (Borges, 2021; Bueno, 2022); j) intensificação do trabalho docente visando o cumprimento de metas (Souza, 2020); k) intensificação da documentação pedagógica, prejudicando o tempo de reflexão sobre as intencionalidades do processo de ensino, o planejamento e o preparo das aulas, a adequação à realidade dos estudantes, o acompanhamento efetivo da aprendizagem e/ou a realização de intervenções a partir das dificuldades constatadas (Dias, 2020; Bueno, 2022; Oliveira, 2022); l) esvaziamento do ofício docente na medida em que estabelece *o que e como* os estudantes devem aprender, assim como a maneira como o professor deve ensinar (Faleiro, 2022), apesar de haver pesquisas, como as de Dias (2020), Jucá (2020) e Binelo (2021), que indicaram que as estratégias de ensino, no caso dos contextos pesquisados, (ainda) são escolhidas pelos professores; m) constituição de um novo sujeito professor, cujo ofício passa a ser reduzido a aprender e a ensinar habilidades e competências, transformando-o em um técnico que reproduz pacotes pedagógicos prontos e executa um currículo padronizado (Faleiro, 2022); n) mudança na visão dos professores em relação à utilização do

livro didático como se fosse a proposta curricular e não um recurso de ensino (Jucá, 2020); o) ensino da linguagem escrita, predominantemente, atrelado ao trabalho com métodos tradicionais de alfabetização, com destaque para os métodos silábico e fônico (Esposto, 2022; Nascimento, 2022); p) tendência à formação de um sujeito leitor conformado com os sentidos cristalizados e, portanto, tidos como os únicos possíveis (Esposto, 2022); q) ocorrência de práticas de letramento, ampliação dos gêneros textuais e dos tipos de suportes (impressos e digitais), bem como articulação entre o texto escrito e o visual, de modo que se pôde observar, mesmo que de forma incipiente, a emergência da abordagem dos múltiplos letramentos preconizada na BNCC (Nascimento, 2022); r) antecipação da consolidação do processo de alfabetização até o final do segundo ano do Ensino Fundamental (Nascimento, 2022).

Somente uma pesquisa tangenciou o assunto das práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula pelos professores. Nesse sentido, Oliveira (2022) ponderou que a BNCC propõe a realização de uma avaliação formativa, mas na escola onde efetivou a sua pesquisa o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ocorria de forma predominantemente burocrática e as dificuldades de aprendizagem costumavam ser atribuídas às famílias.

Posteriormente, os resultados das pesquisas selecionadas serão confrontados com os dados coletados por meio da pesquisa de campo, contribuindo com as nossas análises.

Tendo em mente os apontamentos que realizamos, levando em conta que a BNCC tem repercutido no trabalho pedagógico e afetado a formação de inúmeros estudantes brasileiros, nem sempre de forma positiva, como demonstram as pesquisas sobre as quais nos debruçamos, e tendo em vista a possibilidade de que essa política curricular não se manifeste da mesma maneira nos diversos contextos é que apostamos na relevância desse estudo. Além disso, é importante destacarmos a quantidade reduzida de trabalhos que abordam as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente tendo como foco o estado de São Paulo (dois trabalhos: Freitas, 2020; Esposto, 2022) e, especificamente, a rede estadual paulista (apenas um trabalho: Esposto, 2022).

No decorrer da trajetória de pesquisa, buscamos respostas às seguintes indagações: considerando que a BNCC está em processo de implementação, quais são as principais repercussões dessa política curricular nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo do ponto de vista de professores e professores coordenadores? O que esses profissionais pensam sobre a BNCC e o modo como ela se presentifica no cotidiano dessas escolas?

Este trabalho, portanto, teve como objetivo geral analisar as percepções de professores e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de um município do interior do estado de São Paulo acerca da BNCC e suas repercussões nas práticas pedagógicas e avaliativas. Os objetivos específicos, consistiram em:

- Caracterizar, a partir de documentos oficiais e da produção científica contemplada, como a BNCC foi concebida e legitimada, situando-a em um contexto histórico.
- Historicizar e compreender as principais políticas curriculares do estado de São Paulo que foram implantadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), situando a BNCC nesse contexto, com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar e analisar as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes do ponto de vista enunciado por professores regentes de sala e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo, bem como suas percepções acerca desse documento, do seu processo de implementação no contexto investigado e dos limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação.

Dadas as características que compõem este estudo, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo que para a efetivação dos objetivos propostos, dentro do escopo de metodologias atreladas a esse tipo de abordagem, optamos por realizar um levantamento bibliográfico, documental, bem como utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) como procedimento de análise dessas entrevistas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas de caráter qualitativo se interessam pelo processo da ação educativa e pelas circunstâncias que o rodeiam, sendo a forma de produção de significados pelos sujeitos de suma importância ao pesquisador.

Na mesma linha, Pádua (2009) acrescentou que as pesquisas qualitativas se preocupam com o significado dos fenômenos e processos que fazem parte da rede de relações sociais, levando em consideração motivações, crenças, valores e representações sociais. Na concepção da referida autora, quando o interesse do pesquisador consiste em apreender a dinâmica inerente a um determinado processo, a abordagem qualitativa é indicada.

À vista dos apontamentos desses autores, a presente pesquisa conta com o suporte oferecido pela abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender e interpretar uma dada realidade inserida em um contexto histórico, cultural e social. Justifica essa escolha também o objetivo de lidar com as concepções de referenciais teóricos e, além disso, de professores e professores coordenadores, participantes do estudo, sobre a BNCC, o seu processo de implementação no contexto investigado, as suas repercussões nas práticas docentes e os limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação.

Além do levantamento e da análise bibliográfica apresentados para significar e contextualizar a pertinência da problemática de estudo, consultamos documentos oficiais do MEC com o intuito de caracterizar como a BNCC foi concebida e legitimada, situando-a em um contexto histórico. Partimos do princípio de que os documentos possibilitam ampliar o entendimento de objetos de pesquisa cuja compreensão demanda uma contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Para o alcance do nosso objetivo com relação à pesquisa de campo, entre os meses de fevereiro e agosto de 2023, realizamos entrevistas com dezenove professores regentes de sala e seis professores coordenadores que atuavam em sete escolas públicas estaduais de um município situado no interior do estado de São Paulo e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), foco do presente estudo.

A escolha da entrevista como técnica para a coleta dos dados ocorreu, sobretudo, porque a mesma possibilita a obtenção de dados descritivos do ponto de vista dos participantes da pesquisa, como explicitaram Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2008), alinhando-se ao nosso objetivo com essa parte da pesquisa – em síntese, verificar as percepções de professores e professores coordenadores acerca da BNCC, seu processo de implementação na rede estadual de ensino paulista, suas repercussões nas práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes e os limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, como declararam Lüdke e André (1986), mais do que utilizando outros instrumentos de pesquisa, tais como questionários ou formulários, com a entrevista a relação que se cria entre o pesquisador e o pesquisado é de interação, pertitindo que eventuais dúvidas sejam sanadas.

As mesmas autoras também pontuaram que a vantagem da entrevista em relação às outras técnicas de coleta de dados reside no fato de ela permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e considerando os mais variados assuntos. Ademais, “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e

de escolhas nitidamente individuais” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Além do que foi elencado, vale ressaltar que é possível registrar as reações dos entrevistados às perguntas, o que pode ser de grande utilidade no momento de análise das respostas (Gil, 2008).

Dentre as diversas formas que uma entrevista pode assumir (estruturada, semiestruturada e não-estruturada), optamos pela semiestruturada, que é orientada por um roteiro composto por perguntas direcionadas a auxiliar o entrevistado a formar uma linha de raciocínio, mas sem que fique restrito à essas questões e, além disso, permitindo ao entrevistador que faça as adaptações necessárias (Lüdke; André, 1986). Esse roteiro possui a função de auxiliar o pesquisador na condução da entrevista em direção aos objetivos pretendidos (Manzini, 2003). Complementando esses autores, Pádua (2009) enfatizou que na entrevista semiestruturada o pesquisador, embora tenha definido um conjunto de questões sobre o tema pesquisado, permite e, muitas vezes, até incentiva que o participante fale sobre assuntos que vão emergindo como desdobramentos do tema principal.

Desse modo, pretendemos que as perspectivas teóricas em diálogo com as entrevistas possam oferecer subsídios, principalmente, para compreender as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, contribuindo para a ampliação da compreensão sobre o assunto e para a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos com a problemática, a partir da posterior divulgação da pesquisa, almejando que possam de alguma forma transformar a realidade evidenciada no cotidiano escolar em direção à uma educação que, além de possibilitar amplo acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, conduza à consciência crítica acerca da realidade, compreendendo-a como ferramenta indispensável para a transformação social.

A seguir, apresentaremos uma síntese do conteúdo de cada seção deste trabalho.

Na seção 2, recuperamos acontecimentos históricos que ocasionaram a configuração do Estado como testemunhamos, marcado pela proposição de políticas públicas embasadas na lógica neoliberal. Posteriormente, nosso enfoque recaiu sobre os organismos internacionais, os quais, em atendimento às exigências do movimento de rearticulação global do capital, viabilizaram políticas públicas neoliberais por meio de seus pacotes de reforma como critérios para o recebimento de empréstimos, influenciando a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro e a consequente reforma educacional ocorrida na década de 1990, bem como fortalecendo a introdução de referências curriculares nacionais – como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais tarde, da BNCC – e de avaliações externas e em larga escala, utilizadas como instrumentos para a consolidação das reformas no campo da educação. Ainda nessa seção, situamos a BNCC como uma política curricular que está no

bojo de um movimento global de reforma da educação, que busca assegurar o controle do trabalho pedagógico, influenciando os rumos e as finalidades educacionais. Também discorremos sobre o projeto educativo que fundamenta a BNCC, destacando algumas de suas contradições, que, em última análise, induzem à redução do sentido da formação humana.

Na seção 3, abordamos o processo de formulação da BNCC, por meio do resgate de aspectos históricos que o contextualizam e considerando as suas diferentes versões. Ademais, recuperamos os documentos que a subsidiaram juridicamente e enfatizamos as vozes que se fizeram proeminentes nesse processo, que representou uma disputa por diferentes projetos educacionais e sociais. Finalizamos essa seção com a descrição da estrutura geral da BNCC no que se refere ao Ensino Fundamental.

Na seção 4, procuramos historicizar e compreender as principais políticas curriculares do estado de São Paulo que foram implantadas pela SEDUC/SP entre os anos de 1995 e 2023 e que, portanto, repercutiram na rede estadual de ensino paulista, situando a BNCC nesse contexto, sendo o nosso foco os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na seção 5, relatamos a trajetória envolvida na pesquisa de campo que levou à definição das escolas e turmas pesquisadas, o modo como se deu o contato com essas escolas e com os participantes desse estudo, os procedimentos metodológicos no que concernem as entrevistas, a caracterização do município, das unidades escolares investigadas, bem como dos referidos participantes (professores e professores coordenadores).

Na seção 6, descrevemos os dados coletados por meio de entrevistas dentro das seguintes categorias: percepções dos professores e professores coordenadores sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC; percepções dos participantes da pesquisa a respeito da BNCC e suas relações com as práticas pedagógicas; encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas; limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação.

Concluimos, com a seção 7, destacando os aspectos mais importantes desta pesquisa e apresentando algumas considerações em relação à temática que suscitou esta investigação, sem a pretensão de esgotar a discussão, mas sim de impulsionar novas pesquisas sobre o assunto.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM BUSCA DO CONTROLE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Antes de abordarmos as percepções de professores e professores coordenadores que, na ocasião da coleta de dados, atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais paulistas acerca da BNCC, do seu processo de implementação no contexto investigado, das suas repercussões nas práticas pedagógicas e avaliativas, bem como dos limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação, é fundamental resgataremos aspectos históricos que possibilitam compreender o contexto do qual esse documento emerge.

O movimento pelas referências nacionais curriculares foi introduzido oficialmente no Brasil no final da década de 1990, sendo fruto de uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente denominado como Partido Democratas (DEM). Na mesma década, foram elaborados os PCNs (Brasil, 1997) e fortalecidos os processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb¹¹), condições necessárias para um sistema de responsabilização (*accountability*) (Freitas, 2018).

¹¹ De acordo com Stoffels e Carvalhaes (2022), o Saeb foi criado em 1990 pelo MEC, tendo a função de aferir a qualidade da educação brasileira. A consulta ao sítio eletrônico do Inep revelou que, desde a sua criação, esse sistema de avaliação, realizado periodicamente, passou por diversas modificações com relação a aspectos como: formato, público-alvo, abrangência, áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas, entre outros (Inep, 2023). No ano de 2005, o Saeb foi reestruturado e passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil (Inep, 2023). Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo cálculo resultou da combinação das médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar (Inep, 2023). No ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também começou a compor o Saeb, mas foi descontinuada a partir da sua última aplicação, em 2016 (Inep, 2023). Também é importante mencionarmos que, no ano de 2019, o Saeb passou por uma nova reestruturação, por meio da qual: a) foi iniciada a transição para as novas matrizes de referência, alinhadas à BNCC; b) as siglas Aneb e Anresc deixaram de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas como Saeb; c) a avaliação correspondente à etapa de alfabetização passou a ocorrer no 2º ano do Ensino Fundamental, de forma amostral; d) a avaliação da Educação Infantil (estudo-piloto) começou a ser efetivada mediante a aplicação de questionários eletrônicos para diretores e professores; e) Secretários estaduais e municipais também passaram a responder questionários eletrônicos (Inep, 2023). No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco da presente pesquisa, no ano de 2023, quando realizamos a coleta de dados, foram avaliados: a) o 2º ano do Ensino Fundamental, por intermédio de testes de Língua Portuguesa e Matemática, no formato amostral para escolas públicas e privadas e com base nas matrizes de referência elaboradas em conformidade com a BNCC; b) o 5º ano do Ensino Fundamental, através de testes de Língua Portuguesa e Matemática, com cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas e seguindo as matrizes de referência de 2001; c) o 5º ano do Ensino Fundamental, a partir de testes de Ciências da Natureza e Ciências

Em 2003, uma coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo, emergindo uma proposta de capitalismo desenvolvimentista¹². Contudo, no ano de 2016, ocorreu um golpe com apoio jurídico, parlamentar e midiático que resultou no *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, afastando a coalizão petista do poder. Assumiu a presidência Michel Temer, vice-presidente na coalizão PT/MDB (Movimento Democrático Brasileiro), contando com o apoio do PSDB e do DEM, impulsionando uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (Freitas, 2018).

Em virtude desse acontecimento, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990 foi restabelecida no MEC, na medida em que membros da equipe do PSDB que introduziram o debate a respeito das referências nacionais curriculares, originando os PCNs, retornaram a postos-chave nesse ministério, na ocasião comandado pelo ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM. Nesse momento, segundo Freitas (2018), o debate sobre as bases nacionais comuns curriculares já estava em evidência em diversos países, no bojo de um movimento global de reforma da educação que pretende intensificar a padronização, os testes e a responsabilização (*accountability*) na educação.

Sobre a origem desse movimento, realçamos que diante do contexto de crise estrutural do capital, na década de 1970, o neoliberalismo ganhou centralidade como alternativa, particularmente, vinculada aos grupos ou classes dominantes, com o intuito de superá-la. Dessarte, foram impulsionadas ações fundamentadas na concepção de Estado mínimo e na ideia de “Menos Estado e mais mercado” (Azevedo, 2004, p. 11), de modo a favorecer a livre iniciativa e a concorrência entre os agentes econômicos, o que, do ponto de vista dos defensores desse modelo, resultaria no aprimoramento dos serviços oferecidos e no progresso social.

Humanas, no formato amostral para escolas públicas e privadas e com base nas matrizes de referência conforme a BNCC (Brasil, 2023). Como pontuado por Silva (2024), o Saeb ainda se encontra em processo de reestruturação. No entanto, até o presente momento, as modificações não impactaram o cálculo do Ideb, pois não incidiram sobre os anos de escolaridade e/ou as áreas do conhecimento/disciplinas que o integram, mantendo-se as matrizes anteriores nesses casos.

¹² Bresser-Pereira (2017) caracterizou o capitalismo desenvolvimentista como uma das formas de organização econômica e política do capitalismo, sendo uma alternativa ao liberalismo econômico. Segundo Bresser-Pereira (2017), enquanto no modelo do liberalismo econômico impera a primazia do mercado, o desenvolvimentismo combina Estado e mercado de modo mais equilibrado, havendo uma intervenção moderada do Estado na economia, o que proporciona melhores resultados. Na perspectiva do autor, embora o desenvolvimentismo não se constitua como um modelo de rompimento e superação em relação ao sistema capitalista, responde melhor à redução da desigualdade econômica e à proteção do meio ambiente se comparado ao liberalismo econômico, sendo, por isso, apontado pelo autor como uma maneira mais equilibrada de coordenar o capitalismo.

O que ocorreu foi a redefinição do papel do Estado no que diz respeito ao provimento das políticas sociais, compreendidas como direitos humanos fundamentais, as quais ele passa a se eximir de promover, concentrando-se nas funções de planejamento, formulação, fiscalização, controle e avaliação de políticas públicas (Ribeiro, 2008). Além disso, aumentou-se o financiamento de ações relacionadas ao setor privado e ao setor público não-estatal ou terceiro setor, composto por organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares, que, muitas vezes, executam políticas sociais por meio de parcerias público-privadas (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Nesse contexto, a responsabilidade pela execução das políticas sociais é transferida do Estado para o mercado ou para a sociedade civil sem fins lucrativos, baseado no diagnóstico neoliberal, incorporado pela terceira via, de que o Estado é o culpado pela crise, pois, ao atender as demandas da população por políticas sociais buscando a sua legitimação, gastou mais do que podia, devendo, portanto, diminuir a sua atuação para superar a referida crise. No mais, é importante realçar que a ideologia neoliberal sugere que aquilo que permanecer sob a égide do Estado adote a lógica mercadológica em seu processo de gestão, considerada mais eficiente e produtiva (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

A partir desses apontamentos, depreendemos que, na prática, o Estado é mínimo apenas no que concernem às políticas sociais, pois se apresenta como máximo na defesa dos interesses do capital, desempenhando, inclusive, a tarefa de subsidiar o capital produtivo e financeiro em seus momentos de maior crise (Peroni, 2003; 2013).

Como forma de viabilizar políticas públicas assentadas sob a lógica neoliberal, os organismos internacionais ganharam destaque, assumindo um papel fundamental no incentivo às reformas que ocorreram na década de 1990, como procuramos demonstrar em Torrezan (2018). Esse movimento não ocorreu somente no Brasil, tendo afetado também outros países da América Latina que incorporaram o receituário neoliberal, embora seja necessário considerar as especificidades de cada contexto, bem como as negociações e os acordos firmados entre os grupos sociais participantes desse processo (Silva; Cruzetta, 2022).

Segundo Ribeiro (2008), como consequência do cenário de crise do capital, a economia tornou-se internacionalizada e dependente de financiamento externo, o que favoreceu as intervenções dos organismos internacionais na economia brasileira por meio de Planos de Estabilização e empréstimos de ajuste estrutural e setorial, sobressaindo-se, nesse sentido, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nessa direção, a autora citada anteriormente elucidou que os organismos internacionais realizam empréstimos associados ao cumprimento de condicionalidades, o que

implica aos países auxiliados responderem às suas exigências, atreladas à busca pelo lucro, e, por conseguinte, influenciam no delineamento das políticas e propostas a serem implementadas pelos governos em seus países.

A introdução de sistemas de avaliação externos e em larga escala para o monitoramento do desempenho escolar dos estudantes mediante testes estandardizados é um exemplo de determinação para o campo da educação, sendo um dos principais instrumentos para a consolidação de reformas nesse âmbito (Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2009). A BNCC também se encontra atrelada às determinações e interesses desses organismos, apontando para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e competências que conduzem à adaptação social e à perpetuação das desigualdades (Diógenes; Silva, 2020; Silva; Cruzetta, 2022).

Na década de 1990, iniciou-se a Reforma do Aparelho do Estado brasileiro¹³ em sintonia com as determinações dos organismos internacionais que buscavam, portanto, difundir o modelo neoliberal e atender às exigências do movimento de rearticulação do capital em nível mundial (Rios, 2014).

Com base em Giroto (2017), apreendemos que esse cenário decorre dos acordos firmados em 1989, conhecidos como Consenso de Washington, sendo esse documento, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), elaborado pelos representantes dos países de capitalismo central visando orientar as reformas dos anos de 1990. Os ajustes estabelecidos afetaram toda a América Latina (com exceção de Cuba) e disso resultou o aumento da taxa de desemprego, a ampliação da desigualdade social e cortes significativos nos investimentos em políticas sociais, como saúde, educação e cultura.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), no Brasil, a implementação do modelo neoliberal iniciou-se com a posse de Fernando Collor de Mello na presidência da república, em 1990. No entanto, em 1992, após dois anos de cumprimento do mandato, o presidente Collor renunciou ao cargo por ter sido alvo de denúncias que o incriminaram e devido às pressões populares exigindo a abertura de um processo de *impeachment* (Frigotto; Ciavatta, 2003). Sendo assim, assumiu a presidência o vice Itamar Augusto Cautiero Franco, cujo governo destacou-se pela elaboração, por parte do MEC, do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993), sendo esse documento expressão dessa onda neoliberalizante.

¹³ Em Torrezan (2018) abordamos aspectos pertinentes à Reforma do Aparelho do Estado brasileiro e, mais especificamente, à reforma na educação de maneira mais detalhada.

Contudo, apesar da importância desse acontecimento no governo de Itamar Franco, é relevante destacar que o processo de reforma se intensificou no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se estendeu de 1995 a 2003. No bojo desse governo, concretizou-se a Reforma do Aparelho do Estado, conduzida pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) entre 1995 e 1998, tendo como fundamento o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995a) e o Planejamento Político-Estratégico (Brasil, 1995b), o qual tinha como foco a área da educação.

No tocante à reforma educacional, é oportuno pontuar que ela foi impulsionada, por um lado, devido à redefinição do papel do Estado e, por outro lado, em função de mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da necessidade de atender à demanda de formação de um perfil de trabalhador ajustado a esse contexto (Diógenes; Silva, 2020).

Com base nos documentos que fundamentam a reforma e em autores como Girotto (2017) e Silva e Cruzetta (2022), podemos citar como elementos centrais da reforma no âmbito da educação: a) a centralização da direção e do controle do sistema educativo por parte da União e, em contrapartida, a descentralização do provimento da oferta da educação, transferindo sua responsabilidade para os demais entes federativos (estados e municípios) e para algumas instâncias da sociedade civil (setor privado e público não-estatal ou terceiro setor); b) a incorporação de novos modelos de gestão da educação e da escola, inspirados em modelos advindos do campo empresarial; c) a inserção de estratégias de regulação, visando o controle do processo pedagógico, e mecanismos de responsabilização com consequências, sobretudo, para as instituições escolares e para os profissionais da educação a partir dos resultados alcançados nas avaliações externas e em larga escala (controle do processo pedagógico por meio dos resultados aferidos por processos de avaliação, com base no modelo de administração gerencial¹⁴); d) a busca da eficiência na prestação dos serviços públicos, o

¹⁴ Em virtude das disfunções geradas pelo modelo administrativo burocrático emergiu, na segunda metade do século XX, o modelo administrativo gerencial. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) e Parente (2016) explicaram que o gerencialismo inspira-se na administração empresarial, adotando-a como padrão referencial no contexto da administração pública, inclusive no que diz respeito à gestão educacional. Nesse sentido, Parente (2016) mencionou a utilização de conceitos apropriados da administração empresarial pelos modelos de gestão educacional baseados em diretrizes gerencialistas e performáticas, tais como: eficiência, eficácia, produtividade, desempenho, resultado, entre outros. Incorporando esses conceitos o poder público insere na rede pública educacional concepções, lógicas e mecanismos provenientes do mundo corporativo. Não obstante, corroboramos com Paro (1999) ao alertar que sendo os fins das instituições educativas diferentes dos fins de uma empresa de bens e serviços os meios de administração e gestão de ambos não poderiam ser iguais. Ainda sobre o modelo

que implica em atingir as metas estabelecidas e melhorar o desempenho com o menor custo possível; e) mudanças curriculares, incluindo a instituição de PCNs, com a justificativa de que a padronização curricular, aliada ao monitoramento dos resultados mediante as avaliações de sistemas e às políticas de responsabilização, contribuiria para o combate à uma presumida crise no sistema educacional e, por conseguinte, para a melhoria da sua qualidade (perspectiva mercadológica); f) o estabelecimento de novas configurações em relação ao público e ao privado, conduzindo à privatização em seus diversos tipos¹⁵ (Ball; Youdell, 2008); e g) a educação vista como um serviço (mercadoria) a ser ofertada para os clientes (cidadãos) em detrimento de um direito social.

No que tange à questão dos PCNs como parte das reformas ocorridas na educação brasileira na década de 1990, objetivando a difusão de uma lógica de Estado pautada nos princípios neoliberais e em consonância com as determinações de organismos internacionais, é relevante mencionarmos o estudo de Girotto (2017). No entendimento desse autor, os PCNs buscaram construir o consenso em torno de um projeto social que tem como principal intuito a reprodução da lógica do capital, mediante a propagação de princípios, valores e crenças alinhados a esse propósito. Esse documento, associado ao Saeb na esfera nacional, possui forte viés tecnicista e exacerba o controle sobre o trabalho pedagógico (Girotto, 2017).

Cabe ressaltarmos, ainda, que a reforma deriva do processo de consolidação da “nova direita”, a qual busca combinar o liberalismo econômico (neoliberalismo) com o autoritarismo social (Freitas, 2018).

A “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (cf. Casimiro, 2018) (Freitas, 2018, p. 15).

administrativo gerencial, acrescentamos que ele traz em seu bojo a ênfase no controle dos processos através dos resultados cobrados posteriormente, pelos quais se é responsabilizado.

¹⁵ Ball e Youdell (2008) apontaram para duas formas de privatização da educação pública: a endógena e a exógena. A privatização endógena consiste na “[...] importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa”. Já a privatização exógena caracteriza-se pela “[...] apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado [...]”, quase sempre com benefício econômico, “[...] y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (Ball; Youdell, 2008, p. 8). Na concepção dos autores, a privatização endógena prepara o caminho para a privatização exógena, pois a introdução de ideias, métodos e práticas do setor privado torna o ambiente mais propício para uma privatização de maior alcance.

Apesar de ter sido ensaiada nos anos de 1990, a proposta neoliberal foi retomada com força após o golpe em 2016, que acelerou a implementação da reforma empresarial na educação (Freitas, 2018).

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 41-42, grifo do autor).

Depreende-se do exposto que, na concepção dos reformadores empresariais¹⁶, o sistema de administração privado é o mais adequado para a educação, motivo pelo qual buscam alterar os princípios da escola pública de acordo com essa lógica (Freitas, 2012).

Um dos princípios relacionados com a crescente incorporação do ideário produzido no campo empresarial no âmbito da educação é a padronização (Santos; Diniz-Pereira, 2016), que pode ser promovida pelas bases nacionais comuns curriculares. Parte-se da premissa de que para a obtenção de êxito na formação dos estudantes a padronização é necessária e, nesse movimento, deixa-se de lado tudo aquilo que não cabe no padrão escolhido. Desse modo, legitima-se o processo de hegemonia dos grupos ou classes dominantes e facilita-se o controle do trabalho pedagógico, pois há uma referência pela qual cobrar mediante o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e em larga escala (Torrezan, 2018).

O que se busca é garantir aos grupos ou classes dominados uma formação que compreenda as demandas da organização do trabalho na sociedade capitalista, considerando o contexto de globalização. Ao mesmo tempo, tenta-se suprimir a possibilidade de análise crítica, compreensão e transformação da realidade em que vivem, bem como se aniquila a possibilidade de uma formação humana ampliada, que tenha como horizonte o desenvolvimento dos indivíduos em diferentes dimensões (cognitiva, político-social, ética, afetiva, corporal, artística e cultural) (Bertagna, 2017).

¹⁶ Partimos do conceito de reformadores empresariais abordado por Freitas (2012), abrangendo nesse grupo alguns políticos, grande parte da mídia, os empresários, as empresas educacionais, os institutos e fundações privadas e uma parte dos pesquisadores.

Sendo assim, a formação, especialmente a destinada aos mais pobres, acaba sendo centrada em conteúdos mínimos para o trabalho na sociedade capitalista (empregabilidade e/ou capacidade de empreender diante da falta de empregos), com a justificativa de que os aspectos mais complexos advêm de um saber básico que necessita ser adquirido e, posteriormente, poderão ser conquistados em outras etapas da formação (Freitas, 2012). Em contrapartida, os grupos ou classes dominantes contam com uma formação ampla, que favorece o acesso aos níveis de formação mais elevados e aos melhores postos de trabalho (Freitas, 2014).

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 288).

Além da padronização, Freitas (2018) elencou outros procedimentos da reforma empresarial da educação. São estes: a) os testes censitários, com o intuito de verificar se houve ou não o ensino conforme o especificado pela BNCC; b) a responsabilização da comunidade escolar de forma verticalizada (com o Estado cobrando-a ao invés de buscarem melhorias de forma conjunta), ocasionando consequências materiais e simbólicas aos profissionais da educação (Bonamino; Sousa, 2012) e alimentando a competição entre escolas e professores com base nos resultados das avaliações externas e em larga escala, como mecanismo de promoção da educação de qualidade.

Nessa conjuntura, a privatização acaba sendo induzida, dado que se estipulam metas difíceis de serem atingidas face às condições atuais das escolas públicas, refletindo na credibilidade social dessas escolas e ocasionando a desmoralização dos profissionais da educação (Fernandes, 2009; Freitas, 2018; Torrezan; Bertagna; Nakamura, 2018).

Os procedimentos citados anteriormente (padronização, testes censitários e responsabilização) são aspectos centrais para o funcionamento da reforma empresarial da educação, devido ao potencial de controle do processo pedagógico que apresentam, deixando pouco espaço para as escolas e os professores criarem e impondo a manifestações culturais distintas um mesmo padrão oficial (Freitas, 2018).

Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está

apto a conviver com as “exigências do século XXI” - tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais (Freitas, 2018, p. 81-82, grifo do autor).

Destarte, o padrão oficial, que constitui a BNCC, passa a ser cobrado nas avaliações externas e em larga escala censitárias baseadas em testes padronizados que contemplam somente algumas áreas do conhecimento. A elevação dos índices das escolas é firmada como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate acerca das finalidades da educação e do que devemos entender por “boa educação”, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (Freitas, 2018).

No tocante a essas discussões, o autor supracitado advertiu que nesse processo são feitas duas reduções: redução do “direito à educação” ao “direito à aprendizagem” de habilidades e competências básicas restritas a algumas áreas do conhecimento; e redução do que se entende por educação de qualidade, associando-a ao desempenho dos estudantes nos testes estandardizados, deixando de fora e desestimulando tudo o que não pode ser medido por eles, ocasionando o estreitamento do currículo.

Dourado e Siqueira (2019) também alertaram para o risco de orientar-se por uma lógica restrita ao “direito à aprendizagem” e defenderam que aprender é uma condição inerente ao ato educativo, enquanto o “direito à educação” é algo mais amplo:

[...] o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

Diante do exposto, compreendemos que o direito à educação implica que a escola possa oferecer uma educação que atenda a determinados padrões de qualidade (Cury, 2014; Ximenes, 2014). Para tanto, além dos elementos já elencados por Dourado e Siqueira (2019), faz-se necessário financiamento adequado, formação inicial e continuada qualificadas, materiais didáticos e recursos pedagógicos apropriados, condições dignas de trabalho e de carreira docente, ampliação do alcance das políticas sociais, merenda e transporte escolar, enfim, condições materiais e humanas que possibilitem a garantia do acesso, da permanência e da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (Giroto, 2017).

Sob outro enfoque, quando se fala tão somente no direito à aprendizagem, nessa conjuntura, está encoberta a redução da responsabilidade estatal de promover tais condições (Silva; Cruzetta, 2022). Desse modo, a responsabilidade pelo processo formativo acaba sendo individualizada, recaindo a culpa nos professores e nos estudantes diante de um possível fracasso consoante os resultados nas avaliações, tomadas, muitas vezes, como expressão da qualidade da educação, ocultando e aprofundando as desigualdades escolares e sociais (Giroto, 2017; Rodrigues; Coutinho, 2017).

Segundo Freitas (2018), embora os reformadores empresariais argumentem que a BNCC pode ser modificada, possibilitando a inclusão de outros conteúdos em conformidade com as demandas locais dos estados e municípios, isso é enganoso, principalmente, quando se considera que o sistema de avaliação nacional é construído em torno do que se definiu como “básico” e, além disso, em muitos casos, não há educação em tempo integral que permita superar significativamente o que foi delimitado como “básico”. Dourado e Siqueira (2019) corroboraram com esses apontamentos, sinalizando a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades, bem como acentuando que aquilo que se anuncia como “base” tende a se converter em “currículo mínimo”. Venco e Carneiro (2018) também fizeram ponderações nesse sentido, sublinhando a tendência de redução do currículo ao que é proposto no documento e aferido pelas avaliações externas e em larga escala.

Nesse ponto, faz-se relevante referir-se às contribuições de Saviani (2016) explicitando um alinhamento entre a BNCC e as referidas avaliações:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p.75).

Filipe, Silva e Costa (2021) analisaram o projeto educativo que fundamenta a BNCC, por meio de uma pesquisa qualitativa e documental da versão final do documento. As autoras concluíram que a BNCC se fundamenta em um projeto educativo, centrado em competências e vinculado a um modelo de avaliação “eficientista”, que tem como propósito a formação para

a empregabilidade, distanciando-se de uma formação crítica e emancipatória ao formar para o trabalho conforme as demandas neoliberais.

Corroboramos com Silva e Cruzetta (2022) ao situarem a BNCC como um prolongamento da padronização curricular que se iniciou com as reformas educacionais da década de 1990. É evidente que está em curso um projeto de esvaziamento dos conteúdos e sentidos da educação, que, em certa medida, relaciona-se com retrocessos na estrutura produtiva (reprimarização da economia e superexploração da força de trabalho), os quais demandam, predominantemente, a formação de trabalhadores com modesta escolarização, circunscrita às competências básicas dispostas na BNCC e estimuladas pelo sistema de avaliação nacional. Essa circunstância decorre da própria formação histórica e social brasileira e da posição subalterna que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, além de estar em consonância com as diretrizes educacionais delineadas por organismos internacionais, como abordamos anteriormente. A redução no sentido da formação humana traz implicações também para a formação inicial e continuada de professores, pois espera-se que esses profissionais atuem em favor desse projeto educacional e social (Rodrigues; Coutinho, 2017).

No tocante ao conceito de competências básicas, remetemos à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, e patrocinada por quatro agências multilaterais: a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, na sigla em inglês¹⁷), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM. Sua concretização inaugurou um projeto educacional no âmbito mundial para a década e, nesse contexto, originou-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Frigotto; Ciavatta, 2003). As necessidades básicas de aprendizagem foram assim definidas no referido documento:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A

¹⁷ United Nations Children's Fund.

amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (Unesco, 1998, p. [3]).

Na mesma linha, Rodrigues e Coutinho (2017) ressaltaram que o sentido social atribuído à Educação Básica – a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – ancora-se em dois argumentos: o primeiro deles pressupõe que a educação é um processo que extrapola os limites da instituição escolar; o segundo parte da premissa de que a educação é um processo que se realiza ao longo da vida. Partindo desses preceitos, cabe à educação escolar garantir as condições necessárias para que cada indivíduo possa “aprender a aprender”, tornando-se apto para lidar com um mundo em constante transformação. Essa ideia consolidou-se e tornou-se amplamente difundida a partir do relatório intitulado como “Educação: um tesouro a descobrir”, onde são elencados quatro pilares nos quais a educação deve se basear: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1996).

Duarte (2001) discorreu sobre o lema “aprender a aprender” cuja origem, no Brasil, remonta o movimento escolanovista. Para o autor, a pedagogia das competências, na qual se fundamenta a BNCC, integra uma ampla corrente educacional contemporânea que ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”.

Em seu estudo, apresentou quatro posicionamentos valorativos acerca do lema “aprender a aprender”, que contribuem para que possamos compreender o significado histórico-social dessa expressão: a) valorização da aprendizagem que o indivíduo realiza sozinho, sem que haja transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos; b) defesa da ideia de que é mais importante que o indivíduo aprenda um método para “aprender a aprender” do que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade; c) a aprendizagem deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do indivíduo; d) a educação deve preparar os indivíduos para uma sociedade na qual as transformações ocorrem em ritmo acelerado e de forma contínua, por isso a necessidade de “aprender a aprender”, a reaprender e a adaptar-se às mudanças.

Ao assumir esses posicionamentos, observa-se, respectivamente: a) a desvalorização do professor, incluindo o seu trabalho e a sua formação, associada à uma conotação negativa com relação ao ensino; b) uma tendência de secundarização ou mesmo negação do conhecimento científico como objetivo de ensino e aprendizagem; c) o respeito aos interesses e necessidades dos indivíduos oculta o fato de que, nessa lógica, não se pode privilegiar uma determinada concepção de mundo, fazendo com que a educação assuma um caráter neutro e

relativista; d) sobre a questão da adaptabilidade, essa perspectiva está voltada à necessidade de ocupar novas funções em um mercado de trabalho flexível, competitivo e precarizado (Rodrigues; Coutinho, 2017).

Com o tempo, o lema “aprender a aprender” se revigora e adquire centralidade nas concepções pedagógicas e políticas educacionais – como a BNCC – perante a conjuntura de mundialização do capital, em que os países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento são chamados para assumir seus papéis na divisão internacional do trabalho, tendo em vista alavancar o processo de acumulação do capital na escala global (Rodrigues; Coutinho, 2017).

A busca pela compreensão do nosso objeto de estudo torna necessário reportarmos também ao contexto internacional, pois compreendemos que a BNCC faz parte de uma agenda global que se estruturou localmente, a partir de grupos hegemônicos (Hypolito, 2019).

Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018) afirmaram que o *Global Education Reform Movement* (GERM) ou, ainda, Movimento Global de Reforma da Educação originou-se na década de 1980, relacionando-se com as reformas educacionais neoliberais adotadas em países como os Estados Unidos, o Reino Unido e a Austrália. Posteriormente, essas reformas – ou, ao menos, alguns dos seus principais elementos – foram exportados para países de baixa renda e economias em transição mediante as condicionalidades impostas a esses países por bancos internacionais de desenvolvimento para a concessão de empréstimos. Embora nem todos os países tenham adotado esse pacote de reformas, vê-se cada vez mais sua ascensão em sistemas educacionais de todo o mundo.

Segundo os autores supracitados, a globalização dos espaços de políticas educacionais somada à crescente dinâmica competitiva que envolve os sistemas educativos tem propiciado as condições para o surgimento e a rápida disseminação desse movimento, que se articula, sobretudo, em torno de três princípios políticos: padrões, descentralização e responsabilização.

No tocante à definição de padrões, a orientação é que seja formulado e adotado um currículo nacional que indique os padrões de qualidade almejados e se respalde em aprendizagens que possam ser avaliadas por meio de testes padronizados (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018). Recomenda-se, ainda, que sejam traçadas metas de desempenho como forma de incitar a busca pela melhoria dos resultados (Hypolito, 2019). Caetano (2020), ao discorrer sobre as reformas educacionais globais, realça que a padronização curricular é considerada eficaz para o controle do trabalho pedagógico e para a ênfase no preparo dos estudantes para os processos de avaliação standardizados.

No que concerne à descentralização, aconselha-se que sejam transferidas responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, incluindo as escolas (professores e gestores), os quais são responsabilizados, conforme seus diferentes lugares de atuação, a partir do desempenho dos estudantes nas referidas avaliações (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018). Na prática, isso significa que o sistema de ensino será gerido recorrendo aos resultados, desconsiderando os processos de ensino-aprendizagem e as condições objetivas e concretas que contextualizam o sucesso ou fracasso obtido (Hypolito, 2019).

Já no que se refere à *accountability*, utilizado tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais, especialmente os professores e a equipe gestora das escolas, são responsabilizados pela *performance* dos estudantes nessas avaliações, com consequências diversas, como: a vinculação dos resultados à incentivos ou sanções às escolas e seus profissionais, por exemplo, bonificações e distribuição de recursos financeiros e materiais para as instituições (*accountability* administrativa); e o uso dos resultados para auxiliar políticas de escolha escolar e incentivar a competição entre as escolas (*accountability* de mercado) (Hypolito, 2019; Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

A partir desses apontamentos, temos a clareza de que as avaliações externas e em larga escala, aliadas às políticas de responsabilização, são demasiadamente funcionais para a implementação dos princípios que dão forma ao GERM, funcionando como o principal instrumento político que os governos dispõem para assegurar que os atores escolares busquem cumprir as metas estabelecidas e adotem os padrões de ensino-aprendizagem firmados no currículo nacional (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018).

Complementando os estudos anteriores, Oliveira, Lemos e Canuto (2023) salientaram que o movimento em pauta se volta ao estímulo de reformas com o intuito de disseminar a lógica neoliberal pelo mundo, baseado nas necessidades do mercado e que atribuem sentidos de eficácia aos sistemas educacionais. A BNCC é parte constituinte dessa rede de influência global, que acredita na padronização, na centralização e no controle curricular como medidas para alavancar os índices educacionais.

Segundo as autoras supracitadas, o Todos Pela Educação (TPE) funciona como um elo dessa rede de alcance global para difundir o pensamento neoliberal no contexto brasileiro. No entanto, cabe ressaltar que as ideias do GERM já circulavam em nosso país quando foi fundado o TPE, em 2006, conhecido por ser uma organização da sociedade civil da qual fazem parte fundações e institutos privados (empresariado) que se unem em prol de uma educação de qualidade (perspectiva mercadológica). Esse grupo tem atuado diretamente nos

assuntos ligados à educação e, aos poucos, foi ampliando a sua rede de apoio (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023).

Em um dado momento, esse mesmo grupo passou a fazer parte do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), fundado em 2013 e constituído por entidades da iniciativa privada que dedicaram/dedicam recursos humanos e financeiros visando construir e implantar uma BNCC brasileira, assumindo também um papel significativo no seu processo de implementação. Todavia, é importante reforçar que o MBNC, assim como o TPE, possui estreita relação com o projeto educacional neoliberal em escala global ao qual nos referimos anteriormente (Oliveira; Lemos; Canuto, 2023).

Na próxima seção, abordaremos, entre outros tópicos, o processo de formulação da BNCC e como se deu a atuação desses e de outros grupos que participaram do processo em questão.

3 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DA BNCC: PROJETOS EDUCACIONAIS EM DISPUTA

Nesta seção, discorreremos sobre o processo de formulação da BNCC, resgatando aspectos históricos que o contextualizam e considerando as suas diferentes versões. Além disso, recuperaremos os documentos que a subsidiaram juridicamente e enfatizaremos as vozes que ecoaram nesse processo que, antes de tudo, representou uma disputa por diferentes projetos educacionais e sociais.

Como dissemos, a BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), abrangendo as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Posteriormente, foi complementada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018e), passando a incorporar também a etapa do Ensino Médio.

Ela é fruto de longos debates em torno da necessidade de definição de um currículo nacional para a educação brasileira (Hypolito, 2019). O processo que resultou na aprovação desse documento iniciou-se com as discussões a respeito da Constituição Federal de 1988, a qual definiu, em seu artigo 210, que seriam “[...] 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, grifo nosso).

Na continuidade, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394). Essa lei definiu, em seu artigo 9º, inciso IV, como uma das incumbências da União na organização da educação nacional:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar *formação básica comum* (Brasil, 1996, grifo nosso).

Destacamos, também, o artigo 22, no qual foi assinalado que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a *formação comum* indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Já o artigo 26 da mesma lei, na redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013b), acrescentou a ideia de “base nacional comum”. Felipe (2020) pontuou que a sua formulação aberta poderia admitir diferentes formas de efetivação.

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).

Em seguida, vieram os PCNs (Brasil, 1997) e as DCNs (Brasil, 2013a), buscando consumir o disposto nas legislações vigentes. Entretanto, cabe ressaltarmos que as DCNs tinham dimensões mais gerais e representavam muito mais uma orientação com o objetivo de atingir as finalidades propostas para a educação nacional do que a fixação de conteúdos mínimos propriamente dita ou a prescrição de um receituário de conhecimentos preestabelecidos, o que é bastante complexo face à diversidade presente na nossa sociedade (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), deu um impulso muito grande para a materialização da BNCC, definindo um prazo para que ela fosse construída e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE (Tarlau; Moeller, 2020). A partir do PNE (2014-2024), constituiu-se a relação entre base nacional comum e currículo, numa conjuntura em que o setor privado visava obter lucros com as reformas educacionais (Felipe, 2020). Em síntese, esse documento prevê nas metas 2, 3 e 7, especificamente nas estratégias 2.1, 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1, a regulação da oferta da Educação Básica brasileira a partir de uma base nacional comum curricular.

A expressão “base nacional comum curricular” só aparece de forma explícita nas estratégias 2.2 e 3.3. Nas estratégias 2.1 e 3.2, foi utilizado o termo “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Na estratégia 3.2, pode-se observar, ainda, o uso do termo “formação básica comum”. Na concepção de Aguiar (2018a), com a qual corroboramos, a ambiguidade no emprego dessas expressões evidencia as tensões e disputas no campo da educação por projetos educacionais e sociais distintos.

Com relação à meta 7, é prevista a ampliação da qualidade da educação básica brasileira mediante a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e são traçadas as médias nacionais a serem alcançadas no Ideb. Portanto, é notório que a concepção de qualidade educacional postulada no documento relaciona-se com o aumento dos resultados quantitativos do Ideb. Para tanto, foi traçada, entre outras, a estratégia 7.1, que consiste em “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos”, a qual deve conter os “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”. Assim, pode-se afirmar que a BNCC é compreendida como uma estratégia para alavancar os resultados nacionais.

Tarlau e Moeller (2020) investigaram como a BNCC adentrou no debate de políticas públicas no Brasil e, entre 2015 e 2017, tornou-se a iniciativa de reforma mais eminente no âmbito do MEC.

Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do *consenso por filantropia*, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública (Tarlau; Moeller, 2020, p. 553, grifo das autoras).

A Fundação Lemann¹⁸, por meio do MBNC¹⁹ – que, segundo Felipe (2020), originou-se, em grande parte, do TPE²⁰ –, exerceu forte influência sobre o processo de construção da BNCC, oferecendo apoio técnico e financeiro, trabalhando nos bastidores para articular o consenso em torno da relevância do documento, sobretudo, com o argumento de que o mesmo contribuiria para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da equidade, e, também, tem desempenhado papel ativo na etapa de implementação dessa política pública. Durante esse percurso, utilizou da prática do consenso por filantropia, explicitada

¹⁸ Conforme consta no seu sítio eletrônico, a Fundação Lemann é “[...] uma organização filantrópica familiar e apartidária [...]” brasileira (Fundação Lemann, 2025). Ela foi criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann (Tarlau; Moeller, 2020). De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), essa fundação integra um grupo de reformadores empresariais que, nos últimos anos, voltaram-se para a Educação Básica.

¹⁹ O MBNC, que em seu sítio eletrônico se descreve como “[...] uma organização não governamental e apartidária que, desde 2013, por meio da construção conjunta com pessoas e instituições, se dedica a apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o seu aprimoramento ao longo do tempo” (Movimento pela Base, 2025), originou-se a partir do seminário intitulado como “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21”, organizado pela Fundação Lemann e ocorrido em 2013 na Universidade de Yale, em New Haven (Estados Unidos). Nessa ocasião, começa a ganhar forma uma rede de apoiadores da BNCC no Brasil, constituída por membros do governo e de organizações da sociedade civil, contando com o apoio financeiro de Jorge Paulo Lemann, o homem mais rico do Brasil (Tarlau; Moeller, 2020). Importante salientar que a sua constituição atual, que pode ser consultada no referido sítio eletrônico, não é exatamente a mesma de quando ele se iniciou (Caetano, 2020). Entre as instituições públicas e privadas que o compõe, encontram-se as que são ligadas ao empresariado nacional e ao setor bancário (Caetano, 2023).

²⁰ Com base nas informações contidas em seu sítio eletrônico, o Todos Pela Educação foi fundado em 2006, caracterizando-se como “[...] uma organização independente que faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil”, com foco em “[...] atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva” (Todos Pela Educação, 2024, grifo nosso). A organização é financiada por recursos privados (doações voluntárias de pessoas, empresas, institutos e fundações) (Todos Pela Educação, 2024).

anteriormente, fazendo com que o apoio à BNCC se tornasse senso comum e fosse defendido por um amplo leque de atores sociais, por diversas razões. No entendimento das autoras, o papel da Fundação Lemann com relação à BNCC no Brasil remonta ao papel da Fundação Gates no caso do *Common Core* nos Estados Unidos da América (EUA) (Tarlau; Moeller, 2020). Entretanto, cabe enfatizarmos que outras instituições privadas também incutiram as suas intenções no que concerne à educação na BNCC, tendo em vista o projeto de educação e sociedade que almejam, embora fique evidente o papel da Fundação Lemann como sua principal articuladora.

Nessa direção, Cássio (2019) complementou que a Fundação Lemann tem se dedicado a ações sistemáticas de *advocacy* da BNCC, que consistem na prática de influenciar a formulação de políticas públicas e angariar recursos públicos para favorecer a sua implementação, fazendo uso de estratégias como organização de eventos, campanhas publicitárias, financiamento de pesquisas, publicação de artigos na imprensa, entre outras.

O movimento de lideranças corporativas e de fundações privadas, por meio da prática da filantropia, está ocorrendo em todo o mundo. Nesse sentido, é fundamental pontuarmos que não se trata somente de um esquema neoliberal para maximizar lucros, estando em jogo a conquista do poder, da influência e do prestígio social, assim como a reconstrução da educação pública à sua própria imagem, em prol da formação de futuros consumidores e do crescimento econômico nacional e global via uma força de trabalho educada até certo ponto, de modo a preservar o *status quo*, mantendo a riqueza e o poder nas mãos da elite dominante (Tarlau; Moeller, 2020).

Cássio (2019) explicitou que antes da consolidação da versão final do documento foram publicizadas versões parciais, incluindo as duas versões homologadas, sendo uma delas voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a outra para o Ensino Médio. Além disso, ocorreu a divulgação, de maneira extraoficial, de duas versões que foram analisadas pelo CNE e embargadas²¹. O autor elaborou um quadro extremamente elucidativo sintetizando aspectos pertinentes ao processo de formulação do documento em pauta:

²¹ Cássio (2019) mencionou que a versão que foi embargada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estava disponível por meio do seguinte *link*: www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml. Acesso em: 30 nov. 2018 (data de acesso informada pelo autor). No tocante à versão embargada da BNCC para o Ensino Médio, o autor declarou que ela foi divulgada nas redes sociais de Cesar Callegari, no início de dezembro de 2018, alguns dias antes da votação na qual o documento foi aprovado, sendo que o seu mandato no CNE findou em outubro do mesmo ano.

Quadro 1 - O processo de formulação da BNCC

VERSÃO (ETAPA)	DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16 set. 2015 a 15 mar. 2016) e analisada por especialistas
2	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016)
3 (EI-EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
4 (EI-EF)	27 nov. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo ministro da educação
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11 mai. a 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação
6	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Cássio (2019, p. 14-15).

No que diz respeito à primeira versão²² da BNCC, publicada em 16 de setembro de 2015, no decorrer do governo da presidenta Dilma Rousseff, o então Secretário da Educação Básica do MEC, Manuel Palácios, organizou uma comissão composta por 116 especialistas,

²² Tarlau e Moeller (2020, p. 570) também fizeram referência ao que chamaram de “[...] primeiro esboço de padrões curriculares nacionais [...]”, o qual foi publicado em julho de 2014 pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que estava sob a direção da professora Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As autoras explicitaram que esse documento estava mais alinhado aos PCNs, com foco na filosofia e no propósito das diferentes áreas curriculares a serem incluídas no currículo. Portanto, não haviam sido especificados os conteúdos que os professores deveriam ensinar em cada série/ano, como defendiam os membros do MBNC. Essa versão nunca foi publicada oficialmente pelo MEC.

vinculados à 37 universidades, além de professores e membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para participar da elaboração do documento (Aguiar, 2018a).

Aguiar e Tuttman (2020) explicaram que essa primeira versão foi disponibilizada em uma plataforma do MEC e discutida nas escolas durante o período de 2 a 15 de dezembro de 2015. Sendo assim, os profissionais tiveram apenas dez dias úteis para analisar um documento notadamente volumoso.

Também foi aberta uma consulta pública *online* pelo MEC a respeito dessa primeira versão, após a sua publicação, que se estendeu até março de 2016, tendo em vista promover a legitimidade política do documento, embora não tenhamos dimensão em que medida as críticas e sugestões foram consideradas (Tarlau; Moeller, 2020). Segundo Aguilar (2018b), as contribuições advindas da consulta pública foram sistematizadas por profissionais ligados à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e à Universidade de Brasília (UnB) e deram subsídio ao MEC para a formulação da segunda versão. Ademais, a autora relatou que especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica emitiram pareceres acerca dessa primeira versão com vistas a contribuir com o processo.

Aguiar (2018b) sublinhou que, já nessa primeira versão, a maior parte das contribuições se deram de forma individualizada, não sendo objeto de um processo coletivo de discussão. Frangella (2021) afirmou que as contribuições foram feitas por meio de um formulário eletrônico no qual as opções graduavam-se entre concordo fortemente à discordo fortemente, sendo possível incluir algum comentário somente em caso de discordância. Além disso, segundo a autora, a consulta pública priorizou a relevância e a clareza dos objetivos de aprendizagem sem inferir sobre as suas significações, de tal forma que as concepções de educação e conhecimento foram subsumidas nesse “debate”.

Carvalho e Lourenço (2018) acrescentaram que as contribuições na consulta pública foram restritas a um máximo de 800 caracteres, não havendo espaço efetivo para problematizações. Coube ao MEC definir quais contribuições seriam incorporadas ao documento, suscitando o questionamento sobre o marco de referência que serviu de parâmetro para essas decisões, de modo a deixar explícito o projeto de nação e educação almejados, os quais deveriam ser definidos coletivamente (Aguiar, 2018b).

Durante a redação da primeira e, também, da segunda versão da BNCC, sobre a qual versaremos adiante, o Brasil enfrentava uma grave crise política, que, como dissemos anteriormente, culminou no *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, substituída pelo

vice-presidente Michel Temer. Todavia, apesar da crescente polarização política, a BNCC se manteve intacta, preservando o apoio multipartidário, o que levou Tarlau e Moeller (2020) a concluir que a estratégia formulada pela Fundação Lemann, que consistiu em agregar pessoas com diversos interesses e propiciar a ampla participação da sociedade civil, deu certo, ainda que essa participação tenha se dado de forma controversa, como detalhado pelas autoras.

Quanto à segunda versão, publicada em 3 de maio de 2016, devido à conjuntura marcada pela instabilidade política, o ministro Aloízio Mercadante e o Secretário da Educação Básica Manuel Palácios agiram depressa, antes mesmo da destituição da presidenta eleita Dilma Rousseff, e, de certa forma, entregaram, ainda que simbolicamente, o documento ao CNE, transferindo o controle do MEC para o Consed e a Undime, que conduziram a nova etapa de discussão. Foram organizados, por esses conselhos, 27 seminários estaduais com a finalidade de promover o debate em torno do documento, os quais ocorreram entre junho e agosto de 2016, na gestão do ministro da educação Mendonça Filho, no governo do presidente interino Michel Temer. Esses seminários possibilitaram o encontro de centenas de professores com a intenção de avaliar a segunda versão da BNCC em apenas dois dias (Tarlau; Moeller, 2020).

Sobre o modo como se deu a participação nessas ocasiões, Tuttman e Aguiar (2019) afirmaram que a análise do documento se efetivou em salas organizadas de acordo com os componentes curriculares e coordenada por moderadores, que apresentaram *slides* contendo objetivos e conteúdos do documento. A tarefa dos participantes consistiu em optar por uma das seguintes alternativas: “concordo”, “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”. Também poderiam indicar propostas de alteração, quando pertinente, ao texto que já estava pronto. Assim, Tarlau e Moeller (2020) inferiram, mediante os dados coletados em pesquisa, que não houve espaço para um debate profundo acerca dos propósitos e do formato que esse documento assumiria, constituindo-se, como bem pontuou Aguiar (2018b), em uma forma tênue de participação.

No decurso do seminário realizado em Goiás, um representante do MEC anunciou que a Secretaria de Educação Básica do MEC não seria mais responsável pela formulação da BNCC, pois Maria Helena Guimarães de Castro, que alçou o posto de secretária executiva do MEC, seria incumbida de controlar todo o processo (Tarlau; Moeller, 2020). Ela havia ocupado esse cargo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e participou ativamente da construção dos PCNs (Aguiar, 2018a). Esse representante comunicou, ainda, que seria concretizada uma reforma no Ensino Médio. Essa reforma havia sido proposta ainda no

governo da presidenta eleita Dilma Rousseff, mas, com a justificativa de que haveria urgência em implementá-la, o novo governo a impôs por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016a), posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Médio, sem qualquer preocupação em debater a proposta com os professores e demais membros da comunidade educacional (Tarlau; Moeller, 2020).

Ao findarem os seminários estaduais, representantes do Consed e da Undime foram incumbidos de sintetizar as sugestões que emergiram desses eventos em um único documento de acesso público, entregue ao Comitê Gestor do MEC em setembro de 2016. Não obstante, a Fundação Lemann contratou tradutores para colocar o documento preliminar da BNCC em inglês e enviou a tradução para especialistas do campo do currículo na Austrália e nos Estados Unidos, o que aconteceu em pouco mais de 15 dias. Esses especialistas também enviaram as suas contribuições sem demora, que foram traduzidas para o português (Tarlau; Moeller, 2020).

A respeito do Comitê Gestor referido anteriormente, cumpre-nos destacar que ele foi instituído mediante a publicação da Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016 (Brasil, 2016b). Esse comitê foi presidido pela secretária executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro. Contou, ainda, com a participação do secretário de Educação Básica do MEC, como secretário executivo, e de titulares e suplentes de órgãos e entidades vinculados ao mesmo ministério, a saber: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE); e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No artigo 5 da portaria indicada, também constam as atribuições desse comitê:

- I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016;
- II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio;
- III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio;
- IV - estabelecer cronograma de trabalho;
- V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e
- VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas.

É importante realçarmos que, conforme o artigo 2 dessa mesma portaria, a versão final da BNCC, a ser encaminhada ao CNE pelo Comitê Gestor, deveria conter “[...] o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade” (Brasil, 2016b).

Em vista do exposto, o comitê indicou uma equipe reduzida de especialistas para receber as sugestões dos seminários, definir quais contribuições seriam acolhidas e redigir a terceira versão da BNCC, que no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi publicada em 6 de abril de 2017 e no que corresponde ao Ensino Médio somente em 3 de abril de 2018 (Aguiar, 2018a). Essa versão, fundamentada na pedagogia das competências e no enfoque adotado pelas avaliações nacionais e internacionais, assemelha-se muito mais com as iniciativas curriculares ligadas ao governo do PSDB nos anos 1990 do que com as versões desenvolvidas durante o governo petista, motivando o questionamento sobre até que ponto as perspectivas coletadas junto à sociedade civil foram consideradas na elaboração do documento final que se encontra em vigência (Tarlau; Moeller, 2020). Nas palavras de Aguiar (2018b, p. 15), “fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora”.

Em abril de 2017, o Comitê Gestor do MEC enviou a terceira versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) ao CNE para a sua aprovação, havendo então uma ruptura na própria concepção de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio, não atendendo as exigências legais e atravancando uma conquista importante da sociedade brasileira (Aguiar; Dourado, 2019).

Ao longo dos meses de julho a setembro de 2017, o CNE efetivou cinco audiências públicas em todas as regiões do Brasil para que os profissionais da educação e a sociedade pudessem debater e propor alterações na terceira versão do documento (Educação Infantil e Ensino Fundamental), porém elas acabaram assumindo um caráter estritamente consultivo (Aguiar; Tuttman, 2020). No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi aprovada pelo CNE sem que ao menos fossem apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de determinadas contribuições que decorreram das audiências públicas e mesmo de Conselheiros (Aguiar, 2018b). Posteriormente, no dia 20 de dezembro de 2017, a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho, passando a ter força de lei em todo o território nacional (Aguiar, 2018a).

Faz-se indispensável registrar que as Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Aurina Oliveira Santana, reconhecidas pelo exímio

comprometimento com a educação pública, pediram vistas ao processo e emitiram parecer contrário à aprovação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

A Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, ao declarar o seu voto contrário ao parecer referente à BNCC apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, argumentou que:

[...] o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (Aguiar, 2018b, p. 21).

Para além disso, acrescentou que ao aprovar a terceira versão da BNCC, apresentada pelo MEC de forma incompleta, o CNE abdica do seu papel como órgão do Estado (e não do governo), fragiliza a formação integral dos estudantes e fere a autonomia dos profissionais da educação.

A Conselheira Aurina Oliveira Santana justificou o seu voto contrário por reconhecer que o Ensino Médio deveria fazer parte da BNCC e manifestou corroborar com o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Já a Conselheira Malvina Tania Tuttman ressaltou que o CNE, ao aprovar documentos incompletos, contendo importantes limitações como a ruptura da Educação Básica, estaria exercendo papel de órgão de governo e não de Estado, como é o seu papel. Afirmou, ainda, ser favorável ao diálogo democrático, inclusive no âmbito do CNE.

Dessa forma, fica evidente que o processo de formulação e aprovação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) não foi devidamente transparente e democrático. Ao contrário, deu-se uma falsa aparência de consenso quando, na realidade, foi um grupo específico de pessoas quem, de fato, definiu o que se intenciona que seja o conhecimento oficial a ser socializado nas escolas (Cury; Reis; Zanardi, 2018).

Nessa lógica, Gonçalves (2019) frisou que desde que a BNCC foi instituída ela tem sido alvo de questionamentos, sendo um dos motivos a maneira intempestiva e aligeirada como foi apresentada, carecendo de discussões e análises mais profundas.

Dourado e Siqueira (2019) também fizeram apontamentos nesse sentido, assinalando que a BNCC não foi consensuada e nem pactuada, o que fomenta indagações acerca da sua legitimidade, embora tenha sido aprovada, homologada e, acrescentamos, esteja em processo

de implementação nas escolas, como evidenciam estudos nos quais já é possível verificar repercussões nesse âmbito e conforme demonstram os dados coletados nesta pesquisa, sobre os quais discorreremos posteriormente.

No mais, é oportuno salientarmos que meses antes da homologação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) o *site* do MBNC já apresentava um *link* sobre a sua implementação, contendo documentos que guiavam os próximos passos para que ela chegasse até os estados e municípios e como o referido movimento poderia ajudar nesse sentido (Tarlau; Moeller, 2020), demonstrando profunda confiança na aprovação do documento.

Na mesma linha, Cássio (2019) assinalou o papel da revista Nova Escola, mantida pela Fundação Lemann, no processo de implementação da BNCC, apresentando dicas e planos de aula centrados no documento para auxiliar os professores e as escolas no trabalho com esse material.

No que tange à etapa do Ensino Médio, embora não seja o foco desta pesquisa, é relevante explicitarmos que o ministro da educação à época, Mendonça Filho, entregou, no dia 03 de abril de 2018, a BNCC do Ensino Médio ao CNE, que promoveu cinco audiências públicas para discussão do documento, sendo que duas delas – a da região Sudeste, em São Paulo, e a da região Norte, em Belém – foram canceladas em função das intensas manifestações contrárias à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, as quais foram promovidas por associações científicas, entidades sindicais, dirigentes, professores e estudantes (Aguiar, 2018a). No entanto, no dia 14 de dezembro de 2018, a BNCC (Ensino Médio) foi homologada pelo ministro da educação Rossieli Soares da Silva (Cássio, 2019).

Nesse sentido, cabe mencionarmos que a atualização das DCNs para o Ensino Médio fez-se necessária tanto para a efetivação da BNCC do Ensino Médio quanto da Reforma do Ensino Médio. Esse processo também se deu de forma polêmica, uma vez que a tramitação do documento se sucedeu de forma acelerada, contando com uma reduzida participação da sociedade e dos próprios Conselheiros do CNE, restringindo-se à Câmara de Educação Básica e à consulta pública no *site* do MEC, em um período bastante conturbado devido às eleições presidenciais fortemente marcadas pela polarização política entre os candidatos Fernando Haddad (PT) e Jair Messias Bolsonaro (naquele momento, filiado ao Partido Social Liberal - PSL), o qual saiu vencedor (Aguiar, 2018a).

Diante do exposto, depreendemos que o processo de formulação da BNCC foi marcado por um cenário de disputas entre grupos com interesses distintos que desejavam influenciar as finalidades sociais da educação. Do mesmo modo, observamos uma correlação de forças entre os setores público e privado, destacando-se o deslocamento do protagonismo

do Estado para o setor privado na condução do processo de elaboração dessa política curricular (Caetano, 2020; 2023).

É certo que, na disputa por hegemonia, os grandes grupos privados conseguiram asseverar a força que possuem (Caetano, 2023). No mais, como dissemos na seção anterior, uma das recomendações dos organismos internacionais para o campo da educação consiste na padronização dos currículos nacionais, portanto, é notório que eles também influenciaram nesse processo, almejando a formação de sujeitos que atendam as demandas neoliberais e do mercado financeiro (Diógenes; Silva, 2020).

Também é importante darmos destaque à profunda influência exercida por grupos conservadores, neoconservadores e populistas-autoritários, motivo pelo qual a BNCC aprovada é marcada pela presença de conteúdos retrógrados e conservadores ideologicamente. Buscou-se, durante o seu processo de formulação, atravancar as indicações mais liberais e garantir um alinhamento com os princípios do movimento Escola sem Partido, com o criacionismo e com uma visão conservadora de gênero, com ataques ao que chamaram de “ideologia de gênero” (Hypolito, 2019).

Na mesma linha, Cássio (2019) pontuou que, ao longo do governo de Michel Temer, setores ultraconservadores e fundamentalistas religiosos passaram a exercer maior influência política, o que enfraqueceu a pauta de combate às discriminações e a defesa dos direitos humanos no texto final da BNCC. Alertou-nos, contudo, que não é correto atribuir a captura da BNCC pelos reformadores empresariais como efeito do golpe contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, tendo em vista que os princípios gerais que orientaram a primeira versão do documento permaneceram nas versões subsequentes e o campo empresarial se fez presente no processo de formulação do documento desde o seu governo e continua sendo ativo visando garantir a sua implementação, movidos pelos seus interesses tanto em relação às oportunidades comerciais que se abrem com a sua implementação nas redes públicas – como a venda de materiais didáticos e de pacotes de formação docente – quanto no que se refere à disputa pelo projeto social que almejam para o país, em consonância com as agendas dos grupos econômicos que os mantêm.

Complementando esses estudos, Campos e Durli (2020) foram enfáticas ao afirmarem que, no processo de formulação da BNCC, destacou-se a presença veemente do setor empresarial, organizado em redes, e de grupos neoconservadores, com o interesse de ter suas pautas com teor moral incorporadas ao documento. Na ótica das autoras, esses foram os principais protagonistas e interlocutores do governo nos debates e ações que culminaram na

homologação do documento, especialmente após o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff.

Esses atores partiram de um diagnóstico de crise da educação, assentada na questão da qualidade, sendo a mesma reduzida à relação de ensino-aprendizagem, o que, para eles, será resolvido por meio do controle curricular e do monitoramento do desempenho pelas avaliações externas e em larga escala (Campos; Durli, 2020). No entanto,

A dita crise da educação é uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em uma sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado. Quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 76).

De volta às considerações de Campos e Durli (2020), a compactuação de agendas entre esses atores é movida por inúmeros interesses, sendo diversos deles relacionados à privatização da educação, mas também há a intenção de que seja produzida uma nova subjetividade e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador adequado às demandas recentes do capital, como já dissemos, o que se expressa a partir dos princípios orientadores da BNCC e dos conteúdos previstos ou excluídos intencionalmente dela.

Para Cássio (2019), três teses têm sido utilizadas de forma recorrente para legitimar a BNCC no debate público e convencer os profissionais da educação, sobretudo os que atuam nas escolas, de que ela representa uma revolução na educação brasileira. São estas: a) a BNCC é fruto de uma ampla participação social; b) promove a igualdade educacional e consagra o direito a aprender; c) contribui para a superação da fragmentação das políticas educacionais.

No que concerne à primeira tese – a BNCC é fruto de uma ampla participação social – o autor demonstrou que a participação divulgada pelo MEC diverge dos microdados da consulta pública obtidos mediante a Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011). Apontou, ainda, que não há nenhuma indicação, nos relatórios públicos do MEC, a respeito de como as contribuições provenientes da consulta pública foram analisadas e incorporadas à segunda versão do documento.

No caso da segunda versão, foram coletados comentários e sugestões de representantes das redes de ensino, obtidos durante os vinte e sete seminários estaduais, por intermédio de

questionários abertos e de múltipla escolha focalizando cada componente curricular e etapa da Educação Básica. Entretanto, em conformidade com os apontamentos do autor, a maioria das modificações da segunda para a terceira versão corresponde a supressões no texto baseadas no documento em que consta o posicionamento conjunto do Consed e da Undime sobre a segunda versão, em detrimento do relatório-síntese das contribuições e das planilhas de sistematização dos seminários estaduais. Sendo assim, de acordo com o autor supracitado, o texto referente à terceira versão foi fortemente influenciado pelas duas entidades – que representam os secretários estaduais e municipais da educação –, por seus apoiadores advindos do campo empresarial e, a partir do ano de 2017, pela Fundação Vanzolini a serviço do MEC.

Após as audiências públicas da terceira versão, organizadas pelo CNE, centenas de documentos foram enviados ao órgão, que se restringiu a organizá-los e a disponibilizá-los para *download*. Destarte, as audiências não resultaram em um impacto significativo sobre o texto final da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) aprovado pela maioria dos Conselheiros do CNE. Quanto às audiências públicas direcionadas à discussão da BNCC do Ensino Médio, foram bastante polêmicas, como discurremos, havendo, inclusive, o cancelamento de duas delas devido às manifestações contrárias ao documento e à reforma do Ensino Médio (Cássio, 2019).

Assim, com base nos argumentos elencados, detalhados no estudo de Cássio (2019), a tese de que a BNCC é fruto de uma ampla participação social não se sustenta.

No que corresponde a segunda tese – a BNCC promove a igualdade educacional e consagra o direito a aprender –, o autor chama atenção para a substituição do termo “direito à educação” por “direito à aprendizagem” e quais as implicações dessa escolha, sobre as quais já versamos em momento anterior da pesquisa. Segundo o autor, “direito à aprendizagem” é uma expressão que pode ser facilmente adaptada à diversas agendas educacionais, com diferentes concepções a respeito do papel formativo da escola, o que implica também na definição de direitos distintos. Na sua concepção, a noção de direitos de aprendizagem contida na versão final da BNCC reorienta o foco das políticas educacionais, colocando a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nas avaliações como responsabilidade exclusiva dos professores (Cássio, 2019).

Ele, ainda, complementa dizendo que a redução do “direito à educação” ao “direito à aprendizagem” (padronizada e mensurável) representa um retrocesso e mina os longos e conflituosos esforços para viabilizar e materializar o direito à educação no nosso país. Ademais, “[...] defender a Base como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o

mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de inscrevê-lo no texto constitucional” (Cássio, 2019, p. 34). Portanto, embora a declaração de direitos seja um passo importante para a sua efetivação, ela não é suficiente.

No tocante à terceira tese – a BNCC contribui para a superação da fragmentação das políticas educacionais –, os argumentos apresentados por Cássio (2019) evidenciaram que a BNCC não contribui efetivamente para a superação da fragmentação das políticas educacionais devido ao seu caráter centralizador, que busca o controle do trabalho pedagógico por meio dos materiais didáticos e das avaliações externas e em larga escala. Do mesmo modo, não se pode dizer que ela colabora para o fortalecimento do regime de colaboração.

Importante situar, também, que a partir do governo de Michel Temer a BNCC se tornou o epicentro das políticas educacionais, balizadora da qualidade da educação (do ponto de vista mercadológico), e o PNE (2014-2024) acabou perdendo o seu protagonismo, o que se explica porque ela é uma política consideravelmente mais barata do que as políticas relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente e à melhoria das condições materiais das escolas (Cássio, 2019).

Por fim, Cássio (2019, p. 36) afirmou que “a despeito de toda evidência empírica, a BNCC propõe uma volta ao começo: centralização curricular, avaliações censitárias, uniformização de materiais didáticos e homogeneização da formação docente”. No entanto, a própria complexidade das redes de ensino e da realidade das escolas faz com que seja bastante desafiador o desejo de centralização, pois, como disse o autor, “existe vida fora da BNCC”, ainda que se tente a todo custo dificultá-la. Algumas pessoas argumentam acerca da importância de referenciais nacionais para a educação, defendendo a existência de uma Base com características distintas da que foi homologada. Porém, corroboramos com o autor ao sinalizar que a Base acabou se tornando não um “referencial curricular”, mas sim uma “política de centralização curricular”, no lugar de políticas públicas que ajudem efetivamente na melhoria das condições de trabalho docente e das condições concretas das escolas.

Os formuladores e adeptos dessa política curricular centralizadora sabem que as reformas curriculares, para serem efetivas (ou, ao menos, terem mais chances de terem sucesso em direção aos objetivos pretendidos), necessitam perpassar também pela formação de professores. A esse respeito, Hypolito (2019) sublinhou que o que se tem observado predominantemente no contexto das reformas é o aligeiramento dos cursos de formação de professores, por meio de cursos rápidos ou condensados e, por sua vez, esvaziados de conteúdos, ministrados por faculdades cuja qualidade é notadamente duvidosa, ofertados à distância, barateados e cuja formação é direcionada para o mercado, pois o controle sobre o

cotidiano escolar perpassa e muito pelo controle da formação docente. É nesse sentido que vemos iniciativas como a BNC-Formação, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019d), e a BNC-Formação Continuada, implantada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020b), sobre as quais não vamos nos ater neste texto em virtude da ênfase desta pesquisa.

Finalizamos retomando nossos dizeres do início desta seção sobre as vozes que ecoaram no processo de formulação da BNCC, disputando projetos educacionais e sociais antagônicos. Nessa disputa, por um lado, tínhamos os educadores profissionais progressistas e defensores da educação pública em busca de uma formação emancipatória e, por outro lado, haviam os reformadores empresariais, organismos internacionais, grupos conservadores, neoconservadores, ultraconservadores, populistas-autoritários e fundamentalistas religiosos que, em certa medida, compactuaram suas agendas visando interesses em comum que conduzem a uma educação voltada, sobretudo, para o atendimento de pautas moralistas e das demandas do capital. Lamentavelmente, o segundo grupo acabou aprisionando o debate, que resultou na formulação de uma BNCC como testemunhamos.

3.1 Estrutura geral da BNCC - Ensino Fundamental

A BNCC foi estruturada de modo a evidenciar as competências a serem desenvolvidas no decurso da Educação Básica – o que está expresso em suas dez competências gerais – e em cada etapa da escolaridade, buscando assegurar aos estudantes os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como explicitado no documento.

A etapa do Ensino Fundamental foi organizada em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Foram elencadas competências específicas para cada uma delas, cujo desenvolvimento deve ser promovido no decorrer dos nove anos de Ensino Fundamental. Essas competências detalham como as dez competências gerais se concretizam nas diferentes áreas do conhecimento.

Cada uma das áreas de conhecimento é composta por determinados componentes curriculares. No caso das áreas que abrangem mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também foram delineadas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, História e Geografia).

Procurando garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular compreende um conjunto de habilidades, que são relacionadas a objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que, por sua vez, foram

organizados em unidades temáticas. A quantidade de objetos de conhecimento e habilidades é variável. Vejamos a figura a seguir como um exemplo de unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades:

Figura 1 - Exemplo de unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

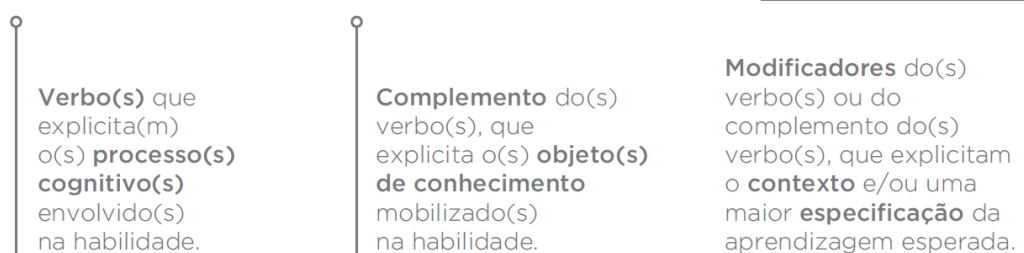
Fonte: Brasil [2018a, p. 29].

Como elucidado no documento, “[...] as *unidades temáticas* definem um arranjo dos *objetos de conhecimento* ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, [2018a], p. 29, grifo do autor).

No tocante à questão das habilidades, foi assinalado que elas expressam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes, seguindo a estrutura: verbo, complemento e modificadores, como ilustrado no exemplo a seguir:

Figura 2 - Estrutura de uma habilidade

Diferenciar, escravidão, servidão e trabalho livre, no mundo antigo.



Fonte: Brasil ([2018a], p. 29).

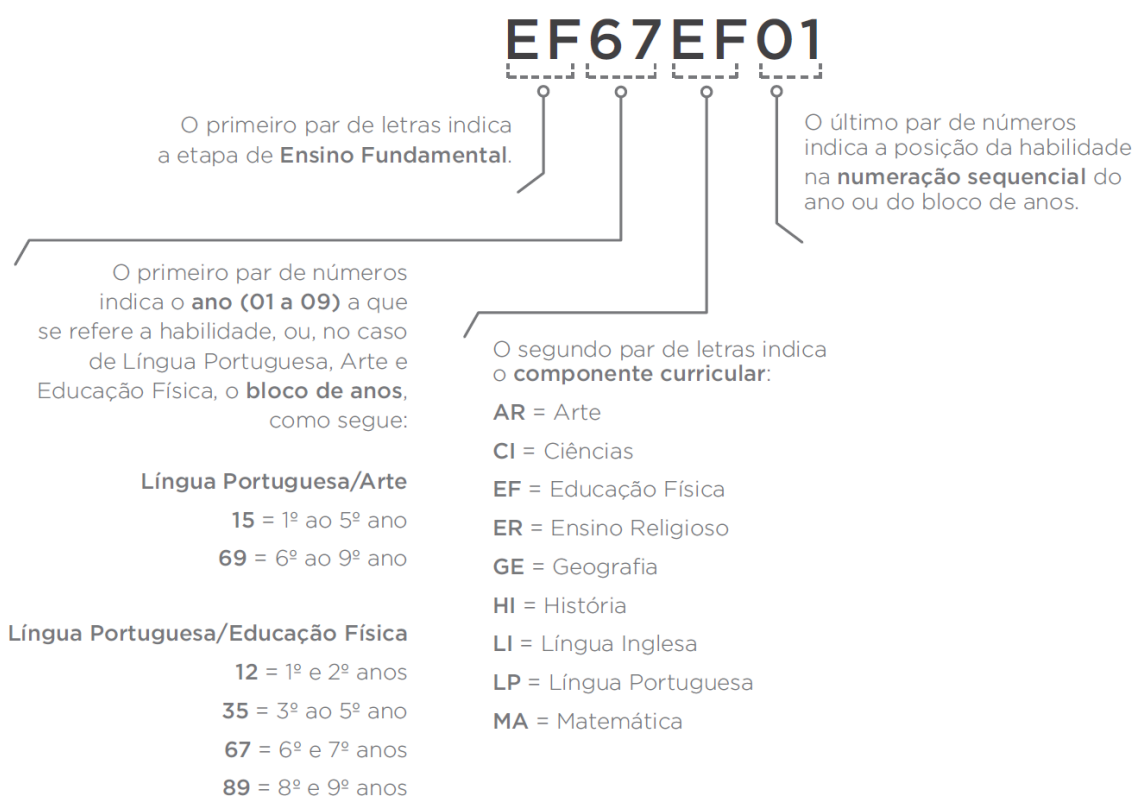
Quanto aos modificadores, é importante destacarmos que eles explicitam a situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, variando de acordo com a faixa etária dos estudantes.

No documento, enfatizou-se, ainda, que:

[...] as habilidades *não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias*. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (Brasil, [2018a], p. 30, grifo do autor).

Cada habilidade, definida para cada ano de escolaridade ou para blocos de anos, foi identificada por um código alfanumérico, composto da seguinte maneira:

Figura 3 - Composição dos códigos alfanuméricos



Fonte: Brasil [2018a, p. 30).

Portanto, em consonância com o critério estabelecido, o código EF67EF01, por exemplo, remete à primeira habilidade proposta no componente curricular Educação Física no bloco correspondente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Nesse ponto, cabe ressaltarmos que o uso de numeração sequencial para a identificação das habilidades pertinentes a cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada para o trabalho com as habilidades. Ademais,

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos *processos cognitivos* em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos *objetos de conhecimento* – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos *modificadores* – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos” (Brasil, [2018a], p. 31, grifo do autor).

No mais, realçou-se, no documento, que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a indicação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e, ainda, do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) demonstram um arranjo possível, entre outros, sendo que os agrupamentos propostos não devem ser entendidos como modelos obrigatórios para a construção dos currículos.

4 PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NA REDE ESTADUAL PAULISTA (1995-2023) E A INSERÇÃO DA BNCC NESSE CONTEXTO

Nesta seção, procuraremos historicizar e compreender as principais políticas curriculares do estado de São Paulo que foram implantadas pela SEDUC/SP²³, situando a BNCC nesse contexto, sendo o nosso foco os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Preliminarmente, é importante mencionarmos que as políticas educacionais e, de modo mais específico, as políticas curriculares da SEDUC/SP possuem interfaces com as ideias presentes nas reformas educacionais de cunho neoliberal empreendidas, nos anos de 1990, no contexto brasileiro e de outros países, as quais são marcadas pelos pressupostos do modelo administrativo gerencial, caracterizado anteriormente, sobretudo no que diz respeito à redução da atuação do setor público na garantia de direitos sociais e à remuneração de acordo com o desempenho e os resultados alcançados, visando à redução de custos (Santos *et al.*, 2022). Além disso, é relevante pontuarmos que o estado de São Paulo tem contribuído, reiteradamente, para a legitimação e a disseminação dessas ideias (Galian, 2022).

Respalhando-nos no livro organizado por Carneiro, Jacomini e Bello (2022b), organizaremos a nossa análise em dois recortes temporais divididos nas subseções que apresentaremos na sequência. A primeira subseção será referente ao período de 1995 a 2006 e a segunda subseção abordará o período de 2007 a 2023, ano em que realizamos a coleta de dados desta pesquisa, ampliando as análises realizadas pelos autores na obra citada, que foi estendida até o ano de 2018.

Antes de efetivarmos essa tarefa, faz-se necessário explicitarmos, ainda, que a escolha do recorte temporal da obra referida (1995 a 2018) foi justificada por seus organizadores em razão da "[...] incidência cada vez maior da presença da SEE-SP como produtora de conteúdos curriculares em detrimento do que se poderia chamar de autonomia democrática nas escolas" (Carneiro; Jacomini; Bello, 2022a, p. 21), cenário que continuou sendo verificado por nós até o ano de 2023.

4.1 Políticas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede estadual de ensino paulista (1995-2006)

²³ A sigla SEE/SP foi modificada, no ano de 2019, para SEDUC/SP, conforme a Resolução SE nº 18, de 2 de maio de 2019 (São Paulo, 2019f). Nesta pesquisa, optamos por utilizar a nomenclatura encontrada nos documentos oficiais e estudos analisados.

Santos *et al.* (2022), ao analisarem as políticas curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) voltadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, expressas em projetos e programas relacionados ao currículo escolar, abrangendo o período entre 1995 e 2006, sinalizaram que essas políticas foram permeadas pela reorganização da rede de ensino paulista, por meio da qual foi introduzida a perspectiva gerencialista, como ocorreu com a Reforma do Estado brasileiro, conduzida pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Nesse sentido, faz-se indispensável resgataremos o Comunicado SE, de 22 de março de 1995 (São Paulo, 1995b), no qual a Secretária Estadual da Educação à época, Teresa Roserley Neubauer da Silva, divulgou as principais diretrizes educacionais estabelecidas para o estado de São Paulo considerando o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Nesse período, o governador era Mário Covas, pertencente ao PSDB, o qual teve o seu primeiro mandato entre 1995 e 1998 e o segundo mandato entre 1999 e 2001, ano em que veio a falecer. Na perspectiva de Russo e Carvalho (2012), foi durante esse governo que se programaram as mudanças mais profundas e que causaram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas pertencentes à rede estadual paulista.

No comunicado ao qual nos referimos, foram apresentadas justificativas para a modernização da SEE/SP, que muito se assemelham à reforma que vinha sendo conduzida no âmbito nacional, especialmente durante o governo FHC, destacando-se conceitos como equidade, eficiência e eficácia no ensino público. Observamos, ainda: a defesa de mudanças no papel do Estado para que se tornasse um agente formulador da política educacional paulista, a quem compete articular e liderar os diferentes setores que passaram, cada vez mais, a serem responsáveis pela prestação dos serviços educacionais (municípios e demais instâncias da sociedade civil); modificações no modo de gestão do sistema de ensino e das escolas, com base em modelos de administração empresariais; recomendações quanto ao aumento da autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas, tendo como contrapartida o estabelecimento de mecanismos de controle sobre o sistema de ensino mediante a avaliação de resultados alcançados, os quais devem ser amplamente divulgados e pelos quais os professores e os gestores passaram a ser responsabilizados, havendo inclusive a menção à necessidade de correlação entre melhoria de desempenho e aumento salarial (São Paulo, 1995b), que, posteriormente, resultou na política de bonificação.

Nesse mesmo governo, foi instituído, por meio do Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (São Paulo, 1995a), o Programa de Reorganização das Escolas da Rede

Pública Estadual, promovendo modificações na organização do sistema de ensino paulista, tendo em vista a garantia da escolarização obrigatória de oito anos, com qualidade, para todos os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, regular ou supletivo. A execução do programa teve como pressuposto a oferta do ensino em escolas diferentes conforme os níveis de ensino e baseado em quatro modelos: o primeiro, composto pelos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série²⁴, sendo que a 1ª e a 2ª série constituíam o ciclo básico), com funcionamento, preferencialmente, em dois turnos diurnos; o segundo, constituído pelos anos finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série); o terceiro, formado pelos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (2º grau); e o quarto, integrando somente o Ensino Médio.

O objetivo era agrupar os alunos por faixa etária para atender diferentes públicos, em escolas distintas, com vistas ao uso mais racional do atendimento pedagógico, do espaço físico e dos equipamentos escolares, inclusive pelo funcionamento da maioria das escolas em dois turnos diurnos ou em dois turnos diurnos e um noturno. Na prática, essa racionalização acabou servindo para a SEE justificar o fechamento de várias escolas estaduais, tendo em vista a otimização no uso dos espaços físicos e dos recursos materiais e humanos que causou essa medida [...] (Ramos, 2016, p. 555).

Em suas análises, Santos *et al.* (2022) verificaram que, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas (perspectiva mercadológica), o governo, por intermédio das políticas educacionais da SEE/SP dos anos de 1990, implementou programas e projetos voltados ao currículo e à organização da educação, com ênfase no Ensino Fundamental, cuja universalização era prioridade.

De acordo com os autores supracitados, no período em destaque, isto é, entre 1995 e 2006, a política educacional paulista foi orientada pelos PCNs, pelas DCNs e pelas avaliações externas e em larga escala, que já influenciavam, em certa medida, a organização curricular e o trabalho pedagógico realizado pelos professores, pois buscava-se a melhoria do desempenho

²⁴ 1ª a 4ª série corresponde à nomenclatura empregada para se referir aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental de oito anos. Atualmente, essa etapa é cursada em cinco anos, sendo utilizada a nomenclatura de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Essa mudança resultou da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), por meio da qual o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Sendo assim, a antiga 1ª série passou a ser denominada como 2º ano e assim sucessivamente. No Sistema Estadual de Ensino, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi regulamentada pela Deliberação CEE nº 73, publicada no Diário Oficial do Estado (D.O.E) em 3 de abril de 2008 (São Paulo, 2008a). Nesta pesquisa, optamos por utilizar a terminologia adotada nos documentos e textos consultados.

dos estudantes nesses processos avaliativos. As orientações curriculares chegavam às escolas por meio dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do governo federal, formulados em conformidade com as orientações dos PCNs. Sendo assim, iniciou-se um processo em que as relações entre ensino e aprendizagem passaram a ser organizadas em torno de competências e habilidades, em consonância com o discurso vigente nas reformas educacionais do período, pautado no “aprender a aprender” (Santos *et al.*, 2022). A esse respeito, os autores pontuaram:

Nota-se maior preocupação com a aprendizagem, muitas vezes em termos pragmáticos, ou seja, o necessário para uma adaptação às exigências sociais de uma integração marginalizada, uma vez que a maioria dos estudantes das escolas públicas não galga formação em nível superior ou mesmo uma formação técnica qualificada, como aquela que ocorre nos Institutos Federais de Educação ou nas escolas vinculadas ao Centro Paula Souza (Santos *et al.*, 2022, p. 63-64).

Santos *et al.* (2022) também enfatizaram a tensão que se fez presente no âmbito nacional quando os PCNs apresentaram os temas transversais, preconizando o objetivo de aproximar a escola da realidade social vigente, sendo estes: Ética, Saúde, Trabalho e consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Educação Sexual.

Antes de abordarmos o tensionamento anunciado em relação aos temas transversais, é importante explicitarmos que, segundo Macedo (2001), eles se constituem como uma tentativa de articulação entre as disciplinas clássicas do currículo, partindo do pressuposto de que, do modo como foram configuradas, são incapazes de dar conta da realidade social. Na prática, o que foi proposto nos PCNs é a manutenção da lógica das disciplinas e a introdução dos temas transversais, escolhidos em função de sua relevância social para a atuação crítica dos estudantes na sociedade, como anunciado pelo documento. Contudo, embora sejam considerados relevantes, eles serão introduzidos quando a lógica disciplinar permitir, ocupando, portanto, um patamar de importância inferior ao das disciplinas escolares tradicionais, que se encontram no centro do currículo (Macedo, 2001).

Complementando esses apontamentos, Santos *et al.* (2022, p. 64) realçaram o papel secundário ocupado por esses temas frente às competências e habilidades cobradas nas avaliações externas e em larga escala.

Em contraste com um debate curricular voltado para novas formas de conhecimento, o modelo curricular do estado de São Paulo acaba restrito à “lógica disciplinar” e positiva dos conhecimentos - situação que se reforça com o avanço das políticas de avaliação em larga escala, como o Saresp. Isso

porque, como efeito desta padronização, bloqueia-se a possibilidade de uma proposta curricular articulada ao debate sobre a realidade local, a que os temas transversais certamente são sensíveis.

Diante do exposto, pode-se dizer que há uma tensão que permeia todo esse período: por um lado, há os PCNs que, mediante os temas transversais, buscam aproximar a escola da realidade social dos estudantes, contribuindo para o enfrentamento dos desafios a ela inerentes, e, por outro lado, coexistem os processos alinhados ao modelo de administração gerencial que induz a padronização dos currículos e procedimentos educacionais (Santos *et al.*, 2022).

Santos *et al.* (2022) acrescentaram, ainda, que, em conformidade com a prioridade que o Ensino Fundamental teve no período de 1995 a 2006, analisado pelos autores, a SEE/SP efetivou políticas educacionais como a reorganização escolar com propostas que, em consonância com os documentos da própria Secretaria, intencionavam melhorar a aprendizagem dos estudantes, sobretudo, nos anos iniciais, o que se deu por intermédio de medidas de correção de fluxo, incluindo as classes de aceleração e o regime de progressão continuada.

O projeto de reorganização escolar do Ensino Fundamental por meio de classes de aceleração foi autorizado pelo Parecer CEE nº 170, aprovado em 24 de abril de 1996 (São Paulo, 1996a) e homologado pela Resolução SE, de 13 de maio de 1996 (São Paulo, 1996b).

Conforme o disposto pela Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996 (São Paulo, 1996d), que discorreu sobre as classes de aceleração na rede estadual de ensino, como critério para a implantação dessas classes pela SEE/SP, considerou-se o índice de defasagem idade/série dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, do Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) à 4ª série. Foi classificado como estudante com defasagem idade/série aquele que ultrapassou em dois ou mais anos a idade prevista para a série em que se encontrava matriculado e que, portanto, não teve suas necessidades de aprendizagem devidamente atendidas.

Segundo Neubauer (2000, p. 130), o referido projeto teve como objetivo reverter a “cultura da repetência”, uma vez que:

No início dos anos 90, cerca de 30% dos alunos que cursavam da 1ª à 4ª série do ensino fundamental estavam defasados em dois ou mais anos. Na condição de multirrepetentes, enfrentavam uma difícil situação: frequentavam classes de crianças mais novas, sendo muitas vezes tratados por professores e colegas como incompetentes; eram obrigados a retomar indiscriminadamente todos os conteúdos da série a ser refeita, sem nenhum

respeito aos avanços por eles já obtidos; estavam submetidos à mesma metodologia de ensino, que já se havia mostrado inadequada no ano anterior para promover sua aprendizagem. Assim, tornavam-se sérios candidatos a serem reprovados de novo.

Face ao cenário exposto, que também acarretou em altos índices de evasão escolar como consequência dessa “cultura da repetência” (Neubauer, 2000, p. 130), representando um grande desperdício de recursos públicos e materiais, foi elaborado o projeto em discussão, visando eliminar essa distorção idade/série e contribuir para que a escola cumprisse a sua função de ensinar. Assim, fez-se necessário a reorganização da trajetória escolar, o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, bem como variações nas propostas pedagógicas que se mostrassem efetivas tanto em termos de aprendizagem quanto para dirimir a crença dos estudantes de não serem capazes de progredir nos estudos (São Paulo, 1996a).

Nesse sentido, a Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996 (São Paulo, 1996d), em seu artigo 2º, complementou que: “As Classes de Aceleração visam a eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular”.

Para fins de organização da proposta, foram criadas as classes de aceleração I e II, sendo a primeira destinada aos estudantes matriculados no Ciclo Básico (1ª e 2ª séries) e a segunda aos estudantes matriculados na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Ao final do ano letivo, coube aos professores responsáveis por essas classes a emissão de parecer conclusivo sobre cada estudante com a indicação da classe de destino, seguindo a seguinte orientação: a) classe de aceleração I: o estudante poderá ser encaminhado à classe de aceleração II, à 4ª ou à 5ª série; b) classe de aceleração II: o estudante poderá ser encaminhado à 4ª ou à 5ª série. As decisões dos referidos professores deveriam ser apreciadas e homologadas pelo Conselho de Ciclo ou Série (São Paulo, 1996b; 1996d).

Outro ponto que merece destaque em relação à Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996 (São Paulo, 1996d), mais especificamente referindo-se ao seu artigo 7º, é que o trabalho docente nas escolas que implantaram as classes de aceleração contou com o respaldo de documentos específicos, programas de capacitação e acompanhamento técnico, além de recursos didáticos e materiais adequados ao projeto. Nessa direção, Neubauer (2000, p. 131) ressaltou que:

Para apoiar a aplicação do projeto em sala de aula, coube ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) o desenvolvimento de materiais didáticos específicos: um livro com quatro módulos para os alunos, outro, também com quatro módulos, para o professor (Cenpec, 1997). O livro do professor contém atividades de aprendizagem, seus objetivos, formas de organização da classe, orientações para o trabalho nos diversos componentes curriculares e indicações para a realização de avaliação, registro e acompanhamento da aprendizagem.

Os professores recebem ainda uma revista semanal de informações, duas revistas mensais educativas e dez livros de caráter pedagógico, cujo conteúdo versa sobre questões discutidas durante os encontros de capacitação. Às escolas participantes do projeto, a SEE envia um acervo de 180 livros de literatura infanto-juvenil e um conjunto de fitas de vídeo. Além disso, escolas e diretorias de ensino recebem vídeos especialmente produzidos para a discussão das questões centrais da prática pedagógica nas classes de aceleração.

O regime de progressão continuada no Ensino Fundamental foi instituído, na rede pública estadual de ensino paulista, pela Deliberação CEE 9/97 (São Paulo, 1997a), homologada pela Resolução SE, de 4 de agosto de 1997, baseado na organização do ensino (regular ou supletivo) em ciclos. Em conformidade com a Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998 (São Paulo, 1998), que dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar, foram estabelecidos dois ciclos²⁵: um de 1ª a 4ª série (ciclo I) e outro de 5ª a 8ª série (ciclo II). Entretanto, segundo Barbosa e Bertagna (2023), esses blocos foram reunidos devido à reorganização das escolas estaduais de acordo com o Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (São Paulo, 1995a), e não necessariamente em respeito aos ciclos de desenvolvimento dos estudantes, resultando em uma serialização dentro dos ciclos.

O regime de progressão continuada e a organização do ensino em ciclos estão previstos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, mais especificamente no artigo 23 e nos parágrafos 1º e 2º do artigo 32, na redação dada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-

²⁵ Com a Resolução SE nº 74, de 8 de novembro de 2013 (São Paulo, 2013c), o Ensino Fundamental passou em ser organizado em três ciclos, a saber: I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano; III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. Nesse modelo, o estudante só pode ser retido, por baixo rendimento, no último ano de cada ciclo.

seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

Dito isso, é relevante destacar que o regime de progressão continuada e a organização do Ensino Fundamental em ciclos não se constituem como novidades na educação brasileira, embora, evidentemente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estimule e aponte para a efetivação dessas propostas (Bertagna, 2008; São Paulo, 1997b).

O relatório do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo sobre a Indicação nº 8/97 (São Paulo, 1997b), que aprovou o regime de progressão continuada, caracterizou a proposta da SEE/SP como uma estratégia que contribui para a universalização da Educação Básica, na medida em que visa a permanência dos estudantes na escola. Somado a isso, considerou-se que a redução da retenção escolar contribui para o não rebaixamento da autoestima dos estudantes reprovados, para a regularização do fluxo escolar, para a diminuição da evasão e, como complementaram Barbosa e Bertagna (2023), consequente exclusão social dos estudantes mais carentes, bem como para a otimização dos recursos públicos, tendo em vista um maior e melhor atendimento às demandas da população.

Por intermédio desse mesmo relatório, a SEE/SP foi orientada para que a implantação e a implementação da proposta fossem bem estruturadas, debatidas, contassem com ampla participação dos profissionais da educação e visibilidade à população (São Paulo, 1997b). Contudo, conforme Jacomini (2004), a proposta foi efetivada pelo governo do estado de forma burocrática e autoritária, o que, somado às condições de trabalho precárias dos professores, contribuiu para que construíssem o entendimento de que os ciclos e a progressão continuada estavam voltados somente para a melhoria das estatísticas de reprovação apresentadas ao BM em função de acordos e empréstimos, ocasionando certa resistência às mudanças pretendidas.

Complementando esses apontamentos, Barbosa e Bertagna (2023) afirmaram que apenas uma pequena amostra de professores participou de cursos de formação oferecidos, em

1998, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), os quais continham vagas limitadas, em detrimento de uma ampla formação a respeito da proposta, acarretando a incompreensão de muitos sobre a legislação. Para as autoras, ainda que a proposta se mantenha há mais de duas décadas, de modo geral, é pouco compreendida, o que se configura como um dos entraves para a sua efetivação.

Bertagna (2003) frisou que o regime de progressão continuada em conjunto com os ciclos buscou alterar a realidade da escola seletiva e excludente, fomentando novas formas de organização escolar e uma outra concepção de avaliação. Parte-se do pressuposto de que todo estudante é capaz de aprender se oferecidas as condições e os recursos adequados, mesmo que o progresso de aprendizagem de cada um aconteça em ritmo e nível diferenciado em relação aos demais (Bertagna, 2008). É evidente que essa perspectiva centra a discussão na aprendizagem, em seus aspectos técnico-metodológicos, em detrimento de uma concepção de formação humana ampliada, o que não se pode perder de vista, apesar dos aspectos positivos da proposta (Bertagna, 2008; 2017).

Sobre a questão da avaliação, ao pensarmos nos ciclos e na progressão continuada, temos que ter em mente que ela deixa de ser um procedimento por meio do qual se decide quanto à aprovação ou reprovação do estudante ao final de cada série/ano, pois a reprovação só é possível ao término dos ciclos estabelecidos. Ao invés disso, espera-se que a avaliação seja uma forma de apreciar continuamente o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem, constatando os avanços e as dificuldades, de modo que se possa ter elementos para uma possível revisão das práticas pedagógicas e para deliberar acerca da necessidade de recorrer a meios alternativos de reforço e recuperação contínua e paralela (São Paulo, 1997a; 1997b).

Assim, pretendeu-se romper com a cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na classificação e na repetência, favorecendo a permanência das camadas populares na escola. No entanto, efetivamente, tem-se observado que pouco se avançou no sentido de mudança da concepção da avaliação que embasa as práticas pedagógicas dos professores e no que concerne à função que a avaliação historicamente tem exercido no contexto escolar, destoando da proposta de progressão continuada apontada pelos documentos oficiais, que sugeriam uma avaliação formativa e diagnóstica, e perpetuando mecanismos de seleção e exclusão no interior da escola (Bertagna, 2010).

Também é preciso dizer que, no decorrer do percurso histórico analisado, a proposta de uma avaliação formativa e diagnóstica se atenuou em prol de outra ideia e concepção de avaliação, atrelada à lógica do mercado e à produção de resultados quantitativos, o que foi impulsionado pelo Saesp, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São

Paulo (Idesp²⁶) e pela política de bonificação por resultados²⁷. Essas políticas acabaram promovendo a competição entre as escolas, caminhando na contramão do que foi pensado, inicialmente, com o regime de progressão continuada, que tinha a preocupação com o respeito ao ritmo e à individualidade dos estudantes em seus processos de aprendizagem (Barbosa; Bertagna, 2023).

Barbosa e Bertagna (2023) enfatizaram a importância do regime de progressão continuada atrelado aos ciclos. Isso porque o primeiro (progressão continuada) propõe que não ocorra uma ruptura de um ano letivo para o outro, exceto aos finais de ciclos, sendo que esses ciclos devem respeitar as fases de desenvolvimento dos estudantes, considerando que a aprendizagem ocorre progressivamente e de forma não linear, enquanto o segundo (ciclos)

²⁶ Segundo o discurso oficial da SEDUC/SP, consubstanciado no documento “Programa de qualidade da escola - Nota técnica” (São Paulo, 2020b), trata-se de um indicador que mede a qualidade das escolas e por intermédio do qual se propõe metas almejando o aprimoramento da qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, é considerada uma boa escola aquela em que a maioria dos estudantes conseguiu adquirir as competências e habilidades estabelecidas para cada ano/série no período de um ano letivo. O Idesp é composto por dois critérios: o desempenho dos estudantes nos exames de proficiência do Saresp (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Tem-se como objetivo que as escolas possam obter um diagnóstico que aponte as suas potencialidades e fragilidades, a fim de que busquem promover melhorias de forma constante. É importante explicitarmos que o Idesp é gerado apenas a partir do desempenho dos estudantes dos 5ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e das 3ªs séries do Ensino Médio, considerando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Com relação ao fluxo escolar, é importante mencionarmos que ele é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, compreendendo os anos/séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo esses dados coletados pelo Censo Escolar. Recorrendo ao Idesp é possível saber quanto a escola evoluiu em relação ao ano anterior e quanto conseguiu atingir das metas estipuladas pela SEDUC/SP. Na nota técnica citada, na qual nos embasamos, é possível, ainda, ter acesso aos critérios e cálculos matemáticos utilizados para a composição desse índice e da política de bonificação por resultados.

²⁷ A bonificação por resultados foi instituída, no âmbito da SEE/SP, pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (São Paulo, 2008b), durante o governo de José Serra, tendo como Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, devendo ser paga, conforme o seu artigo 1º, “[...] aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público”. Posteriormente, no governo de João Doria, tendo Rossieli Soares da Silva à frente da Secretaria da Educação, essa lei foi revogada pela Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021 (São Paulo, 2021a), sendo ampliada, de acordo com o seu artigo 1º, “[...] aos servidores em exercício nas Secretarias de Estado, na Procuradoria Geral do Estado, na Controladoria Geral do Estado e nas Autarquias”, com exceção de agentes públicos ocupantes do cargo de Auditor Fiscal da Receita Estadual e integrantes da carreira de Procurador do Estado, militares e servidores em exercício na Secretaria da Segurança Pública e servidores em exercício nas Universidades Estaduais, como estabelecido em parágrafo único. No artigo 2º da lei supracitada, consta, ainda, que a bonificação por resultados é “[...] desvinculada dos vencimentos ou salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração”. Para maior aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura do artigo publicado por Rodrigues e Barbosa (2022), no qual analisaram a política de remuneração variável (bônus mérito e bonificação por resultados) adotada pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo para o pagamento do magistério da rede paulista desde o ano 2000, realizando um balanço crítico de duas décadas de existência dessa política.

sugere que o ensino não seja mais organizado de forma fragmentada – como no sistema seriado, em que os estudantes podiam ser retidos ao final de cada ano letivo –, mas sim que seja proporcionado um tempo maior para a aprendizagem dos conteúdos, justamente procurando respeitar os diferentes processos de desenvolvimento individual.

No entanto, Jacomini (2004) sinalizou que há casos em que os ciclos consistem apenas no agrupamento de séries, sem que sejam realizadas mudanças significativas no tempo, no conteúdo e na avaliação almejando a aprendizagem de todos os estudantes, em consonância com os princípios dessa forma de organização do ensino, isso atrelado à progressão continuada, que retirou a possibilidade de reprovação dos estudantes ao final de cada ano letivo, como dissemos anteriormente. Sendo assim, há educadores que atribuem à progressão continuada a conotação pejorativa de promoção automática, tendo em vista que, nesse caso, não se observa uma progressão na aprendizagem, somente uma promoção para o ano seguinte do ciclo. Como exemplo, podemos citar a rede pública estadual de ensino paulista, na qual:

[...] os ciclos e a progressão continuada não foram acompanhados de uma reorientação curricular que adequasse currículo, processos de avaliação e metodologias de ensino à nova organização do ensino. Na maioria dos casos as escolas continuaram funcionando em séries, sem uma real articulação entre os anos dos ciclos, em termos de conteúdo, avaliação e metodologia. Os tempos e espaços escolares permaneceram os mesmos da seriação (Jacomini, 2004, p. 415).

Na mesma direção, Bertagna (2008) mencionou que os estudos acadêmicos que acompanharam a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo evidenciaram que não houve ruptura com a forma convencional de organização dos tempos e espaços escolares, apenas agruparam-se séries com a denominação de ciclos, havendo pouco incentivo para a discussão sobre a forma escolar, a sua finalidade e a estrutura social com a qual ela se compromete.

A autora acrescentou, ainda, que, apesar da proposta de progressão continuada apontar para uma perspectiva promissora e inovadora, ela pouco se efetivou, desvinculando-se de suas ideias originais e sendo encaminhada muito mais para a promoção automática, pois centrou-se a discussão na aprovação/reprovação, desconsiderando outros aspectos importantes, como a reorganização do tempo escolar e da avaliação (Bertagna, 2008).

Entretanto, em estudo mais recente, Barbosa e Bertagna (2023) alertaram que, apesar de permanecer, no senso comum, a ideia de que a progressão continuada se efetivou como promoção automática, essa afirmação é invalidada na medida em que a análise de dados

quantitativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que houve um aumento no índice de reprovação escolar entre os anos de 1999 e 2016. Se a afirmação fosse verdadeira, as retenções não ocorreriam, com exceção dos casos previstos em lei, como em situações de inassiduidade/baixa frequência escolar.

Na concepção das autoras, a comparação entre a progressão continuada e a promoção automática pode ter se dado em função do distanciamento que houve entre a proposta original do regime e a sua implementação na rede pública estadual de ensino paulista, devido à fatores como: a ausência dos professores nas discussões que originaram o documento oficial que instituiu a proposta na rede, a falta de investimento em materiais adequados e na formação continuada dos professores, entre outros (Barbosa; Bertagna, 2023).

Nesse sentido, Jacomini (2004) assinalou que, apesar de alguns professores se posicionarem favoravelmente à essa forma de organização do ensino na perspectiva de democratização do conhecimento e de superação do fracasso escolar, também consideram que não há condições materiais, institucionais e pedagógicas para o seu funcionamento, o que faz com que a qualidade do ensino seja ainda mais comprometida.

Nessa mesma abordagem, Bertagna (2010) alertou que, não havendo condições estruturais adequadas para as escolas e seus profissionais desenvolverem um trabalho pedagógico efetivo, a potencialidade que poderia conter a proposta da progressão continuada acaba não se consumando.

Complementando esses estudos, Bueno (2001) afirmou que, devido à falta de condições mínimas para que todos se apropriem do conhecimento, essa medida (progressão continuada) se efetivou como uma forma de exclusão dentro do próprio sistema de ensino, servindo apenas para engrossar as estatísticas oficiais que, teoricamente, expressam a melhoria da qualidade do ensino.

Para além disso, Jacomini (2004) destacou a necessidade de uma mudança de concepção de ensino, de aprendizagem e de educação, pois ainda predomina a concepção de que a função de ensinar da escola deve estar permeada por mecanismos de seleção, mediante a reprovação, vista frequentemente como forma de motivar os estudos, garantir a disciplina e/ou justificar a incapacidade da escola de ensinar a todos. Segundo a autora, para alguns professores, a seleção e a exclusão fazem parte da vida e, conseqüentemente, é reproduzida na escola. Sendo assim, se não houver um trabalho pontual com os professores que os leve a rever essas concepções, as ideologias que condicionam as suas práticas pedagógicas e dificultam a realização de um processo educativo democrático, não será possível concretizar a

proposta da progressão continuada baseada em ciclos contemplando toda a sua potencialidade (Jacomini, 2004).

A despeito da importância de ruptura com a chamada pedagogia da repetência que essas políticas propunham, dada a forma como foram implementadas, sem a participação da comunidade escolar no processo de elaboração e sem uma verdadeira organização do currículo escolar em ciclo, entendendo este em sentido amplo, a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada na rede paulista de ensino produziu efeito maior nas estatísticas relativas à promoção e reprovação do que propriamente na formação dos estudantes (Santos *et al.*, 2022, p. 64).

Sobre as classes de aceleração e o regime de progressão continuada, faz-se relevante enfatizarmos que tais políticas não implicaram em uma reorganização curricular na rede pública estadual de ensino paulista. No primeiro caso, porque as orientações curriculares produzidas restringiram-se às classes de aceleração e, no segundo caso, porque, como procuramos explicitar, apesar da organização do Ensino Fundamental em ciclos, não houve uma reorganização do currículo escolar, compreendido em sentido amplo, o que inclui tempos, espaços, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação, entre outros elementos (Santos *et al.*, 2022).

Dessa forma, considera-se que, em certa medida, os professores, especialmente aqueles que lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda se apoiavam em orientações curriculares publicadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) na década de 1980 e início dos anos de 1990, uma vez que na gestão de Mário Covas houve significativa diminuição da produção de material didático com foco no currículo por parte desta Coordenadoria (SOUZA, 2006). É relevante lembrar que a Cenp teve papel importante na elaboração e produção de orientações e de materiais pedagógicos para a rede estadual de ensino de São Paulo por quase meio século (Santos *et al.*, 2022, p. 42-43).

No ano de 2001, mediante a Indicação nº 8/2001 (São Paulo, 2001), o CEE apresentou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, reiterando a necessidade da organização curricular baseada em ciclos e da progressão continuada e realçando os princípios que devem ser considerados pelos professores do Ensino Fundamental no tocante à sua organização curricular e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, cuja construção deve se dar coletivamente com a participação da comunidade escolar, tendo como eixos orientadores as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 (Brasil,

1998), a própria Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e os PCNs (Brasil, 1997), documento que deveria nortear as instituições de ensino.

Os princípios que devem fundamentar as organizações curriculares no Ensino Fundamental, destacados na Indicação nº 8/2001, podem ser sintetizados da seguinte maneira: acolhimento das diversidades; contato, de forma sistemática e interdisciplinar, com saberes ligados à ciência, à arte e à tecnologia inerentes à base curricular nacional comum, relacionando-os com os saberes relativos às experiências histórico-culturais dos estudantes; domínio da língua escrita por todos os estudantes; relação crítica e participativa com as novas tecnologias da informação; padrão diagnóstico e flexível de avaliação da aprendizagem; reformulação de materiais e ambientes visando a aprendizagem; flexibilização na forma de organização das turmas; programas de reforço e de recuperação dos conteúdos trabalhados; planejamento de procedimentos pedagógicos e administrativos para a estruturação de classes de aceleração, voltadas para estudantes com atraso escolar; assegurar o espaço temporal para o ensino dos conteúdos estabelecidos no Plano de Ensino, tendo em vista a garantia do direito à educação (São Paulo, 2001).

Consta, ainda, na referida indicação, que questões como a estrutura curricular, o modo como ela será operacionalizada – por intermédio de disciplinas ou áreas de estudo –, a distribuição da carga horária, os critérios para o agrupamento das turmas, entre outras, deverão ser tratadas no projeto pedagógico de cada escola e/ou rede.

Em 2002, foi publicada a Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002 (São Paulo, 2002), que dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Conforme o seu artigo 1º, ambas as disciplinas estavam previstas na matriz curricular correspondente a esse nível de ensino nas escolas com carga horária semanal de 25 horas, devendo ser ministradas por portador de licenciatura plena específica na respectiva disciplina (professor especialista). No artigo 3º, foi especificada a quantidade de aulas semanais dessas disciplinas (duas de cada uma) e estabelecido que essas aulas seriam acompanhadas pelo professor regente da classe, sendo que, na ausência do professor especialista, caberia a ele próprio ministrar as aulas.

Posteriormente, no ano de 2004, foi publicada a Resolução SE nº 1, de 6 de janeiro de 2004 (São Paulo, 2004), que alterou a Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002 (São Paulo, 2002), com destaque para a previsão de uma aula semanal para cada disciplina nas classes com carga horária de 20 horas semanais.

Dando continuidade à abordagem das políticas curriculares implantadas pela SEE/SP, é importante aludirmos ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), que foi instituído na rede pública estadual de ensino paulista por meio da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005 (São Paulo, 2005b), na gestão de Gabriel Chalita como Secretário Estadual de Educação de São Paulo, tendo como governador Geraldo Alckimin, compreendendo escolas que atendiam o Ensino Fundamental (ciclos I e II) e que correspondiam aos critérios de adesão estabelecidos em seu artigo 3º, entre os quais incluíam-se: a) estarem inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas; b) ter um espaço físico compatível com o número de estudantes e salas de aula que possibilitassem o funcionamento da escola em período integral; c) contar com a intenção da comunidade escolar em aderir ao projeto, ouvido o Conselho de Escola.

Dessarte, a princípio, o projeto tinha como foco escolas situadas nas periferias e regiões marcadas por uma maior vulnerabilidade social, restringindo o seu alcance à poucas unidades escolares, embora tenha sido expandido nos anos seguintes (Farias; Reis, 2023), até, progressivamente, passar a ser substituído pelo Programa Ensino Integral (PEI) (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022), sobre o qual versaremos mais adiante.

De acordo com o artigo 1º da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005 (São Paulo, 2005b), o projeto tinha como objetivo:

[...] prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

Na referida resolução, especificamente em seu artigo 2º, também foram citados os seguintes objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

As escolas que aderiram ao projeto funcionavam em dois turnos – manhã e tarde –, dispondo de uma jornada de nove horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas. A jornada diária dos estudantes também era composta por nove horas, com intervalo de uma hora para o almoço e vinte minutos, em cada um dos turnos, para recreio (São Paulo, 2005b; 2006).

Quanto à organização curricular, além do currículo básico do Ensino Fundamental, uma ETI incluía ações curriculares direcionadas para: I - orientação de estudos; II - atividades artísticas e culturais; III - atividades desportivas; IV - atividades de integração social; V - atividades de enriquecimento curricular (São Paulo, 2005b).

A consulta à Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006 (São Paulo, 2006), que dispõe sobre a organização e o funcionamento da ETI, elucidou que os seguintes componentes curriculares constituíam o currículo básico (Base Nacional Comum) do ciclo I, sendo esse desenvolvido no período da manhã, com duração de cinco aulas diárias: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física.

As oficinas curriculares, voltadas para o enriquecimento curricular (parte diversificada), eram realizadas no período da tarde, com uma carga horária de quatro aulas diárias, sendo compostas por: Orientação para estudo e pesquisa, Atividades de Linguagem e de Matemática (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna – Inglês – e Informática Educacional), Atividades Artísticas (Teatro, Artes Visuais, Música e Dança), Atividades Esportivas e Motoras (Esporte, Ginástica e Jogo) e Atividades de Participação Social (Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social) (São Paulo, 2006).

Na mesma resolução, no artigo 2º, é explicitado o que se entende por oficina de enriquecimento curricular, sendo essa descrita da seguinte maneira:

§ 1º - Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (São Paulo, 2006).

Com base nos estudos de Giroto, Jorge e Oliveira (2022), destacamos que não ocorreram grandes mudanças curriculares com a instituição do projeto na rede, apenas a adoção das oficinas no contraturno. Os autores mencionados citaram Caiuby e Boschetti

(2015) para enfatizar que as escolas participantes do projeto não passaram por adequações físicas e tampouco receberam formações específicas voltadas ao corpo docente.

Torres (2019) relatou que os professores responsáveis pelas oficinas tinham à disposição os guias correspondentes à cada uma delas, que são cadernos desenvolvidos e distribuídos nas escolas logo no início do projeto. Cada oficina contava com um caderno específico, em que havia os seus objetivos e sugestões para o seu planejamento, explicitando cada etapa a ser realizada nas atividades sugeridas. No entanto, a autora também enfatizou que os professores não passaram por formações específicas e presenciais que pudessem auxiliá-los em suas práticas e na implementação desse novo modelo de “aula”, em formato de oficinas.

Para além desses apontamentos, é importante acrescentarmos que, segundo Girotto, Jorge e Oliveira (2022), o projeto de ETI aqui analisado não apresenta os principais elementos que caracterizam propostas de educação integral, uma vez que se pauta na ampliação da jornada escolar com ênfase na transmissão de conteúdos curriculares e conhecimentos aos estudantes e não é propriamente estruturado tendo como fundamento os princípios da educação integral.

Falar em educação integral implica proporcionar aos estudantes uma formação ampla, que possibilite o desenvolvimento humano em sua integralidade, contemplando, portanto, as diversas dimensões do desenvolvimento humano (Farias; Reis, 2023; Galian; Sampaio, 2012; Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Reforçando esses estudos, Santos *et al.* (2022) pontuaram que a ETI não propiciou, mediante o seu currículo, experiências educativas e formativas que se distinguíssem consideravelmente daquelas vivenciadas em escolas de período parcial, embora destaquem a maior permanência dos estudantes nas escolas e as atividades relacionadas à Arte e à Educação Física desenvolvidas nas oficinas.

Contudo, não significou a construção de um currículo integrado, mas de duas propostas curriculares: aquela realizada no período da manhã, semelhante à grade curricular das demais escolas da rede de ensino, e o denominado “enriquecimento curricular”, por meio das oficinas, que nem sempre se concretizou numa verdadeira ampliação das experiências formativas. Ao contrário, tratou-se de usar o maior tempo de permanência na escola para “preparar” os alunos com vistas a melhorar o desempenho nas avaliações externas, notadamente o Saresp; seguindo a mesma dinâmica do conjunto das escolas em que as políticas curriculares responderam mais à busca de melhoria nestas avaliações e menos a uma perspectiva formativa integral (Santos *et al.*, 2022, p. 54).

Essa discussão também foi abordada por Girotto, Jorge e Oliveira (2022). Para os autores, apesar de não ser possível identificar nos documentos que instituíram o projeto uma relação direta com a lógica da produção de resultados educacionais, aferidos, particularmente, por meio das avaliações padronizadas, há pesquisas que indicaram a presença dessa lógica em atividades realizadas nas ETIs. Nesse sentido, aludiram à pesquisa de Torres (2016), que, ao investigar uma ETI do município de São Paulo que atendia os anos iniciais do Ensino Fundamental, constatou a centralidade assumida pelo Saresp na condução das atividades, nos processos de planejamento e nas reuniões de professores, conduzindo a um estreitamento do currículo, que caminha na direção contrária de uma perspectiva de educação integral.

No artigo no qual apresentou dados da sua pesquisa, Torres (2019) salientou que há uma profunda relação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o que é cobrado nas avaliações padronizadas, sendo que, por tratar-se de uma ETI, em que os estudantes permanecem mais tempo na escola, essa relação foi intensificada.

Verificou-se, ainda, a grande importância atribuída ao processo de alfabetização, à interpretação de textos e à gramática, bem como aos conteúdos de Matemática, e que as oficinas complementavam os conteúdos trabalhados no período da manhã, inclusive trazendo atividades que muito se assemelhavam às trabalhadas pelos professores regentes de classe. Dificilmente eram promovidas atividades de caráter interativo, como jogos e atividades externas à sala de aula, que condizem mais com o termo “oficina”. A prioridade eram as atividades sistemáticas de Língua Portuguesa e Matemática, sobretudo, baseadas no Programa Ler e Escrever e no Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), sobre os quais discorreremos posteriormente, e a aplicação de simulados para preparação dos estudantes para as avaliações. Para o planejamento das práticas pedagógicas, pautava-se nos resultados obtidos em avaliações, como o Saresp e a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)²⁸,

²⁸ A AAP é um instrumento de avaliação educacional elaborado pela SEDUC/SP que permite monitorar continuamente a evolução da aprendizagem dos estudantes, visando subsidiar o trabalho pedagógico dos professores da rede estadual paulista, que devem utilizar os seus resultados para planejar e realizar intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem, adequando as suas práticas quando necessário, tendo em vista sanar as dificuldades constatadas mediante os resultados dessa avaliação e de outros instrumentos avaliativos propostos pelos próprios professores (Figueiredo, 2024). Contudo, na perspectiva de autores como Malta e Silva (2020), a AAP configura-se mais como uma avaliação regulatória de controle da implementação do currículo oficial e da prática docente do que de acompanhamento do aprendizado dos estudantes, ainda que seja possível fazê-lo em alguma medida. A AAP foi implantada no ano de 2011, no qual avaliou, no início de cada semestre, os estudantes matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Desde então, passou por diversas modificações, por exemplo, em relação aos anos/séries avaliados, à sua periodicidade, ao seu formato, aos componentes curriculares avaliados, à plataforma onde são lançados e/ou consultados os

e nas metas propostas para aquele ano, visando um bom resultado e a obtenção do bônus salarial.

Todavia, de acordo com Santos *et al.* (2022), a política de ampliação do tempo escolar por meio da ETI não foi capaz de melhorar o desempenho dos estudantes verificado nas avaliações externas e em larga escala. Desse modo, concluem que apesar da importância das políticas curriculares para um processo de ensino-aprendizagem qualificado, é necessário que elas sejam apoiadas por outras medidas que viabilizem o desenvolvimento das propostas curriculares, como boas condições de trabalho para os professores, além de infraestrutura e organização pedagógica adequadas.

À vista do exposto, corroboramos com Galian e Sampaio (2012) ao ressaltarem que não basta ampliar o tempo de permanência na escola, há que se questionar quais conhecimentos serão socializados, quais experiências culturais devem ser garantidas na formação das novas gerações e o que queremos que os estudantes expostos ao processo de escolarização se tornem, referindo-se à intencionalidade do processo educativo.

Conforme assinalado por Farias e Reis (2023, p. 297), “O tempo escolar possui grande relevância no processo educativo, mas, sozinho, não é condição suficiente para uma melhora significativa nos problemas educacionais relacionados, sobretudo, à qualidade da educação”. Assim, na concepção das autoras, faz-se essencial pautar a perspectiva de formação integral e buscar modelos que promovam uma formação emancipatória, de modo que as avaliações externas e em larga escala sejam apenas um dos aspectos contemplados.

resultados, entre outros aspectos detalhados por Figueiredo (2024). Para a elaboração da prova, eram considerados: as matrizes de referência da AAP, os conteúdos e as habilidades pautados no Currículo do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa e Matemática, além das matrizes de referência das avaliações externas e em larga escala em nível estadual e nacional (São Paulo, 2018a). Segundo Figueiredo (2024), a partir de 2023, a AAP passou a ser denominada como Prova Paulista e foi modificada a plataforma de inserção dos dados. Atualmente, ela é realizada com frequência bimestral e de forma 100% digital, por intermédio do aplicativo ou versão *web* do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) (São Paulo, 2023b; 2023d), o que, para Figueiredo (2024), representa uma mudança importante no modo como as informações educacionais são coletadas e processadas. Isso porque, devido ao uso da tecnologia, os resultados são disponibilizados com maior agilidade por meio de um painel digital (São Paulo, 2023f). Em 2023, a Prova Paulista foi aplicada para estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio (São Paulo, 2023b), sendo avaliados conteúdos do bimestre conforme o Currículo Paulista (São Paulo, 2023g). No caso do 5º ano do Ensino Fundamental, em 2023, foram avaliados os conteúdos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (São Paulo, 2023c). Como bem enfatizaram Jacomini *et al.* (2022a), com a aplicação desse tipo de avaliação, a escola é induzida a operar em torno da preparação dos estudantes para as aferições por meio da AAP (no presente momento, Prova Paulista) e do Saresp, acarretando um reducionismo da ação pedagógica que parece secundarizar a formação integral dos estudantes, que extrapola a aprendizagem dos conteúdos escolares, favorecendo a submissão da escola a uma lógica instrumental para a conformação social.

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo (Cavaliere, 2007, p. 1032).

Em conformidade com Santos *et al.* (2022), entre 1995 e 2006, não houve a adoção de políticas curriculares próprias para a rede estadual de ensino paulista, como ocorreu a partir de 2007, por exemplo, com o Programa São Paulo Faz Escola e a implantação da Proposta Curricular de São Paulo. De acordo com os autores, esse período foi marcado por certa “[...] estabilidade, com mudanças lentas, incrementais e lineares” (Santos *et al.*, 2022, p. 65).

4.2 Políticas curriculares para o Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede estadual paulista (2007-2023)

Nesta subseção, detalharemos as principais modificações pertinentes ao período de 2007 a 2023, alicerçando-nos em autores como Carvalho e Russo (2012), Russo e Carvalho (2012), David e Lourencetti (2015), Dias (2018), Girotto e Jacomini (2019), Lopes e Borghi (2019), Ortega e Militão (2021), Severino e Meneghetti (2019; 2021), Girotto, Jorge e Oliveira (2022), Jacomini *et al.* (2022b), Silva e Ramos (2020; 2024), entre outros, além de fazermos referência à documentos oficiais importantes para essa abordagem.

Em 2007, o governador José Serra (2007-2010), filiado ao PSDB, e a Secretária Estadual da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, que já havia ocupado cargos em governos do PSDB, inclusive em nível federal, na gestão do FHC, anunciaram oficialmente um plano de reestruturação da política educacional paulista, com metas a serem atingidas até o ano de 2010, no qual estava previsto o final do seu mandato, juntamente com ações para possibilitar o alcance dessas metas, objetivando a melhoria da qualidade, da eficiência e a promoção de maior equidade no ensino público paulista, tendo em vista os dados dos últimos censos escolares e o desempenho insuficiente dos estudantes nas avaliações externas. Nesse movimento, foram criados: o Programa Ler e Escrever, o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) e o Programa de Qualidade da Escola (PQE), sobre os quais discutiremos.

A seguir, apresentaremos as metas às quais nos referimos anteriormente:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.

2. Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
7. Implantação do Ensino Fundamental estruturado em nove anos, em regime de colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para implantar: programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de professores coordenadores e supervisores de ensino para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 31 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e infraestrutura física das escolas: garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, para atender à demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades; reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); substituição das 76 escolas de padrão Nakamura; recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança de 2.100 escolas da Grande São Paulo; 100% das escolas com laboratórios de informática; 100% das escolas com materiais de apoio didático ao ensino de Ciências; 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo das salas de leitura da rede estadual (São Paulo, 2007b, p. 1).

Com o propósito de viabilizar o alcance das metas relacionadas, foram estabelecidas dez ações a serem desenvolvidas, a saber:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever

- Bolsa Universidade Escola Pública na Alfabetização: universitários bolsistas como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o trabalho do professor regente e aprimorar sua formação em serviço.
- Formação continuada dos professores na escola.
- Material de apoio didático pedagógico para alunos e professores.
- Avaliação bimestral dos alunos.
- Implantação em 2007 na cidade de São Paulo; em 2008 na Grande São Paulo e em 2009 no interior.

2. Reorganização da Progressão Continuada

- Implantação de ciclos de 2 anos no primeiro segmento (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, a partir de 2008.
- Implantação do Boletim Escolar impresso, a partir de setembro de 2007.

- Implantação de ciclos de 2 anos na segunda etapa do Ensino Fundamental, a partir de 2009.

3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio

- Documento final, elaborado com a participação da rede, em setembro de 2007.
- Divulgação do documento com as orientações metodológicas de implantação do currículo, em outubro de 2007.
- Consulta e capacitação dos professores, por meio da Rede do Saber, de outubro a dezembro de 2007.
- Implantação do currículo nos planos de curso dos professores no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio

- Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 2008.
- Procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação das aprendizagens ou na aquisição de conteúdos e competências requisitadas para o ciclo posterior.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

- Implantar proposta curricular no Ensino Médio com itinerários diversificados, a partir de uma base comum com ênfase no domínio da língua portuguesa, da linguagem científica, artística, computacional e uma língua estrangeira moderna. A diversificação curricular adotará uma ou mais modalidades de habilitação técnica profissionalizante.
- Implantar, a partir de 2008, a diversificação curricular articulada ao ensino profissionalizante em 20% dos cursos noturnos, em parceria com o Centro Paula Souza. Será oferecida, inicialmente, a modalidade “técnico em administração” integrada ao Ensino Médio.
- Implantar no último semestre da 3ª série um período intensivo de revisão e consolidação das aprendizagens com vistas à preparação ao vestibular, em modalidades presenciais e a distância, em parceria com a Secretaria de Ensino Superior.
- Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações parciais em computação.
- Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações em língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio)

- Estruturar o currículo em três grandes níveis, por módulos, com duração de 200 horas cada um em regime presencial para os professores e semipresencial para os alunos. Implantação: 1º semestre de 2008.
- Organizar a oferta de cursos em parceria com as prefeituras e outras instituições.
- Prioridade da oferta do Estado no Ensino Médio e no médio profissionalizante, com apoio do Telecurso 2000 + 10 e do Teletec, oferecido pelo Centro Paula Souza e outras instituições parceiras.
- Exames centralizados com base na orientação curricular do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios

- Estabelecer política de municipalização da 1ª à 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da SEE, com vistas à implantação do ensino fundamental de 9 anos, em regime de colaboração com os municípios.

8. Sistemas de Avaliação

- Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil).
- Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do Saresp.
- Realização, em outubro, do Saresp 2007 com avaliação das seguintes séries:
Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries).
Ensino Médio: 3ª série.
- Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007.
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no Saresp e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007.
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008.
- Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão por resultados e política de incentivos

- Os resultados do Saresp 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.
- As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.
- As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho.

Programa de Incentivo à Boa Gestão na Escola - A política de melhoria da qualidade estará ancorada num sistema de gestão que tem por objetivo valorizar o trabalho da escola. A proposta toma como ponto de partida as taxas de reprovação e os resultados do Saresp 2005 em leitura, escrita e matemática, além de considerar indicadores de eficiência como a assiduidade dos professores e a estabilidade da equipe na escola. As metas que serão definidas para cada unidade servirão como linha de base para estabelecer a evolução de cada uma em relação ao seu progresso. Cada escola terá metas a perseguir e todos os professores, pais e alunos poderão acompanhar a evolução da escola. Como os resultados são muito heterogêneos, serão definidos incentivos especiais às escolas em situação mais desfavorável, sobretudo àquelas em áreas de alta vulnerabilidade social, para promover maior equidade. O esforço de cada escola para atingir as metas propostas ou superá-las será valorizado com incentivos na remuneração de toda a equipe compromissada com a melhoria da aprendizagem. O objetivo é valorizar e recompensar o trabalho da equipe da escola, professores, diretores, coordenadores e funcionários de apoio. A implantação das ações de melhoria da qualidade e promoção da equidade do sistema prevê ainda as seguintes medidas:

- Criação da função professor coordenador/PC e seleção de professores do quadro para o preenchimento de 12.000 funções, até dezembro de 2007. Os PCs atuarão como apoio pedagógico para implantar o currículo e desenvolver os projetos destacados neste plano de ação.
- Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão das suas atribuições, com destaque para o monitoramento do plano de ação nas escolas estaduais.
- Fortalecimento do papel dos diretores de escola na liderança do processo de implantação do sistema de gestão e incentivos à melhoria da aprendizagem.

10. Plano de obras e investimentos

- Substituição de escolas do projeto Nakamura
Substituição das 76 escolas do Projeto Nakamura e das outras 131 escolas que possuem 390 salas de aula avulsas com o mesmo padrão Nakamura.
- Adaptação das escolas em tempo integral
Obras de adaptação nas 492 Escolas em Tempo Integral (ETIs), com a reforma da cozinha, refeitório, banheiros e salas de informática, além da cobertura das quadras de esportes.
- Coberturas de quadras de esporte
Programa de obras que visa à cobertura de todas as 2.315 quadras esportivas existentes nas escolas da rede estadual de ensino.
- Ampliação da rede estadual de ensino
Programa de obras que visa à ampliação da rede física escolar para aumentar a capacidade de atendimento à demanda de alunos.
- Manutenção e pequenos reparos nas escolas estaduais
Programa de manutenção, reparos e pequenos serviços de engenharia que visa à melhoria dos prédios.
- Término do 3º turno diurno
Programa de construção de prédios e ampliação dos existentes nas regiões em que existem alunos da rede estudando no 3º turno diurno, com investimento previsto de R\$ 350 milhões. (São Paulo, 2007b, p. 2).

Como pode ser averiguado, no texto de divulgação da nova agenda para a educação pública paulista, foram elencados aspectos que se referem à política curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: a elaboração e a divulgação das propostas curriculares da Educação Básica de São Paulo, também com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os estudantes em cada disciplina e série/ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como orientações metodológicas para a implantação do currículo; a implantação do Programa Ler e Escrever, com material de apoio para estudantes e professores; a criação da função do professor coordenador, encarregado de oferecer suporte pedagógico para a implantação da nova política curricular; ênfase nos sistemas de avaliação em larga escala e na gestão por resultados, abrangendo uma política que prevê incentivos na remuneração dos profissionais da educação que atingirem as metas propostas, sendo essa uma forma de controle da implementação do currículo oficial.

É importante destacarmos que as ações 1, 3, 8 e 9, que dizem respeito à padronização curricular (ações 1 e 3), à avaliação externa (ação 8) e à gestão por resultados (ação 9), são capazes de influenciar a organização do trabalho pedagógico das escolas e as práticas pedagógicas dos professores, partindo do princípio de que o currículo prescrito é exigido nas avaliações externas e em larga escala, com destaque para o Saresp, e os resultados obtidos são utilizados para responsabilizar e recompensar os profissionais da educação que atingirem as metas estabelecidas pela SEE/SP, os quais almejam esse retorno financeiro para complementar seus aviltados salários (Mello, 2014).

Essas metas e ações do Plano Estadual de Educação de São Paulo no governo Serra (2007-2010) mostram a intensificação da influência neoliberal e da lógica mercadológica na gestão da rede estadual de ensino. Embora proporcionem mais investimento e destaque à educação, enaltecem o esforço próprio e os incentivos monetários, limitam a proposta pedagógica e preveem a formação de trabalhadores com habilidades e competências básicas para a produção capitalista, sem considerar as desigualdades sociais existentes nas comunidades atendidas por essa rede de ensino (Mello, 2014, p. 87).

Como dissemos previamente, entre as medidas previstas no plano de ação encontra-se a criação da função do professor coordenador, regulamentada pela Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007f). Esse profissional já existia na rede estadual de ensino paulista, porém foram realizadas modificações em sua função²⁹. Importante situar, ainda, que, na referida rede, a função de professor coordenador não é considerada cargo, motivo pelo qual não integra a estrutura da carreira que é composta pelos cargos de professor, diretor de escola e supervisor de ensino, sendo o professor coordenador ocupante de um desses cargos. Contudo, dada a dimensão da responsabilidade a ele atribuída, foi estabelecido um pagamento adicional aos profissionais no exercício dessa função (Arcas, 2009).

Como explicitamos em Torrezan (2018), as modificações às quais nos remetemos relacionam-se com os resultados do Saresp 2005, que, ao serem comparados com os resultados da edição de 2007, já que em 2006 não houve aplicação, sinalizaram à SEE/SP a necessidade de efetivar intervenções na educação pública visando a melhoria da qualidade do ensino. Uma dessas intervenções foi a designação de um professor coordenador por segmento de ensino (ciclos I e II do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e não mais por turno (diurno e noturno), como era, o que fazia com que aqueles que integravam o turno diurno atuassem

²⁹ Para a obtenção de informações mais detalhadas sobre o percurso histórico da função de professor coordenador, consultar Arcas (2009).

com dois ou até três segmentos, complexificando o desenvolvimento do trabalho pedagógico por conta das divergências entre os diferentes segmentos. A quantidade de professores coordenadores por segmento decorre do número de turmas, podendo haver mais de um profissional para o mesmo segmento, melhorando ainda mais as condições de trabalho.

Após a publicação da Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007f), o professor coordenador passou a atuar como implementador da política educacional, constituindo-se como parte das suas atribuições a divulgação e a implantação da Proposta Curricular da SEE/SP. Para tanto, foi elaborado um documento inicial denominado “Caderno do Gestor - Gestão do Currículo na escola”, que teve como objetivo subsidiar as suas ações pedagógicas durante o processo de implantação da nova proposta, que deveria ocorrer, antes de tudo, junto ao corpo docente – conduzindo à reflexão sobre a proposta, abordando os seus fundamentos e princípios, que devem ser incorporados ao planejamento escolar, identificando possíveis tensões e promovendo a criação de consensos – e, posteriormente, junto às famílias, aos estudantes e funcionários, contando com o apoio do diretor da escola e do supervisor de ensino (Murrie, 2008). Outro ponto que merece destaque é que, além da mudança curricular, o foco da política educacional estava na consolidação do Saresp como mais um mecanismo para a melhoria da qualidade da educação (Arcas, 2009).

Diante da conjuntura expressa, Russo e Carvalho (2012) ressaltaram que, embora os gestores escolares não terem sido chamados para colaborar no momento de construção da Proposta Curricular da rede, foram alçados à condição de protagonistas na missão de divulgá-la e implementá-la, com destaque para o professor coordenador.

A seguir, elencaremos os objetivos que constituem a função do professor coordenador, os quais foram apresentados na Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007f), e no “Caderno do Gestor - Gestão do currículo na escola”, elaborado pela SEE/SP em 2008, com a intenção de elucidar o papel do professor coordenador, subsidiar as suas ações quanto à Proposta Curricular e à política educacional, bem como no que diz respeito ao planejamento e à avaliação escolar:

Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (Murrie, 2008, p. 6).

A Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007f), em seu artigo 2º, indicou as atribuições do docente designado para o exercício da função de professor coordenador:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

O papel do professor coordenador também se encontra sistematizado na literatura sobre o assunto dedicada a refletir acerca da função desempenhada por esse profissional na escola. Nesse sentido, traremos o estudo de Arcas (2009), no qual a função do professor coordenador é assim definida:

Os professores coordenadores são os profissionais que têm por função acompanhar e orientar o trabalho pedagógico e proporcionar aos professores formação para atuarem frente às inovações pedagógicas e as mudanças propostas pela política educacional. Nesse sentido, cabe a eles estabelecer o vínculo entre a sala de aula, por meio de sua atuação junto aos professores e alunos, e os órgãos gestores do sistema. Apesar do diretor da escola ser o responsável pela implementação da política educacional, ainda recai sobre ele muito mais questões administrativas que pedagógicas. As questões de caráter pedagógico ficam ao encargo do professor coordenador, tornando, esse profissional, importante figura na organização do trabalho escolar (Arcas, 2009, p. 71).

Entretanto, não se pode perder de vista que:

O Professor Coordenador está subordinado aos diretores de sua escola. São eles que respondem, legalmente, sobre as decisões pedagógicas da escola. Qualquer projeto ou ação do Professor Coordenador precisa ter o aceite de seu Diretor, para evitar informações contraditórias ou disputas de poder. Os

diretores são os responsáveis pela escola e seu grande líder (Murrie, 2008, p. 11).

Também está entre as funções do professor coordenador planejar como a sua escola cumprirá as metas de desempenho estabelecidas pela SEE/SP e como elevará o nível de aprendizado dos estudantes (Russo; Caralho, 2012). Cabe ao professor coordenador, ainda, a condução da análise e da reflexão sobre os resultados das avaliações externas e em larga escala nos momentos de planejamento do trabalho pedagógico (Arcas, 2009).

Traçando um paralelo com as discussões já realizadas, enfatizamos que as metas 2, 3, 4 e 5, divulgadas por José Serra e Maria Helena Guimarães de Castro, são apontadas no documento “Caderno do Gestor - Gestão do currículo na escola” (Murrie, 2008) como diretamente relacionadas à função do professor coordenador, devendo, portanto, integrar o seu plano de ação.

No ano de 2008, foi publicado o documento “Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática - ciclo I” (São Paulo, 2008c), no qual foram elencadas expectativas de aprendizagem para cada série/ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental apenas para as áreas mencionadas. O documento foi elaborado tendo como fundamento as Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I, publicadas em agosto de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no Diário Oficial da cidade (São Paulo, 2008c).

No mesmo documento, foi destacado que a sua finalidade consistia em subsidiar o ensino de conteúdos considerados de maior relevância e que, por essa razão, deveriam ser garantidos ao longo das quatro séries do ciclo I do Ensino Fundamental (São Paulo, 2008c).

Ao realizarmos a leitura do documento, verificamos que, além da indicação do que deve ser ensinado (expectativas de aprendizagem), progressivamente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, apontando o que se espera que os estudantes tenham aprendido ao final de cada série, há também orientações didáticas sobre como ensinar e indicação de tópicos que podem ser observados e que sinalizam se o estudante alcançou as expectativas de aprendizagem estabelecidas.

Somente em 2013 foi publicado um documento preliminar na mesma direção contendo as expectativas de aprendizagem para as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o qual foi intitulado como “Orientações curriculares do Estado de São Paulo - Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Geografia e História - Ensino Fundamental - Anos Iniciais” (São Paulo, 2013b). Antes dessa iniciativa, ficou estabelecido que os conteúdos dessas áreas seriam abordados por meio dos projetos e das sequências didáticas presentes nos materiais

voltados para estudantes e professores que foram distribuídos a partir de 2009 (São Paulo, 2008c).

Ainda no que tange ao documento direcionado às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, é relevante sublinharmos que os conteúdos foram organizados de forma a atender, entre o 1º e o 3º ano, o ciclo de alfabetização. Já no 4º e no 5º ano, espera-se que os estudantes desenvolvam mais plenamente as habilidades e competências firmadas para a sua idade e ano escolar, sendo o foco aprofundar conteúdos e conceitos relativos às áreas do conhecimento em pauta.

No tocante à essas discussões, não pudemos deixar de notar que essas propostas destoam do Regime de Progressão Continuada baseado em ciclos que já estava em vigência na mesma rede de ensino, pois há um claro desrespeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes quando se incentiva um trabalho baseado em tais expectativas de aprendizagem em detrimento do nível de aprendizagem no qual os estudantes se encontram.

Em seguida, abordaremos o Programa Ler e Escrever, o qual faz parte das ações previstas para o alcance das metas descritas anteriormente. De acordo com Silva e Ramos (2020), a sua história é marcada por três fases preponderantes.

A primeira fase teve início, em 2006, com a publicação da Portaria 6.328, de 26 de setembro de 2005 (São Paulo, 2005a), que dispõe sobre o então nomeado Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal”, durante a gestão de José Serra na prefeitura paulista, com iniciativas nas escolas municipais da cidade de São Paulo. Nesse contexto, foi adotado o “Bolsa Alfabetização”, sobre o qual discorreremos mais adiante, e os professores receberam formação para a implantação do programa (São Paulo, [2010?]). Seu propósito consistiu em desenvolver projetos que visassem a reversão do cenário de fracasso escolar incitado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos estudantes que cursavam o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino em questão (São Paulo, 2005a).

A partir dessa experiência e com o início da gestão de José Serra no governo do estado de São Paulo, que ocorreu no ano de 2007, o programa Ler e Escrever entrou em sua segunda fase. Em 2008, por meio da Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007e), o programa foi ampliado para as escolas estaduais de Ensino Fundamental localizadas na região metropolitana da grande São Paulo, abrangendo o ciclo I. Em 2009, mediante a Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008 (São Paulo, 2008g), o programa foi estendido para todo o estado, incluindo as escolas de Ensino Fundamental do interior paulista, o que configurou a sua terceira fase.

Em síntese, o Programa Ler e Escrever se refere a um conjunto de ações articuladas envolvendo formação, acompanhamento, elaboração, distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública que tem como finalidade a melhoria da qualidade do ensino na rede pública estadual paulista, tendo como foco a aprendizagem da leitura e da escrita (São Paulo, [2010?]).

O enfoque do programa baseou-se nos resultados do Saresp 2005, que evidenciaram defasagens dos estudantes do ciclo I no que diz respeito ao processo de alfabetização, visto como primordial para a continuidade do processo de aprendizagem no ciclo II, motivo pelo qual foi estruturado em torno de dois objetivos centrais, descritos no artigo 1º da Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007e):

- I - alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II - recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Em outro documento que caracteriza o programa, foram sistematizados também como principais objetivos:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público;
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF (São Paulo, [2010?], p. [1]).

A fim de concretizar esses objetivos, o Programa desenvolveu as seguintes ações:

- 1 - encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;
- 2 - recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo - PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos);
- 3 - um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);
- 4 - elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;

5 - distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e

6 - acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho (São Paulo, [2010?], p. [1]-[2]).

Os encontros de formação, previstos na ação 1, contaram com a participação de supervisores de ensino, diretores de escola, professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs³⁰), professores coordenadores e professores regentes das classes de ciclo I (São Paulo, [2010?]). A formação dos professores regentes também foi e é realizada pelos professores coordenadores durante o acompanhamento da rotina em sala de aula e nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs³¹), viabilizando o atendimento das especificidades de cada turma.

Além dos Projetos Ler e Escrever destinados às 1ª e 2ª séries, atualmente 2º e 3º anos, foram desenvolvidos os Projetos Intensivos no Ciclo (PICs) abrangendo as 3ª e 4ª séries, agora chamadas de 4º e 5º anos, em conformidade com o indicado na ação 2. Os PICs incluíram publicações, livros e materiais específicos, além de toda uma organização administrativa e curricular distinta, demandando uma formação diferenciada aos professores para atuarem nessas turmas (São Paulo, [2010?]).

O PIC 3ª série/4º ano reunia estudantes que chegavam nessa etapa da escolarização sem o domínio adequado da leitura e da escrita, sendo selecionados por intermédio dos resultados do Saresp ou recorrendo a sondagens das hipóteses de escrita que revelavam que eles ainda não escreviam de acordo com as hipóteses alfabéticas de escrita. Já o PIC 4ª

³⁰ Essa nomenclatura passou por algumas mudanças, de modo que, em alguns documentos, encontramos a sigla PCOP (Professor Coordenador da Oficina Pedagógica) e, a partir de 2012, PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico). Neste trabalho, adotamos a nomenclatura presente no documento analisado e, no caso das entrevistas, foi citada a denominação atual.

³¹ Conforme o § 1º do artigo 1º da Resolução SEDUC nº 133, de 29 de novembro de 2021, a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) diz respeito à uma parte da carga horária do docente que deve ser realizada na escola, em reuniões ou outras atividades pedagógicas, preferencialmente, destinadas à formação, planejamento e estudo, de caráter coletivo, podendo ser utilizada também para atendimento dos responsáveis pelos estudantes (São Paulo, 2021c). Denominado anteriormente como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), teve a sua nomenclatura alterada para cumprimento, pela SEE/SP, da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Pautada na orientação de que os docentes devem cumprir 2/3 da carga horária de trabalho em sala de aula, interagindo com os educandos, restando 1/3 para o trabalho extraclasse, a mudança compreende a substituição do termo horário (60 minutos) por aula (50 minutos), referindo-se à hora-aula. Com a implementação do Inova Anos Iniciais, em 2022, e a inclusão de novos componentes curriculares (Língua Inglesa, Projeto de Convivência e Tecnologia e Inovação), os estudantes passaram a ter 30 aulas semanais, com duração de 45 minutos cada, como pode ser constatado no § 4º do artigo 2º da Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021 (São Paulo, 2021b).

série/5º ano substituiu a recuperação do primeiro ciclo e objetivou garantir que nenhum estudante o concluisse sem estar alfabetizado. O projeto teve duração temporária, uma vez que as séries/anos anteriores tinham como meta torná-lo desnecessário (São Paulo, [2010?]).

Enfatizamos, ainda, a ação 3, que corresponde à presença de um aluno pesquisador nas turmas de 1ª série/2º ano e de PIC para auxiliar o professor no processo de alfabetização dos estudantes e na organização das aulas, sendo parte do Projeto “Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização”, conhecido como “Bolsa Alfabetização” (São Paulo, [2010?]). Inicialmente, o projeto foi implantado nas escolas da rede pública estadual do município de São Paulo, sendo regulamentado pela Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007 (São Paulo, 2007c). A partir de 2008, expandiu-se, de maneira gradual, para os municípios da região metropolitana de São Paulo e, desde 2009, para o interior do estado, conforme consta na Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007d). O projeto ao qual nos referimos é parte do Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade", instituído pelo Decreto 51.627, de 01 de março de 2007 (São Paulo, 2007a).

Os alunos pesquisadores eram universitários de cursos de graduação presenciais em Pedagogia e Letras (com habilitação para Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), indicados por instituições públicas e privadas de ensino superior conveniadas (São Paulo, [2010?]). Os estudantes tinham a possibilidade de participar do projeto desde o primeiro semestre do curso e recebiam auxílio transporte, acrescido do pagamento da mensalidade das instituições, no caso daquelas que eram particulares (David; Lourencetti, 2015).

Desse modo, segundo o discurso oficial da SEE/SP, concretizou-se a existência de um segundo professor em sala de aula, mas sem a criação de vínculo empregatício, atuando em condições precárias, sem um salário apropriado à função e direitos trabalhistas, e oportunizou-se uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática pedagógica em sala de aula, na medida em que era mantido o diálogo com os professores orientadores vinculados às instituições que participavam do projeto. Dessa forma, tinha-se a intenção de melhorar as condições de alfabetização das crianças da rede pública estadual de ensino paulista, contribuir com a formação inicial dos futuros professores e com a formação em serviço dos professores em exercício (São Paulo, [2010?]).

Sanfelice (2010) demonstrou preocupação em relação à precocidade com que os estudantes de licenciatura ingressavam no projeto, sem que tivessem uma formação teórica e prática suficiente para lidar com a complexidade que envolve o processo de alfabetização e com a concepção teórica que o fundamenta – no caso da rede pública estadual paulista,

sustentada no que a SEE/SP chamava de construtivismo, conforme Silva e Ramos (2020) –, podendo dificultar ou mesmo prejudicar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Face ao exposto, corroboramos com o autor ao argumentar em favor de que, nesse caso, seria pertinente que se contratasse um profissional licenciado e concursado ou poder-se-ia reduzir o número de estudantes por turma, melhorando as condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico desenvolvido.

No que tange aos materiais didáticos destinados a professores e estudantes, bem como aos demais materiais complementares, mencionados nas ações 4 e 5, foram listados no documento de descrição do Programa:

o *Orientações Curriculares* do Estado de S Paulo - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I - para Professores Regentes, Professores Coordenadores e Diretores de 1ª a 4ª séries do E.F;

- *Guias de Planejamento e Orientações Didáticas* para o Prof. Alfabetizador;
- *Caderno de Planejamento e Avaliação* do Prof. Alfabetizador;
- Coletânea de Atividades do aluno;
- *Livro de Textos* do aluno;
- Projeto Intensivo no Ciclo - PIC / *Livros do Professor e de Aluno*;
- Materiais impressos (2008): 1.240.500 unidades; 2009 - 1.481.000 unidades e 2010 - 1.957.000 exemplares;
- Livros de Literatura Infantil e paradidáticos - 1,7 milhões de unidades;
- Assinaturas e Aquisição de Revistas e Almanques:
 - o *Ciência Hoje das Crianças*; em 2008 - 9.058 assinaturas, em 2009/2010 - 9.300 assinaturas;
 - o *Recreio*; em 2008 - 14.155 assinaturas, em 2009/2010 - 27.961 assinaturas;
 - o *Picolé*; em 2008 - 211.628 assinaturas, em 2009/2010 - 194.373 assinaturas;
 - o *Turma da Mônica*; em 2008 (14.155 assinaturas), em 2009/2010 (68.605 assinaturas);
 - o *Turma da Mônica Jovem*; em 2009/2010 - 34.938 assinaturas;
 - o 8 números avulsos da *Turma da Mônica Jovem*; em 2009 - 279.504 exemplares;
 - o *Revista Galileu*; em 2009/2010 - 18.284 assinaturas;
 - o Almanques: *Cascão* em 2008 - (141.546 unidades), em 2009 - (195.749 unidades), em 2010 - (196.000);
 - o Almanques: *Mônica* em 2008 - (141.346 unidades), em 2009 - (195.749 unidades), em 2010 - (196.000);
- Aquisição do Livro *Criança como Você*; em 2008 - 16.000 unidades, em 2009 - 20.000 unidades, em 2010 - 13.000 unidades;
- Conjunto de *Letras Móveis*; em 2008 - 117.300, em 2009 - 30.320;
- Globo terrestre; em 2008 - 5.839, em 2009 - 24.636;
- Calculadora - 295.000 unidades;
- Caixa plástica (40.750) para armazenamento do kit/Livros de Literatura Infantil e paradidáticos (São Paulo, [2010?], p. [4] - [5], grifo dos autores).

No tocante à ação 6, cumpre-nos indicar que o acompanhamento institucional sistemático das Diretorias de Ensino (DEs), bucando apoiar o desenvolvimento do trabalho, era realizado mensalmente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) em reuniões nas próprias DEs e encontros envolvendo supervisores de ensino e PCOPs. Nesses momentos, eram analisados os dados das avaliações da aprendizagem dos estudantes, com atenção especial à alfabetização e aos mapas de sondagem, e, posteriormente, discutiam-se os encaminhamentos e subsídios necessários às DEs, às escolas e aos estudantes (São Paulo, [2010?]).

Silva e Ramos (2020), ao buscarem identificar a concepção de docente presente no Programa Ler e Escrever, indicaram algumas implicações dessa política para o trabalho dos professores. Nesse sentido, destacamos a padronização do trabalho que realizam, que, frequentemente, restringe-se às prescrições e orientações disponibilizadas nos documentos pertinentes ao programa, tornando-o o centro do processo educacional. Entretanto, não se pode perder de vista que, ao ser distribuído um material oficial para toda a rede de ensino, deixa-se de estimular nos professores a percepção daquilo que é peculiar nos sujeitos que fazem parte de suas salas de aula e nos contextos a eles inerentes (Silva; Ramos, 2020).

Em artigo mais recente, Silva e Ramos (2024) divulgaram dados de uma pesquisa realizada na rede estadual de ensino do município de São Carlos. O estudo foi desenvolvido por meio da aplicação de um questionário qualitativo *online*, elaborado com o uso da ferramenta *Microsoft Office Forms*, com o intuito de compreender a avaliação dos docentes sobre o Programa Ler e Escrever e suas implicações para o trabalho docente. As autoras constataram que os professores consideravam os materiais do programa relevantes, por oferecerem suporte pedagógico e boas contribuições em termos de atividades e sugestões práticas para a sala de aula; contudo, também apontaram ineficiências nas propostas voltadas à alfabetização e descontextualização das sequências didáticas em relação às realidades escolares.

Em suas concepções, cada realidade possui as suas próprias necessidades e especificidades, que extrapolam o modelo de trabalho pedagógico prescrito no programa. Pensando nisso, sinalizaram a necessidade de utilizar materiais complementares e estratégias de ensino que se mostram mais adequadas para os seus contextos de atuação (Silva; Ramos, 2024).

Foram apresentados também dados oficiais do Saresp, retirados do *site* oficial do Governo de São Paulo, demonstrando as médias de proficiência em Língua Portuguesa e sua evolução histórica (2011 a 2017). Observou-se que, nesse período, o estado não obteve bons

índices nas avaliações, embora o programa estivesse sendo aplicado na rede estadual de ensino há anos. Ainda que as autoras não considerem que esses resultados explicitem a real qualidade do ensino de leitura e escrita das escolas paulistas, chamou a atenção o fato de que os próprios dados oficiais evidenciaram que o programa não estava contribuindo para uma melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo sendo esse o seu principal objetivo (Silva; Ramos, 2024).

David e Lourencetti (2015), ao realizarem a análise dos documentos produzidos pela SEE/SP referentes ao Programa Ler e Escrever, concluíram que há uma tentativa de padronizar e controlar o trabalho docente ao uniformizar conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede, como também revelaram outros estudos sobre essa política curricular. Para as autoras, os documentos oficiais analisados carregam indícios de um processo de homogeneização do trabalho docente, além de uma concepção de currículo como produto acabado, impossibilitando o exercício autônomo e reflexivo por parte dos professores.

Ampliando as ações do Programa Ler e Escrever, em 2012, durante o governo de Geraldo Alckmin (2011-2015), tendo como Secretário Estadual de Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, foi idealizado o Projeto EMAI, o qual foi efetivamente implantado em 2013 (Severino; Meneghetti, 2021).

Contudo, segundo Pacheco e Pires (2017), os materiais vinculados ao projeto foram disponibilizados em formato impresso apenas em 2014. Nos anos de 2012 e 2013, a partir da divulgação digital, esses materiais passaram por processos de revisão e reformulação, que incluíram sugestões e comentários de professores registrados durante as ATPCs das escolas, momentos conduzidos pelos professores coordenadores.

O projeto contempla um conjunto de ações com o intuito de “[...] articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, o processo de aprendizagem dos alunos em Matemática e a avaliação dessas aprendizagens, elementos-chave de promoção da qualidade da educação” (São Paulo, 2013a, p. [4]).

O material cedido pelo projeto é organizado por semestre, portanto, cada ano/série dos anos iniciais do Ensino Fundamental contém dois volumes ao longo do ano letivo. No material, há propostas de atividades e orientações para a condução do trabalho pedagógico em sala de aula no que concerne à Matemática, podendo ser complementado pelo livro didático e outros materiais que os professores considerarem relevantes.

As atividades que constam nos materiais do EMAI foram organizadas em Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), as quais podem ser definidas como:

[...] um plano de atividades de ensino organizado a partir da definição de objetivos para a aprendizagem (expectativas) e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos. [...] a THA é planejada e realizada em sala de aula, em um processo interativo, em que é fundamental a observação atenta das atitudes e do processo de aprendizagem de cada criança, para que intervenções pertinentes sejam feitas. Completa esse ciclo a avaliação do conhecimento dos alunos que o professor deve realizar de forma contínua para tomar decisões sobre o planejamento das próximas sequências (São Paulo, 2013a, p. 7).

Sendo assim, é o plano de atividades do professor e suas hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos estudantes que determinarão os objetivos e os próximos passos a serem seguidos no processo de ensino, sendo a avaliação contínua essencial para que o professor compreenda o que os estudantes sabem. Diante disso, Severino e Meneghetti (2019, p. 308-309) lançaram o seguinte questionamento:

[...] como uma teoria baseada nos pressupostos do professor sobre os processos de ensino e aprendizagem pode sustentar o projeto EMAI que propõe uma prática fundamentada na execução de planos prontos, que não partiram do conhecimento do professor sobre seus alunos específicos? Parece haver uma incoerência entre a teoria e o material proposto, entre a criticidade esperada do professor para a tomada de decisão e a proposta apresentada para que ele execute. Isso porque há uma ideia de avaliação contínua pelo professor para que as trajetórias sejam constantemente renovadas por ele e não pelo material. Portanto, torna-se fundamental para as THA a avaliação de seus próprios objetivos, planos e hipóteses de aprendizagem para que possa tomar decisões sobre o planejamento da sequência das aulas.

As THAs são compostas por sequências com atividades que correspondem aos quatro blocos de conhecimentos matemáticos – números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação – presentes nos PCNs de Matemática, nos quais se fundamentam. A previsão é que cada sequência seja realizada em uma semana, mas o professor deverá adequar esse tempo conforme as necessidades e particularidades dos estudantes, buscando atingir as expectativas de aprendizagem propostas (São Paulo, 2013a).

Cada atividade é acompanhada de orientações organizadas em três momentos: conversa inicial, problematização e observação/intervenção. Desse modo, são explicitados os encaminhamentos de cada atividade, as questões que o professor pode fazer para estimular os estudantes a falarem a respeito dos seus conhecimentos prévios, refletirem sobre os conceitos e apresentarem respostas com base em suas vivências cotidianas, assim como é indicado o que é possível ser observado durante a realização das atividades e quais intervenções podem ser

realizadas, tendo como horizonte as expectativas de aprendizagem (Severino; Meneguetti, 2019).

Ainda sobre o projeto EMAI, Severino e Meneghetti (2021) apresentaram dados de uma pesquisa que teve como objetivo evidenciar as percepções de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do material do projeto EMAI, especificamente no que se refere à uma possível limitação na autonomia docente ocasionada por ele. Com essa finalidade, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com um grupo de professoras que utilizavam o material desde a sua implantação e uma professora coordenadora, sendo que todas atuavam em uma escola estadual localizada no interior de São Paulo.

Na pesquisa, Severino e Meneguetti (2021) verificaram que o EMAI se tornou a principal referência para a condução das aulas de Matemática, facilitando o seu processo de preparação, pois basta às professoras seguirem as recomendações e, quando necessário, complementarem com outras atividades que auxiliem na aprendizagem dos assuntos contemplados no material. Assim, a autonomia docente no desenvolvimento do trabalho pedagógico acabou sendo cerceada pela imposição do material didático ligado ao projeto, tornando as professoras executoras de tarefas previamente determinadas, impactando a autonomia delas no planejamento, na elaboração, na aplicação e na avaliação das próprias aulas.

Em conformidade com os apontamentos das autoras, o grande problema identificado na pesquisa não é a aplicação das atividades, mas sim o uso do material de maneira automática, sem que ao menos se compreenda o programa e os condicionantes políticos e filosóficos que o sustentam.

Foi sinalizado, pelas entrevistadas, a necessidade do material como suporte às suas práticas pedagógicas voltadas à Matemática, devido às lacunas em suas formações iniciais e continuadas, que, de modo geral, não forneceram suporte teórico, metodológico e prático suficiente para o trabalho com essa disciplina. No entendimento das autoras, essa limitação em suas formações impede o exercício da autonomia docente de forma plena, tornando-a relativa, isto é, condicionada a determinações externas, visto que as entrevistadas se sentem inseguras para preparar e conduzir as suas próprias aulas, resultando no excesso de confiança depositado no material (Severino; Meneghetti, 2021).

No entanto, no dizer das autoras, apesar do material transmitir uma certa segurança, também acarreta uma falsa sensação de autonomia, pois as professoras se sentem autônomas

apenas por conseguirem cumprir as atividades previstas no material e, ainda, buscar atividades que o complementem (Severino; Meneghetti, 2021).

Face ao exposto, sinalizamos, juntamente com as autoras, a necessidade de apoio ao trabalho docente por meio de uma formação continuada mais adequada, além de uma formação inicial que, de fato, possibilite um trabalho efetivo com a Matemática, abordando conteúdos, conceitos e metodologias de ensino adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como os condicionantes políticos e filosóficos que sustentam os programas e projetos do Governo.

Antes de darmos continuidade à análise das políticas curriculares da rede estadual de ensino paulista que incidiram sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante situarmos que, juntamente ao Programa Ler e Escrever e anteriormente ao EMAI, foi implantada uma nova proposta curricular direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a qual integra o Programa SPFE e tem como propósitos a melhoria da qualidade da educação e a constituição de um cidadão capaz de enfrentar os desafios contemporâneos e do mundo do trabalho (São Paulo, [2008d]).

A proposta curricular à qual nos remetemos foi estruturada pela Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008 (São Paulo, 2008f), que estabeleceu um currículo comum (padronizado) para toda a rede estadual de ensino paulista, o qual, segundo Jacomini *et al.* (2022b), era articulado à avaliação de desempenho das escolas e à bonificação docente.

A respeito do Programa SPFE, Russo e Carvalho (2012, p. 280) pontuaram que:

As ações do “Projeto São Paulo faz escola” compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo.

Os mesmos autores mencionaram que a proposta curricular em pauta foi estruturada tendo seis princípios como norteadores: 1) uma escola que também aprende; 2) o currículo como espaço de cultura; 3) as competências como referência; 4) prioridades para a competência da leitura e da escrita; 5) articulação das competências para aprender; 6) articulação com o mundo do trabalho (Carvalho; Russo, 2012). Os autores sinalizaram a conformidade do princípio “uma escola que também aprende” com os objetivos para a educação no século XXI, que compõem o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1996). Esse documento apresenta as diretrizes da Unesco, considerando a importância de aprender sozinho (“aprender a aprender”) para a adaptação à

globalização/internacionalização do capital, com base na falácia de que isso forma cidadãos autônomos (Torrezan, 2018).

A referida proposta curricular chegou às escolas, no início de 2008, por intermédio do Jornal do Aluno e da Revista do Professor, voltados para a recuperação das defasagens de aprendizagem, os quais foram substituídos, em 2009, pelos Cadernos do Aluno, do Professor e do Gestor (Jacomini *et al.*, 2022b; Ortega; Militão, 2021). De acordo com Paes e Ramos (2014), os cadernos dos alunos eram compostos por atividades sobre os conteúdos pertinentes à nova proposta curricular, os cadernos dos professores – divididos por área do conhecimento e por bimestre – tinham a finalidade de auxiliar na preparação e execução das aulas e os cadernos dos gestores eram direcionados a orientar esse grupo na implantação do Programa SPFE nas escolas.

Ortega e Militão (2021) afirmaram que os materiais direcionados aos professores e aos estudantes, focados no desenvolvimento de competências e habilidades, foram incorporados ao cotidiano escolar, havendo cobranças para que fossem utilizados na íntegra. Todavia, os autores constataram que a falta de participação dos professores na formulação dessa política, somada à divergência entre as concepções de ensino presentes no material, com viés construtivista, e na formação dos professores, fez com que a recebessem com desconfiança e adotassem estratégias de resistência – apesar da força inegável dessa política e das transformações na prática docente reconhecidas pelos autores –, dado que a proposta curricular, com moldes prescritivos, dificultou a contextualização do currículo às realidades locais.

Destacamos que, no próprio ano de 2009, o Saresp foi elaborado com base na proposta curricular, que se tornou, em 2010, o currículo oficial do estado de São Paulo e foco central do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores (Paes; Ramos, 2014). Cabe pontuarmos, ainda, que os cadernos do aluno foram atualizados em 2011 e o Programa SPFE permanece em vigor no âmbito da rede estadual de ensino paulista, ocorrendo atualizações e adequações dos materiais em função da BNCC (Jacomini *et al.*, 2022b).

Carvalho e Russo (2012) ressaltaram que a imposição dos cadernos do professor e do aluno na rede pública estadual de ensino paulista, apesar de ter sido anunciada como uma questão de organização curricular, é um poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir *o que e como* deve ser ensinado, uniformizando/unificando os conteúdos e a metodologia de ensino em todas as escolas da rede, padronizando o trabalho docente e retirando sua autonomia. Além do mais, em alguma medida, o SPFE (e, acrescentamos, o Ler e Escrever e o EMAI) é expressão da concepção da SEE/SP de que, ao oferecer orientações

pontuais aos professores sobre *o que e como* ensinar, os estudantes tendem a apresentar melhores desempenhos nas avaliações externas e em larga escala (Jacomini *et al.*, 2022b). No entanto, a nossa defesa continua sendo a de que

É preciso assumir a direção dessa proposta e resgatar o caráter intelectual do trabalho docente (GIROUX, 1997). Não estudamos tanto para que nos tornássemos meros executores de materiais, projetos e propostas impostas por um modelo neotecnicista, que evidencia a separação entre quem pensa e quem executa a educação, tampouco para prepararmos os estudantes para as avaliações externas, cuja preocupação desloca-se da aprendizagem e aproxima-se da projeção das escolas nos *rankings*, produzindo certa competitividade benéfica ao sistema, mas que nada serve quando o que verdadeiramente se almeja é a formação de cidadãos conscientes, críticos, colaborativos, autônomos, ativos politicamente e que tenham elementos suficientes para a conquista da sua emancipação e, por sua vez, de uma sociedade verdadeiramente democrática (Torrezan, 2018, p. 58, grifo da autora).

Articulada à política de centralização curricular descrita, a SEE/SP, por meio da Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008 (São Paulo, 2008e), regulamentou o PQE, partindo da premissa de que todos os estudantes das escolas estaduais paulistas possuem o direito de aprender com qualidade e considerando a necessidade de disponibilizar para as escolas indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que expressem a qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas almejando a sua melhoria de forma constante.

O PQE estruturou a implementação do Idesp, sobre o qual discorreremos anteriormente, e por meio do qual a SEE/SP passou a propor metas de longo prazo para toda a rede estadual de ensino e metas anuais específicas para cada escola, a fim de que atinjam a meta de longo prazo. Portanto, tem-se a intenção de que as metas anuais sirvam como guias na trajetória de busca do alcance das metas de longo prazo, pois fornecem subsídios para as tomadas de decisões nos mais diversos âmbitos de atuação. Com relação às metas de longo prazo, pretende-se que as escolas estaduais paulistas atinjam índices comparáveis aos dos países integrantes da OCDE, os melhores colocados do mundo em termos de qualidade da educação (São Paulo, 2020b).

Desse modo, a SEE/SP reforçou a visão de qualidade enquanto aferição de aprendizagens por meio das avaliações externas e em larga escala, destacando-se, nesse sentido, o Saresp, consolidado em gestões anteriores (Jacomini *et al.*, 2022a).

No artigo 3º da Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008 (São Paulo, 2008e), consta que o Idesp subsidia, além do cálculo das metas de qualidade estabelecidas para cada

escola, o indicador coletivo específico a ser usado para fins de atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores, acreditando que esse incentivo financeiro poderia servir de motivação para as escolas e seus profissionais atingirem as metas.

Vemos, então, que a SEE/SP faz uso de mecanismos como o Idesp, o estabelecimento de metas e a bonificação por resultados visando garantir a implementação e a consolidação das propostas curriculares divulgadas para os diferentes níveis de ensino.

Em 2012, durante a gestão de Herman Jacobus Cornelis Voorwald como Secretário da Educação, a SEE/SP implementou o PEI por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012b), em um primeiro momento atendendo a etapa do Ensino Médio. No ano de 2013, houve a expansão para as escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e, em 2014, para as escolas do Ensino Fundamental Anos iniciais, tendo passado por ajustes considerando as especificidades dessa etapa de ensino (São Paulo, [2021d]).

Dias (2018) sinalizou que o PEI foi apresentado como uma das ações do Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), instituído pelo Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011 (São Paulo, 2011), pautando-se em um discurso de valorização da profissão docente, de melhorias nas condições de trabalho e do fomento de uma nova forma de organização escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino paulista.

A autora explicitou, ainda, fundamentando-se nas próprias diretrizes do programa publicadas em 2014, que o PEI surgiu em um contexto de políticas educacionais que têm estimulado a gestão por resultados, como o prêmio gestão, o progestão, além dos planos de gestão e ação quadrienais (Dias, 2018).

Sua formulação foi influenciada por outras experiências de educação em tempo integral implementadas no Brasil (como a de Pernambuco, construída em 2004, e as do Rio de Janeiro, criadas em 1930 e 1985) e em São Paulo (referindo-se ao programa ETI, iniciado em 2006) (Dias, 2018). Além disso, há que se considerar que, durante os processos de concepção, desenvolvimento e implementação do programa, a SEE/SP contou com o apoio técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e do Parceiros da Educação (Giroto; Jacomini, 2019).

Em síntese, a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), que regulamentou o PEI, instituiu: a) o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) ao quadro do magistério das escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, caracterizado pelo regime de trabalho de 40 horas semanais, sendo vedada a prática de outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da escola de

período integral; b) a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI); c) a construção coletiva do Plano de Ação contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas, estratégias e avaliação dos resultados; d) a elaboração do Programa de Ação pelo professor incluindo objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes com base no Plano de Ação da escola; e) a construção dos projetos de vida pelos estudantes, envolvendo a responsabilidade individual, social e institucional; f) a promoção do protagonismo juvenil por meio dos componentes curriculares, dos clubes juvenis e das tutorias; g) criação de guias de aprendizagem semestrais pelos professores, abrangendo orientações pedagógicas sobre os componentes curriculares, entre outros elementos.

Essa lei complementar estabelecia que, para atuar no PEI, os integrantes do quadro do magistério devem passar por um processo seletivo realizado por meio de entrevistas, visando verificar se o perfil dos candidatos se aproximam do desejado pelo modelo, e atender a uma série de condições especificadas na legislação, como serem titulares de cargo e apresentarem, no mínimo, três anos de experiência na rede, sendo que, uma vez designados, a permanência no programa está condicionada à adesão ao RDPI e aprovação em avaliações de desempenho periódicas (São Paulo, 2012a).

Como dissemos, ainda em 2012, a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012a), foi alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012b), que determinou, entre outros aspectos: a) que o ensino integral poderia ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; b) que o programa de ação passa a ser elaborado por toda a equipe escolar; c) que a equipe escolar passaria a ser composta por um diretor, um vice-diretor, um professor coordenador geral, professores coordenadores por área de conhecimento, professor da sala de leitura e professores das diferentes disciplinas; d) que os servidores designados para atuarem no PEI poderiam ter as suas designações cessadas a qualquer momento caso não correspondam às exigências do programa, sendo, então, removidos e/ou transferidos para a unidade escolar mais próxima; e) a GDPI passou de 50%, estabelecido na lei anterior, a 75% do salário-base.

No “Documento orientador Programa Ensino Integral - Ensino Fundamental anos iniciais - 2021/2022” (São Paulo, [2021d]), a SEDUC/SP descreveu o PEI como mais uma estratégia para promover a melhoria da qualidade do ensino. O programa parte da concepção de que a educação deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, incluindo aspectos cognitivos, físicos, socioemocionais e culturais, almejando a formação de estudantes autônomos, solidários e competentes, que adquiram competências, habilidades, conhecimentos e valores capazes de garantir o seu pleno desenvolvimento e preparo para o

exercício da cidadania. Para tanto, proporciona a articulação entre os componentes da BNCC/Formação Geral Básica e da parte diversificada/itinerário formativo, sendo estruturado de modo a assegurar aos estudantes: formação acadêmica de excelência, formação de competências para o século XXI e formação para a vida (São Paulo, [2021d]).

Outra característica marcante do programa é a oferta da jornada ampliada, cujo foco está no desenvolvimento de uma cultura escolar direcionada para a formação de crianças e jovens protagonistas, como consta no documento (São Paulo, [2021d]).

Entre as escolas que aderiram ao programa e que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, há escolas que se enquadram no modelo de dois turnos de 7h, das 7h às 14h, e escolas que são organizadas conforme o modelo de turno único de 9h, das 7h às 15h45, variando de acordo com a sua demanda e necessidades. Apesar dessa diferença na carga horária oferecida aos estudantes, os modelos pautam-se nos mesmos elementos pedagógicos. Além disso, em ambos os casos, estão previstas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral - ATPCGs³², realizadas em dois tempos de 45 minutos, uma vez na semana, após a saída dos estudantes (São Paulo, [2021d]).

Giroto, Jorge e Oliveira (2022) explicaram que para aderir ao programa a escola precisa, além de pertencer à rede pública estadual paulista, dispor de espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitórios, bem como contar com ao menos dez turmas de estudantes matriculados e que tenham o apoio das famílias para estudarem em tempo integral.

Consta, ainda, no documento em pauta que as escolas que compõem o programa devem considerar os seguintes valores ao desenvolverem as suas ações:

[...] oferta de um ensino de qualidade; valorização dos educadores; gestão escolar democrática; espírito de equipe e cooperação; comprometimento de toda a comunidade escolar com a aprendizagem dos estudantes e escola como núcleo irradiador de inovação (São Paulo, [2021d], p. 3).

As escolas que integram o PEI partem de uma mesma visão de futuro, missão e valores, os quais orientam as práticas pedagógicas e de gestão, garantindo a coerência das ações entre elas (São Paulo, [2021d]).

Almejando um ideal de formação pautado no caráter formativo e processual da educação, bem como em uma concepção de ensino integral, o modelo pedagógico do PEI é

³² A ATPCG é realizada semanalmente, de forma presencial, na escola, e fora do horário regular de funcionamento das classes, com a participação de todos os professores da escola ou do turno, sendo a pauta elaborada pela própria Unidade Escolar ou pela Diretoria de Ensino (São Paulo, 2022b).

orientado pelos princípios elencados a seguir: os quatro pilares da educação para o século XXI; a pedagogia da presença; a educação interdimensional; e o protagonismo do estudante. Esses princípios são descritos como ideias norteadoras que devem servir de parâmetro para a elaboração e o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas (São Paulo, [2021d]).

No que corresponde ao primeiro princípio – “Os quatro pilares da educação para o século XXI” –, parte-se do pressuposto de que a educação se fundamenta nos quatro pilares descritos no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, 1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A esse respeito, cabe enfatizarmos que, no PEI, o desenvolvimento das competências associadas aos quatro pilares mencionados constitui-se como base para a formação integral dos estudantes. Sendo assim, esses pilares devem nortear as ações desenvolvidas nas escolas (São Paulo, [2021d]). Na sequência, traremos as competências referidas no documento:

- **aprender a conhecer:** competência cognitiva (domínio da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas, desenvolvimento da compreensão da realidade e do senso crítico);
- **aprender a fazer:** competência produtiva (capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de agir sobre o meio);
- **aprender a conviver:** competência social e relacional (capacidade de comunicar-se, interagir, participar, cooperar, gerir e resolver conflitos, saber respeitar e valorizar as diferenças);
- **aprender a ser:** competência pessoal (agir com autonomia, solidariedade, discernimento e responsabilidade, descobrir-se, desenvolver a personalidade e a autoestima) (São Paulo, [2021d], p. 3-4).

O segundo princípio – “Pedagogia da presença” – não diz respeito apenas à presença física do educador, mas a uma presença que deve ser educativa, intencional e deliberada. Cabe aos educadores, entre outras funções, levar os estudantes a refletirem acerca dos seus objetivos e agirem com liberdade e responsabilidade, com o propósito de impulsionar o protagonismo dos estudantes (São Paulo, [2021d]).

No que se refere ao terceiro princípio – “Educação interdimensional” –, destacou-se a igual relevância atribuída às quatro dimensões constitutivas do indivíduo durante o processo formativo, sendo estas: a racionalidade, a afetividade, a impulsividade/corporalidade e a transcendência/transcendentalidade. Por isso, elas devem ser trabalhadas de forma integrada, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno do estudante e valorizando aspectos como a sociabilidade, a responsabilidade social, a afetividade, a sensibilidade, a criatividade e a subjetividade, que, segundo o documento, correspondem ao desenvolvimento das competências propostas nos quatro pilares da educação (São Paulo, [2021d]).

O quarto e último princípio – “Protagonismo do estudante” – também faz parte dos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista para o Ensino Fundamental (São Paulo, 2019e). Em concordância com esse princípio, “a criança e o jovem devem ser objetos das ações desenvolvidas na escola e, ao mesmo tempo, sujeitos que são estimulados a agir com autonomia” (São Paulo, [2021d], p. 5). Tendo isso em vista, a escola deve proporcionar situações e espaços nos quais os estudantes tenham a oportunidade de se envolver com atividades que demandem a solução de problemas que fazem parte da realidade. Ademais, para que possam desenvolver o protagonismo em suas ações, é preciso que sejam criados espaços democráticos de participação e escuta no ambiente escolar (São Paulo, [2021d]).

Além dos princípios constitutivos do modelo pedagógico do PEI, também foram incorporadas ao documento as premissas que integram o modelo de gestão do programa. No documento analisado, essas premissas estão caracterizadas como sendo condições ou pontos de partida a serem considerados como requisitos mínimos para a organização da escola e o comportamento dos profissionais, sendo articuladas entre si e, também, com os princípios, visão de futuro, missão e valores do programa. Em seguida, traremos uma síntese de cada uma delas:

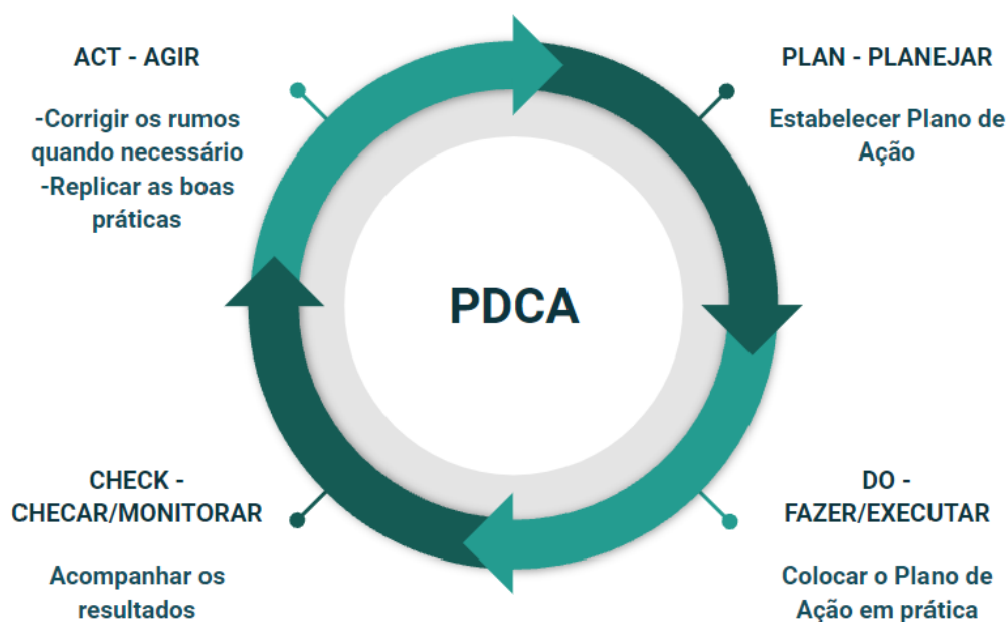
- **Protagonismo:** tanto do estudante, sujeito de suas ações no âmbito da escola, quanto do educador, também sujeito de suas ações pedagógicas e responsável por aperfeiçoar constantemente a sua formação e a sua prática.
- **Formação continuada:** refere-se ao processo contínuo de aprimoramento profissional, em que toda a equipe escolar necessita estar comprometida com o seu autodesenvolvimento e com a função que exerce nesse contexto.
- **Corresponsabilidade:** toda a comunidade escolar é responsável pelo processo de aprendizagem do estudante, devendo demonstrar o seu envolvimento e comprometimento nesse sentido.
- **Excelência em gestão:** cabe à gestão escolar direcionar as suas ações para o cumprimento das metas definidas em seu Plano de Ação, que consiste em um documento elaborado anualmente e revisto periodicamente que possibilita o monitoramento das ações da escola objetivando a melhoria da qualidade do trabalho da equipe escolar e o atingimento das metas estabelecidas pela SEDUC/SP. Nesse documento, é explicitada a identidade da escola, a sua missão, a sua visão de futuro, os seus valores, os seus objetivos (metas, ações e justificativas), entre outros elementos.

- **Replicabilidade:** diz respeito à troca de experiências bem sucedidas entre as escolas que integram o programa e, também, entre as demais escolas da rede, visando o aprimoramento das ações pedagógicas (São Paulo, [2021d]).

Além do Plano de Ação, sobre o qual discorremos antecipadamente, há o Programa de Ação, um documento elaborado de forma individual, por cada profissional, contendo, entre outros aspectos, as responsabilidades específicas de acordo com as suas funções e atribuições, tendo em vista colaborar para que as ações previstas no Plano de Ação da escola sejam realizadas (São Paulo, 2023e).

O modelo de gestão das escolas que constituem o programa é estruturado a partir de um método chamado de PDCA (*Plan, Do, Check and Act*, no inglês), que significa “planejar, fazer, checar e agir”. Tem-se a intenção de que, com essa metodologia, todos os envolvidos com a ação educativa possam planejar, desenvolver, monitorar e avaliar resultados, a fim de corrigir os rumos, quando necessário, e tomar novas decisões que caminhem em direção à uma ação pedagógica mais efetiva e que possibilite o cumprimento das metas estabelecidas (São Paulo, [2021d]). Vejamos o esquema abaixo que sintetiza as ações descritas:

Figura 4 - Esquema do método PDCA



Fonte: São Paulo ([2021d], p. 7).

Conforme o documento supracitado, os modelos pedagógicos e de gestão possibilitam que as escolas cumpram os objetivos e metas relacionados ao PEI (São Paulo, [2021d]).

No tocante à questão da organização da Matriz Curricular nas escolas do PEI que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltou-se que ela articula, de maneira interdisciplinar e multidisciplinar, os componentes curriculares da BNCC/Formação Geral Básica com a parte diversificada/itinerário formativo (São Paulo, [2021d]).

Atualmente, o PEI nos anos iniciais está pautado no Currículo em Ação. Desse modo, considera-se como objetivo para essa etapa de ensino:

[...] o desenvolvimento integrado de conceitos, procedimentos, atitudes e valores, a partir de uma reflexão sobre si mesmo, sobre o mundo social e natural, sobre as relações humanas e com a natureza. Nesta perspectiva, é função da escola a realização de um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia do estudante, do pensamento criativo, lógico e crítico, mediante a capacidade de fazer perguntas e avaliar as respostas, argumentar e interagir com as produções culturais (São Paulo, [2021d], p. 8).

No que concerne à organização curricular, foi realçada a importância de que os objetos de conhecimento, valores e atitudes a serem desenvolvidos junto aos estudantes sejam contemplados mediante ações integradas, planejadas e com objetivos bem definidos (São Paulo, [2021d]).

No mais, partindo do pressuposto de que os objetos de conhecimento relacionam-se com o desenvolvimento de competências, no desenvolvimento de todos os componentes curriculares, as ações planejadas deverão enfatizar: o protagonismo juvenil, a educação integral, as diferentes linguagens, a presença da família e o envolvimento da comunidade local, a excelência acadêmica, os quatro pilares da educação para o século XXI, a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC), o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) (São Paulo, [2021d]).

Posteriormente, exibiremos as matrizes curriculares do PEI - anos iniciais (modelos de dois turnos de 7h e turno único de 9h), de acordo com a Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021 (São Paulo, 2021b), que estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas, a qual estava vigente no ano em que a coleta de dados desta pesquisa foi realizada (2023):

Figura 5 - Matriz Curricular do PEI (dois turnos de 7h) - anos iniciais do Ensino Fundamental

ANEXO 5									
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO -PEI -7h									
Aulas de 45 minutos x 40 semanas									
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º	5º		
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	2000	1500
		ARTE	2	2	2	2	2	400	300
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	400	300
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	1600	1200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	400	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1	200	150
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1	200	150
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			26	26	26	26	26	5200
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	400	300
		PROJETO CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	200	150
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	200	150
		LINGUAGENS ARTÍSTICAS	1	1	1	1	1	200	150
		CULTURA DO MOVIMENTO	1	1	1	1	1	200	150
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	1	1	1	1	1	200	150
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	1	1	1	1	1	200	150
		ASSEMBLEIA	1	1	1	1	1	200	150
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			9	9	9	9	9	1800	1350
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			35	35	35	35	35		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1400	1400	1400	1400	1400	7000	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1050	1050	1050	1050	1050		5250

Fonte: São Paulo (2021b, p. [3]).

Figura 6 - Matriz Curricular do PEI (turno único de 9h) - anos iniciais do Ensino Fundamental

ANEXO 4									
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO -PEI - 9h									
Aulas de 45 minutos x 40 semanas									
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º	5º		
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	2000	1500
		ARTE	2	2	2	2	2	400	300
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	400	300
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	1600	1200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	400	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1	200	150
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1	200	150
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			26	26	26	26	26	5200
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	400	300
		PROJETO CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	200	150
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	200	150
		LINGUAGENS ARTÍSTICAS	2	2	2	2	2	400	300
		CULTURA DO MOVIMENTO	2	2	2	2	2	400	300
		PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	1	1	1	1	1	200	150
		ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	2	2	2	2	2	400	300
		ASSEMBLEIA	1	1	1	1	1	200	150
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			12	12	12	12	12	2400	1800
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			38	38	38	38	38		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1520	1520	1520	1520	1520	7600	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			1140	1140	1140	1140	1140		5700

Fonte: São Paulo (2021b, p. [3]).

Em nossa pesquisa, contemplamos uma escola que funcionava em tempo parcial. Assim, achamos importante apresentar também a matriz curricular desse modelo, conforme a mesma resolução:

Figura 7 - Matriz Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (tempo parcial)

ANEXO 1									
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL									
Aulas de 45 minutos x 40 semanas									
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					TOTAL DE AULAS	TOTAL DE HORAS
			1º	2º	3º	4º	5º		
	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	10	10	10	10	10	2000	1500
		ARTE	2	2	2	2	2	400	300
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	2	400	300
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	8	8	8	8	8	1600	1200
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	400	300
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	1	1	1	1	1	200	150
		GEOGRAFIA	1	1	1	1	1	200	150
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR			26	26	26	26	26	5200
PARTE DIVERSIFICADA		PROJETO DE CONVIVÊNCIA	1	1	1	1	1	200	150
		TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	1	200	150
		LÍNGUA INGLESA	2	2	2	2	2	400	300
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	4	4	4	800	600
TOTAL GERAL DE AULAS SEMANAIS			30	30	30	30	30		
TOTAL GERAL DE AULAS ANUAIS			1200	1200	1200	1200	1200	6000	
TOTAL GERAL DE HORAS ANUAIS			900	900	900	900	900		4500

Fonte: São Paulo (2021b, p. [2]).

Como se pode observar, nesse perfil de escola a parte diversificada do currículo é composta apenas pelos componentes curriculares que integram o Programa Inova Educação, ou seja, Língua Inglesa, Projeto de Convivência e Tecnologia e Inovação. Esse programa vem sendo implementado nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 2022, a partir do qual foram adotadas essas matrizes curriculares (São Paulo, [2021d]).

A respeito da organização e distribuição dos componentes curriculares na grade horária das escolas do PEI, no documento orientador do programa, foi ressaltado que ela não pode ser estruturada de modo que os componentes curriculares da BNCC constituam o turno e os da parte diversificada o contraturno, pois essa última enriquece e complementa a BNCC. Além disso, todas as atividades e práticas das quais os estudantes participam auxiliam no

desenvolvimento de habilidades e competências definidas no Currículo em Ação, nas Diretrizes do PEI, no Plano de Ação e na proposta pedagógica da escola (São Paulo, [2021d]).

O documento orientador do programa, além de abordar as características dos componentes curriculares da parte diversificada, apresenta uma metodologia utilizada no PEI, por meio da qual são praticados a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Estudantil: trata-se da tutoria. Nas escolas do PEI, todos os profissionais que atuam no RDPI (professores, professores coordenadores, vice-diretores e diretores) devem atuar como tutores dos estudantes, acompanhando e estimulando o crescimento pessoal e educacional dos seus respectivos tutorandos, tendo em vista a melhoria do desempenho escolar. O acompanhamento é feito de forma individual e coletiva. O tutor realiza encontros frequentes e regulares com os seus tutorandos, sendo disponibilizados quinze minutos para a realização da tutoria nas escolas que funcionam conforme o modelo de dois turnos de 7h e trinta minutos nas escolas cujo funcionamento é de acordo com o modelo de um turno único de 9h (São Paulo, [2021d]).

Há também os líderes de turma, eleitos pelos colegas para representá-los junto à equipe escolar, principalmente junto à equipe gestora, durante o ano letivo, expressando os interesses e as necessidades das turmas (São Paulo, [2021d]).

Para contribuir com o trabalho desenvolvido em relação aos componentes curriculares da BNCC, consubstanciada no Currículo Paulista, a SEDUC/SP disponibiliza os seguintes materiais: Currículo em Ação: “Ciclo de Alfabetização” (abrange Língua Portuguesa e Matemática / 1º e 2º ano), “Ler e Escrever” (3º ao 5º ano), “Educação Matemática nos Anos Iniciais - EMAI” (3º ao 5º ano), “Sociedade e Natureza” (voltado para o trabalho com Geografia, História e Ciências / 1º ao 5º ano), “Arte” (1º ao 5º ano) e “Educação Física” (1º ao 5º ano) (São Paulo, 2023).

Em nossas buscas, encontramos também os materiais do Aprender Sempre (1º ao 5º ano), com foco nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Esses materiais são compostos por sequências didáticas elaboradas com a intenção de apoiar a recuperação e o aprofundamento de habilidades essenciais para o percurso educacional dos estudantes. O trabalho de recuperação foi iniciado no ano de 2020, motivado pelo cenário da pandemia de Covid-19 e suas implicações na aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino paulista. Essas habilidades foram selecionadas com base em análises do Currículo Paulista, bem como dos resultados de avaliações externas, diagnósticas e formativas efetivadas pela SEDUC/SP (São Paulo, 2022a). Segundo Chiari (2023), no ano de 2021, toda

a rede estadual de ensino paulista utilizou, obrigatoriamente, os materiais do Aprender Sempre com os estudantes.

No Material Aprender Sempre que consultamos, consta que as sequências didáticas contam com orientações didáticas que visam apoiar o trabalho dos professores para o desenvolvimento das habilidades essenciais de cada ano/série, de maneira articulada aos demais materiais disponibilizados pela SEDUC/SP. Com o intuito de favorecer esse entrelaçamento entre os diferentes materiais, há indicações de como utilizar as sequências didáticas juntamente com os materiais didáticos do Currículo em Ação (São Paulo, 2022a).

De volta à abordagem do PEI, é importante destacarmos também que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações pedagógicas são norteadas pela metodologia de projetos, tanto nos componentes curriculares da BNCC como na parte diversificada, sendo que:

Os projetos constituem uma forma amplamente reconhecida de organizar o trabalho didático, especialmente por seu caráter interdisciplinar, que permite a integração das diferentes áreas de conhecimento, abrindo espaço para ampliação de conhecimentos extracurriculares, como as competências socioemocionais e a Parte Diversificada. Todo projeto precisa ser desenvolvido de forma colaborativa, com a finalidade de proporcionar aos estudantes um papel ativo e protagonista no processo de construção do conhecimento (São Paulo, 2023, p. 12).

Dias (2018) problematizou os avanços, desafios e retrocessos impulsionados pelo PEI no trabalho docente. A autora realizou uma análise documental das normas que fundamentam o programa, a observação participativa em uma escola localizada no município de Votorantim (SP), que, na ocasião da coleta de dados, atendia os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo aderido ao PEI em 2014, e entrevistas semiestruturadas envolvendo a equipe gestora e os professores que atuavam na unidade escolar.

A partir das análises efetivadas, a autora depreendeu que, apesar das melhorias salariais (gratificação) e do maior espaço para a socialização de experiências entre os pares, esse modelo tem levado à intensificação do trabalho docente, que tem se dado, por um lado, devido ao acúmulo de funções que os profissionais desempenham na escola (tarefas vinculadas à gestão da escola, atendimento especializado dos estudantes, atendimento de exigências burocráticas para a elaboração de documentos, a sua própria formação continuada e substituições compulsórias em sua área de conhecimento, em caso de ausência, sem nenhum adicional pelo trabalho excedente) e, por outro lado, porque, em virtude da instabilidade no programa, já que uma avaliação insatisfatória pode resultar no desligamento do profissional, muitos professores acabam acumulando outros cargos e funções fora do horário de

funcionamento da escola de ensino integral. Também foi enfatizada a sobrecarga de trabalho dos professores coordenadores por área de conhecimento, pois, além de coordenar o trabalho pedagógico em sua área de atuação, também ministram algumas aulas.

Dias (2018) também alertou que essa condição de longa jornada e intensificação do trabalho docente resultam na alienação dos profissionais aos problemas da categoria, visto que estão sempre ocupados com contextualizações, adaptações e replicações de práticas exitosas, o que acaba minando o questionamento, a reflexão e a transformação do currículo, do programa ou da rede pública estadual de ensino paulista.

Para além desses apontamentos, a autora destacou outros pontos negativos em relação ao programa: a) o estímulo da lógica neogerencialista de vigilância e controle entre os pares no ambiente escolar; b) o incentivo à adaptação curricular à realidade local em detrimento da problematização e da transformação das propostas curriculares (limitação da autonomia docente em um sentido emancipatório); c) a ausência de verbas adicionais para a aquisição de materiais que possibilitem o desenvolvimento de práticas diferenciadas, sendo necessário que os professores disponham de recursos próprios para manter a qualidade do ensino, gerando insatisfação; d) o abismo entre as condições pedagógicas, físicas e humanas ofertadas nas escolas do PEI e nas demais escolas da rede, resultando no agravamento das desigualdades educacionais e na fragmentação da categoria docente (Dias, 2018).

Na mesma linha, Girotto, Jorge e Oliveira (2022) salientaram que as condições de oferta e atendimento nas escolas do PEI ou mesmo do programa ETI são melhores comparadas às demais escolas da rede. Desse modo, pode-se dizer que tais programas acabam por induzir a segmentação da oferta educacional nesse contexto, o que implica na diferenciação das condições de escolarização entre as unidades escolares, que pode contribuir para a reprodução e ampliação das desigualdades educacionais.

O maior privilégio, por mínimo que seja, das escolas que integram esses programas pode ser explicado por fatores como: o perfil da comunidade atendida (menos estudantes em condições de vulnerabilidade social e menor taxa de distorção idade-série), o menor número de matrículas e turmas nessas escolas, a concentração das atividades no período diurno, a menor quantidade de etapas/modalidades atendidas por escola em comparação com as escolas de período parcial, a menor complexidade de gestão e as melhores condições de infraestrutura escolar, principalmente, nas escolas do PEI (Girotto; Jorge; Oliveira, 2022).

Nesses termos, é preciso construir a Educação Integral como direito, criando as condições materiais para que todos os sujeitos, que assim o desejarem, possam ter acesso a ela. Sua construção deve estar em consonância com o

desafio de construir um sistema equitativo de educação pública no país e não pode se configurar, como tem sido, no caso paulista, como mais uma etapa de reprodução das desigualdades educacionais (Giroto; Jorge; Oliveira, 2022, p. 23).

Complementando esse estudo, Lopes e Borghi (2019) dedicaram-se em apresentar e analisar a organização do trabalho docente no PEI, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, recorrendo à análise da legislação sobre o assunto.

Nesse movimento, as autoras concluíram que o programa se constitui como mais um caso em que a gestão pública assume procedimentos e padrões apropriados do setor privado, o que pode ser evidenciado pelo foco nas metas e no desempenho, pela diversificação das atividades e decorrente flexibilização das atribuições dos docentes, pela intensificação do trabalho e avaliação do desempenho dos profissionais do programa (Lopes; Borghi, 2019).

No tocante à questão da intensificação do trabalho docente, chamaram a atenção para o fato de que os professores são responsáveis pelas disciplinas da BNCC e da parte diversificada do currículo, pelas atividades complementares e atuam, ainda, em tutorias e substituições. Além disso, há um claro fortalecimento da responsabilização, uma vez que se o profissional obtiver uma avaliação de desempenho insatisfatória pode ser desligado do programa (Lopes; Borghi, 2019).

Com relação à avaliação, ressaltaram que todos os profissionais que fazem parte do quadro do magistério são avaliados no que concerne ao desempenho das suas atribuições por intermédio de um modelo de avaliação que engloba a todos, denominado como avaliação 360º (Lopes; Borghi, 2019). Nesse sentido,

Para que a avaliação capte todas as perspectivas da atuação do educador [...], todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contemplam a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (São Paulo, 2014, p. 17).

Giroto e Jacomini (2019) abordaram as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente em escolas que aderiram ao PEI, por meio de análise da legislação relativa ao

programa e realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professores, um coordenador pedagógico e dois estudantes do Ensino Médio.

Com base na pesquisa desenvolvida, sinalizaram que por mais que o PEI coloque em destaque importantes pautas dos movimentos docentes, como é o caso da jornada integral e da dedicação exclusiva, vistos como avanços nas condições de trabalho docente, a adoção de um modelo de gestão que tem como embasamento os princípios da Nova Gestão Pública – o que implica, em linhas gerais, em uma reforma do setor público baseando-se nos pressupostos da gestão empresarial –, como constatado nos documentos do programa e nos relatos dos entrevistados, produz um ambiente escolar competitivo, instável e intensifica o controle do trabalho pedagógico nessas escolas, restringindo a autonomia dos professores e os possíveis ganhos no que diz respeito às suas condições de trabalho (Giroto; Jacomini, 2019).

Os autores alertaram sobre os elevados níveis de estresse, insegurança e desgaste emocional provocados pela busca constante de atingir resultados e metas, bem como por mecanismos como a Avaliação 360° – desenvolvida no mundo empresarial e que envolve todos os que participam diretamente do processo educativo –, que, como dissemos, pode resultar no desligamento do programa por decisão do diretor escolar e da Diretoria de Ensino. Dessa forma, ao invés de se configurar como um instrumento que possibilita o aperfeiçoamento profissional, sendo uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis, a Avaliação 360° tem-se mostrado como um mecanismo de intensa pressão e controle sobre as atividades docentes, que, inclusive, dificulta a construção de relações de confiança entre os professores e estudantes, provocando um clima de vigilância e punição que corrompe a liberdade de ensinar e aprender prevista na LDB/96 (Brasil, 1996).

É com base nos resultados dessa avaliação que o diretor decide semestralmente sobre a permanência do professor no Programa, o que tem gerado um clima de competição, instabilidade e insegurança, bem como produzido um sentimento que Linhart (2014, p. 46) denomina precariedade subjetiva, que significa uma sensação de não pertencimento ao ambiente de trabalho, de não dominar o trabalho que deve realizar, de não estar à altura das tarefas, de isolamento e abandono, o que provoca frequentemente “o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança” (Giroto; Jacomini, 2019, p. 95).

Ademais, com essa ameaça de desligamento, os professores tendem a seguir o currículo centralizado de forma muito mais veemente do que ocorre nas escolas de período parcial, resultando no estreitamento do currículo em torno daquilo que é avaliado, sobretudo,

no Saresp, pois dependem de mostrar resultados para continuar no programa (Giroto; Jacomini, 2019).

Apesar desses entraves, Giroto e Jacomini (2019) acreditam na possibilidade de desenvolver práticas educativas que questionem esse modelo e produzam alternativas formativas que atendam às demandas locais, partindo de uma perspectiva emancipadora de educação escolar, mediante ações coletivas na escola.

Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), que institui e orienta implantação da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), os estados iniciaram a (re)elaboração dos seus currículos fundamentando-se nesse documento. No estado de São Paulo, iniciou-se a formulação do Currículo Paulista em regime de colaboração entre estado e municípios.

Contudo, antes mesmo desse acontecimento foi publicada a Resolução SE nº 55, de 23 de novembro de 2017 (São Paulo, 2017), criando, no âmbito da Secretaria da Educação, um Comitê encarregado de planejar ações e propor estratégias com vistas à implementação da BNCC no estado de São Paulo. Esse Comitê foi composto por servidores vinculados: à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP), à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), à Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), à Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI), à Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), à Assessoria Técnica e de Planejamento (ASTEP), à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), ao CEE/SP e à Undime/SP.

Além disso, em consonância com o artigo 5º da resolução, o Comitê pôde contar com a colaboração de profissionais convidados de outras áreas ou instituições, bem como de representantes da sociedade civil, para a realização dos trabalhos. Ainda no artigo 5º, §2, foi estabelecido o prazo de sessenta dias, a contar da data de publicação da resolução, para a conclusão dos trabalhos aos quais o Comitê foi incumbido e posterior encaminhamento de um relatório circunstanciado de suas atividades ao titular da Pasta, que deveria conter um estudo técnico e estratégias para a implementação da BNCC no estado de São Paulo (São Paulo, 2017).

Em seguida, a Resolução SE nº 24, de 6 de março de 2018 (São Paulo, 2018b), determinou, em seu artigo 1º, que a implementação da BNCC no estado de São Paulo contaria com o apoio de uma Comissão Estadual de Implementação da BNCC e um Comitê Executivo Estadual.

De acordo com o artigo 2º dessa resolução, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, de natureza consultiva, teve como propósito subsidiar a organização curricular das escolas pertencentes às redes municipais e estadual de ensino, apoiando-se nas diretrizes estabelecidas pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b). Para tanto, deveria promover:

1. debates sobre os procedimentos necessários à implementação da BNCC, envolvendo todos profissionais da educação participantes do processo;
2. discussões sobre as ações planejadas de organização curricular das escolas de educação básica das redes estadual e municipal de ensino paulista;
3. ampla participação estado-municípios na (re)elaboração da proposta curricular, com fundamento no regime de colaboração consagrado constitucionalmente entre os entes da federação, nas esferas estadual e municipal;
4. monitoramento das ações dos educadores envolvidos no processo de implementação da BNCC, assegurando-lhes eficiência e eficácia (São Paulo, 2018b).

Em conformidade com o artigo 3º da mesma resolução, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC era composta pelos seguintes membros: secretário da educação do estado de São Paulo, a quem coube a presidência da Comissão; secretária-adjunta da educação do estado de São Paulo; presidente e vice-presidente da Undime/SP; coordenador estadual da BNCC na SEE/SP; Coordenador Estadual da BNCC na Undime/SP; representante do CEE/SP; representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de São Paulo (Uneme/SP); representante do Fórum Permanente de Educação do Estado de São Paulo; representante da Frente de Instituições Públicas pela Educação do Estado de São Paulo (FIPESP); representante do Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP); representante da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPESP); representante da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp); representante da Subsecretaria de Articulação Regional da SEE-SP; representante da Secretaria de Articulação da Undime/SP; representante do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP) (São Paulo, 2018b).

Ademais, segundo o artigo 4º da resolução em pauta, essa Comissão deveria “[...] acompanhar a discussão de estratégias relacionadas à (re)elaboração da proposta curricular das redes escolares estadual e municipal de ensino de São Paulo, efetivada pelo Comitê Executivo Estadual” (São Paulo, 2018b).

Quanto ao Comitê Executivo Estadual, de caráter deliberativo, foram elencadas, no artigo 6º, as funções a seguir:

- I - analisar propostas oriundas da instância consultiva e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração entre a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação;
- II - convidar especialistas para analisar e discutir as diretrizes da BNCC, contempladas pela resolução do Conselho Nacional de Educação, visando à sua aplicação na educação básica paulista;
- III - propor ações operacionais para a organização e implementação do currículo nas escolas de educação básica;
- IV - estabelecer plano de trabalho, contemplando, dentre outros aspectos, o cronograma das suas atividades;
- V - indicar especialistas para elaborar estudos, leituras críticas e a redação dos currículos implementados a partir da BNCC;
- VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa do currículo paulista nas redes de ensino municipais e estadual (São Paulo, 2018b).

No artigo 7º, foi explicitado que esse Comitê contou com o auxílio de Equipes de Assessoria Técnica e de Grupos Técnicos Regionais, responsáveis por apresentar propostas de operacionalização do processo de (re)elaboração do Currículo Paulista (São Paulo, 2018b).

Para iniciar a mobilização em torno da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental), o MEC, o Consed e a Undime propuseram que, no dia 6 de março de 2018, as redes e escolas públicas e privadas de todo o país promovessem o “Dia D”, destinado às discussões sobre o documento junto às suas equipes técnicas e toda a comunidade escolar, por meio de apresentações, debates, dinâmicas e outras atividades que considerassem pertinentes. Desse modo, buscou-se, além de auxiliar, principalmente, os profissionais da educação na compreensão do documento, despertar o engajamento dos mesmos para a sua implementação (Undime, [2018b]).

Algumas pautas foram sugeridas para esse momento, como discussões sobre a importância do documento, os seus objetivos, como se deu a sua formulação, como ele está estruturado e as suas implicações para a educação. Para auxiliar a organização e a condução desse encontro e de outros momentos formativos que pudessem ocorrer futuramente, foram disponibilizados diversos materiais com sugestões (Undime, [2018a]; [2018b]).

Posteriormente, a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 (Brasil, 2018d), instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e definiu as diretrizes, os parâmetros e os critérios que deveriam orientar a implementação da BNCC nas esferas estadual e municipal. Mais tarde, essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019 (Brasil, 2019c), que inseriu aspectos pertinentes à implementação da BNCC no Ensino Médio.

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações) e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME). A Portaria MEC nº 268, de 22 de março de 2018, alterada pela Portaria MEC nº 757, de 3 de abril de 2019, estabelece o Comitê Nacional de Implementação da BNCC (Brasil, 2019e, p. 3).

No artigo 1º da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, identificamos o objetivo do programa, que consistiu em apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) nos processos de (re)elaboração e implementação dos seus currículos em consonância com os pressupostos da BNCC, atuando em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018d).

De acordo com o artigo 2º da referida portaria, o programa utilizou como instrumentos de apoio:

- I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC;
- II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; e
- III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (Brasil, 2018d).

Conforme o artigo 3º, para participar do programa foi necessário que o Secretário Estadual ou Distrital de Educação e o Presidente da Seccional da Undime do estado assinassem um Termo de Adesão e o encaminhem para a Secretaria de Educação Básica do MEC. Ao assinarem o termo, as SEDEs e as Seccionais da Undime comprometiam-se com o planejamento conjunto e a destinação dos recursos do programa visando promover a implementação da BNCC nas redes estaduais e municipais (Brasil, 2018d).

Consta no próprio Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que as primeiras discussões tendo em vista a sua elaboração se deram em regime de colaboração, mediante o ProBNCC. Essas discussões foram iniciadas em 2018 e envolveram a SEDUC/SP e a Undime/SP, contando também com a presença de representantes da rede privada (São Paulo, 2019e).

Segundo a Indicação CEE 179 (São Paulo, 2019b), redatores representantes da SEDUC/SP e da Undime/SP participaram diretamente da elaboração do Currículo Paulista.

No entanto, no Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental), afirmou-se que essas instituições também criaram oportunidades para a participação, direta ou indireta, de redatores ligados às redes municipais e estadual, que se tornaram coautores do documento, sendo estes: professores, gestores escolares, dirigentes, estudantes e sociedade civil (São Paulo, 2019e).

A primeira versão do Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) decorreu da leitura analítica da BNCC e da sua comparação com documentos curriculares oriundos das diferentes redes municipais, da rede estadual e da rede privada (São Paulo, 2019e). Essa versão foi disponibilizada para consulta pública, a partir de formulário *online*, no período de 12 de setembro a 5 de outubro de 2018 (São Paulo, 2019e). Participaram dessa etapa professores, gestores, dirigentes, estudantes, representantes das universidades e da sociedade civil, totalizando 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões direcionadas ao texto introdutório e 2.557.779 dirigidas aos textos das distintas etapas de escolaridade e seus respectivos componentes curriculares (São Paulo, 2019e).

Após a finalização dessa etapa, foram incorporadas as sugestões consideradas adequadas perante a natureza de um documento curricular e que, além disso, estavam em consonância com as definições pedagógicas da BNCC, originando a segunda versão do Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) (São Paulo, 2019e).

A segunda versão do documento foi discutida em 82 seminários regionais, realizados entre os dias 22 e 30 de outubro de 2018, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais das redes pública e privada pertencentes a 611 municípios paulistas (São Paulo, 2019b; 2019e). “Durante as discussões, foram encaminhadas propostas de novas habilidades, assim como a readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na Educação Infantil” (São Paulo, 2019e, p. 17).

Com a conclusão dos seminários regionais, os redatores do documento debruçaram-se sobre as contribuições, sugestões e observações indicadas pelos participantes. Foi utilizado o mesmo critério anterior para a incorporação das indicações ao documento. Dessa forma, elaborou-se a terceira versão, que foi encaminhada formalmente para a apreciação do CEE no dia 19 de dezembro de 2018 (São Paulo, 2019e).

Na sequência, a comissão do CEE responsável pela homologação do Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) apresentou aos redatores vinculados à SEDUC/SP e à Undime/SP recomendações para a revisão dessa versão, o que se deu por intermédio de reuniões presenciais e a distância, ocorridas no período entre fevereiro e maio

de 2019 (São Paulo, 2019e). Acessamos as principais recomendações por meio da Indicação CEE 179:

- revisão da estrutura geral do documento, com vistas a padronizar os assuntos/conteúdos abordados nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e os documentos de apresentação das diferentes áreas do Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso);
- inserção, na introdução do documento, de registro de experiências anteriores do Estado de São Paulo, na construção de currículos municipais e estadual;
- explicitação e/ou detalhamento dos fundamentos e prioridades pedagógicas do Currículo Paulista, em atendimento às definições da BNCC: a educação integral, o compromisso de toda a equipe escolar com construção da base alfabética até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o letramento e os multiletramentos, com o estímulo ao protagonismo dos estudantes e com a construção de seu Projeto de Vida - nesse último caso, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental - e, ainda, a ênfase à tecnologia digital, no sentido de considerar o aluno como consumidor e produtor de tecnologia;
- inserção de referências à gestão da aprendizagem a serviço do desenvolvimento das competências definidas na BNCC, com destaque para a seleção de metodologias e estratégias de ensino e de avaliação formativa (São Paulo, 2019b).

No dia 19 de maio de 2019, a revisão considerando essas recomendações (quarta versão) foi apresentada pelos redatores da SEDUC/SP e da Undime/SP à Comissão do CEE (São Paulo, 2019e). A comissão reiterou as recomendações para que, no Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental), fosse observado o conceito de competência da BNCC e ressaltado, em todos os componentes curriculares, a profunda correlação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais. Feito isso, a nova versão (quinta versão) foi apresentada e, finalmente, referendada pela Comissão do CEE, sendo aprovada pelo Conselho Pleno em 19 de junho de 2019 (São Paulo, 2019e).

O Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi homologado pelo Secretário Estadual de Educação no dia 1 de agosto de 2019, devendo orientar os processos de (re)elaboração, implantação e implementação dos currículos municipais e das propostas pedagógicas das escolas (São Paulo, 2019e). Assim, “espera-se que todas as escolas (re)elaborem suas Propostas Pedagógicas de maneira a dar respostas efetivas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos estudantes, segundo suas identidades linguísticas, étnicas e culturais a luz do Currículo Paulista” (São Paulo, 2019e, p. 19).

Como pode ser visto na Indicação CEE 179 (São Paulo, 2019b), com a conclusão da discussão e análise do Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e

considerando que a sua implementação deveria envolver estado, municípios, iniciativa privada, gestores e professores em suas diferentes frentes de atuação (revisão dos currículos locais e dos projetos pedagógicos das escolas, reelaboração e/ou produção de materiais didáticos alinhados ao documento, formação inicial e continuada dos professores, alinhamento das avaliações, entre outras), a Comissão do CEE, constituída pela Portaria CEE/GP 24, de 23 de janeiro de 2019, recomendou que:

- a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) promova ações, em regime de colaboração com a UNDIME/SP e a UNCME/SP, para apoio, acompanhamento e avaliação da implementação do Currículo Paulista, na etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) institua Comissão para acompanhar a implementação do Currículo Paulista e, quando necessário, proceder à revisão do referido Currículo;
- as Matrizes do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e as Matrizes de Avaliação Formativa sejam adequadas ao Currículo Paulista, no prazo de 1 ano, a partir de 2019;
- as Propostas Pedagógicas das instituições de ensino sejam adequadas ao Currículo Paulista no prazo de um ano, a partir de 2019, respeitada a autonomia que lhes é conferida por lei;
- as Propostas Pedagógicas das instituições de ensino contemplem as diferentes modalidades de ensino, observadas as especificidades locais e regionais, em conformidade ao Currículo Paulista;
- a formação continuada de professores no sistema de ensino possa garantir a esses profissionais a apropriação dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista, para enriquecimento de sua prática pedagógica e das aprendizagens de todos os estudantes;
- a formação continuada de diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, dentre outros, no sistema de ensino, possa garantir que esses profissionais se apropriem dos conteúdos e orientações definidos no Currículo Paulista, além de discutir as implicações dessas orientações na organização de espaços e tempos mais adequados para o desenvolvimento das aprendizagens previstas para todos os estudantes;
- as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação inicial e continuada de docentes para a Educação Infantil e o Ensino fundamental garantam nos planos de curso e bibliografias dos cursos de Licenciatura, a inserção dos conteúdos do Currículo Paulista, bem como espaço para discussão e apropriação dos mesmos pelos alunos, com vistas a fundamentar e orientar a organização do trabalho em sala de aula e na escola desses futuros profissionais da educação (São Paulo, 2019b).

Nesse ponto, cabe acrescentarmos que a Resolução SEDUC 96, de 21 de dezembro de 2020 (São Paulo, 2020a), instituiu um Comitê de Acompanhamento a Implementação do Currículo Paulista (Educação infantil e Ensino Fundamental) em regime de colaboração com a Undime/SP, com a finalidade de promover ações de apoio, acompanhamento e avaliação do processo de implementação do referido currículo.

Em 1 de agosto de 2019, foi publicada uma resolução (São Paulo, 2019d) homologando a Indicação CEE 183 (São Paulo, 2019c), que apresentou “Orientações sobre Autonomia dos Municípios Paulistas para Criação de seus Sistemas ou Integração ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e Adesão ao Currículo Paulista”. Também foi homologada a Deliberação CEE 169 (São Paulo, 2019a), que “fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”.

Na Indicação CEE 183 (São Paulo, 2019c), foi assinalado que, com a aprovação da Deliberação CEE 169 (São Paulo, 2019a) e da Indicação CEE 179 (São Paulo, 2019b), os municípios integrados ao Sistema Estadual de Ensino deverão adotar em suas escolas o Currículo Paulista. Os Municípios que optaram por constituir seus sistemas próprios de ensino também podem fazer a adesão ao Currículo Paulista por meio de uma manifestação formal, mediante termo de adesão disponibilizado pela SEDUC/SP.

Reitera-se que o Currículo Paulista é um documento construído em regime de colaboração, com ampla participação da UNDIME/SP, o que implica permanente diálogo, negociação e entendimento com os municípios. Seguindo esse princípio, a Secretaria de Estado da Educação poderá fornecer suporte no processo de implementação do novo currículo, a todos os municípios integrados ao Sistema Estadual, assim como aos municípios com sistema próprio que optarem por aderir voluntariamente ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019c).

Conforme os dizeres do próprio Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental):

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, 2019e, p. 11).

O documento foi descrito como sendo um passo decisivo no que se refere ao processo de melhoria da qualidade da educação no estado, na medida em que incide sobre: as aprendizagens dos estudantes, a formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e o estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura apropriada para o pleno desenvolvimento da educação (São Paulo, 2019e).

Outro destaque dado ao documento diz respeito à garantia de um patamar comum de aprendizagens ditas essenciais aos estudantes e ao fato de que, consoante ao discurso oficial da SEDUC/SP, representa um marco importante para a redução das desigualdades educacionais que afligem o estado (São Paulo, 2019e).

No documento, enfatizou-se a intenção de traduzir em seu cerne as especificidades históricas, culturais, regionais, sociais e econômicas inerentes aos municípios que constituem o estado de São Paulo (São Paulo, 2019e). Nesse sentido, é oportuno fazermos referência ao estudo de Nascimento (2020), autor que descreve o Currículo Paulista como um currículo regional que se desdobrou da BNCC, materializando-a no contexto escolar. As análises empreendidas pelo autor apontaram para similaridades entre a BNCC e o Currículo Paulista. Em sua perspectiva, “[...] as habilidades e os objetos de conhecimentos postos na BNCC estão *ipsis litteris* no CP [Currículo Paulista]” (Nascimento, 2020, p. 137), o que incitou o questionamento acerca do espaço conferido no Currículo Paulista para acolher as características próprias do estado de São Paulo e como outros estados inseriram suas especificidades nos currículos regionais.

No Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental) assume-se o compromisso com a educação integral dos estudantes de todo o estado, independente da rede de ensino à qual encontram-se vinculados e da jornada que cumprem, estando esse compromisso diretamente relacionado com as dez competências gerais da BNCC. Por educação integral compreende-se o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões intelectual, física, emocional e cultural. No documento, são elencadas as competências e habilidades ditas essenciais para a atuação na sociedade contemporânea, considerando a sua complexidade e incertezas (São Paulo, 2019e).

Além do compromisso com a educação integral e o desenvolvimento de competências, o documento enfatiza o seu compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento. Entende-se por alfabetização, além da aquisição da escrita alfabética, a aprendizagem da leitura, que deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente os diversos gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas da atividade humana em variadas formas de linguagens. O letramento e o multiletramento garantem a participação em práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita, bem como habilitam os estudantes para a produção de textos que envolvem as linguagens verbal, não-verbal e multimodal (São Paulo, 2019e).

O Currículo Paulista (Educação Infantil e Ensino Fundamental), como a BNCC, também estimula o apoio aos estudantes na construção dos seus projetos de vida, em especial,

nos anos finais do Ensino Fundamental, embora recomende que desde a Educação Infantil sejam desenvolvidas práticas que propiciem o desenvolvimento progressivo de competências e habilidades relativas à autoria e ao protagonismo (São Paulo, 2019e).

As tecnologias digitais, vistas como produto a ser consumido e meio de produção de outras tecnologias, também assumem grande importância ao ser almejado o desenvolvimento do estudante em sua integralidade. Contudo,

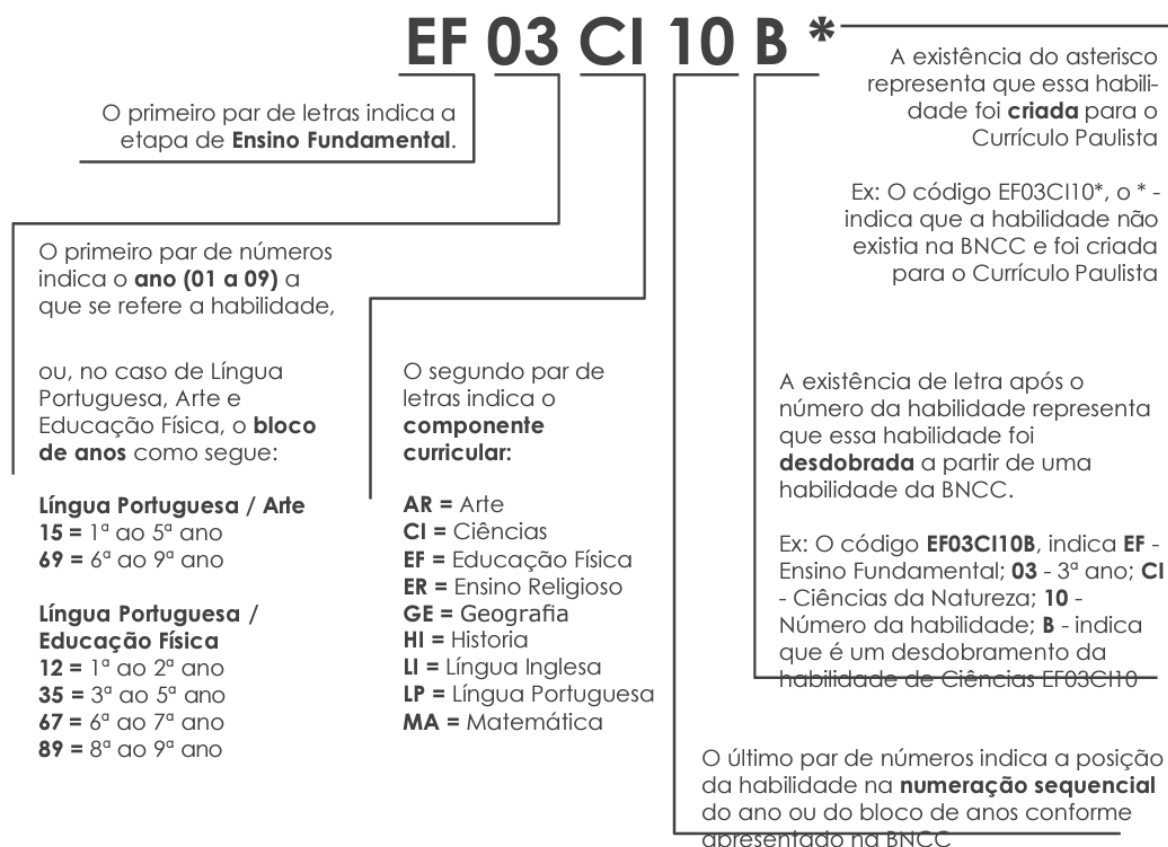
É preciso considerar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) envolve postura ética, crítica, criativa, responsável. Essa postura precisa ser trabalhada na escola associada ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à resolução de situações problema, ao estímulo ao protagonismo e à autoria (São Paulo, 2019e, p. 27).

O processo de avaliação a serviço da aprendizagem dos estudantes é outro aspecto apresentado nos fundamentos pedagógicos do documento analisado. Nele, a avaliação é concebida como “[...] espaço crítico-reflexivo da prática docente” (São Paulo, 2019e, p. 28), pois é por meio da avaliação que se pode acompanhar a progressão das aprendizagens ao longo do processo educativo, de modo que se possa ter subsídios para a análise das práticas pedagógicas e realização de eventuais ajustes que se fizerem necessários.

No Currículo Paulista, o Ensino Fundamental está organizado por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). A área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área de Ciências Humanas é constituída pelos componentes curriculares História e Geografia. A área de Ciências da Natureza engloba apenas o componente curricular Ciências. As áreas de Matemática e Ensino Religioso abrangem componentes curriculares que levam o mesmo nome. Foram definidas competências específicas para as áreas e/ou componentes curriculares que as compõem. Cada componente curricular possui suas respectivas habilidades, articuladas com os objetos de conhecimento. No documento, é possível ter a visão das habilidades por ano de escolaridade, sendo que algumas delas perpassam por mais de um ano.

Como na BNCC, as habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos. A estrutura dos códigos de referência das habilidades da BNCC foi mantida no Currículo Paulista, seguindo as normativas abaixo:

Figura 8 - Código alfanumérico para o Ensino Fundamental



Fonte: São Paulo (2019e, p. 30).

Em busca de pesquisas que abordassem a implementação do Currículo Paulista nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas repercussões nas práticas pedagógicas dos professores, encontramos a dissertação de Chiari (2023). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objetivo analisar as percepções de professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, sobre a implementação do Currículo Paulista e suas possíveis interferências nas práticas pedagógicas. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário, elaborado via *Google forms*, respondido por cinco professores dessa escola, onde a pesquisadora lecionava.

Os professores participantes da pesquisa não apresentaram críticas ao Currículo Paulista. As suas respostas indicaram que o documento desempenha o papel de conduzir e facilitar o trabalho pedagógico, pois explicita as competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes.

De acordo com a pesquisadora, o Currículo Paulista começou a ser efetivamente implementado, na escola onde coletou os dados, no ano de 2020, em contexto pandêmico e de

ensino remoto, o que afetou as práticas escolares e a relação dos professores com os estudantes. Nesse momento, os livros didáticos alinhados à BNCC e os materiais da rede estadual paulista assumiram grande destaque, juntamente com as aulas disponibilizadas no CMSP, elaboradas em consonância com o material Aprender Sempre, acerca do qual discorreremos anteriormente.

Com o retorno das atividades presenciais, no final do ano de 2021 e início do ano de 2022, os professores receberam a orientação de que priorizassem as habilidades essenciais, selecionadas do Currículo Paulista, em busca de recuperar as defasagens verificadas em razão do período de pandemia e ensino remoto.

Quanto às interferências do documento nas práticas pedagógicas dos professores, foi sinalizada apenas a mudança nos planejamentos, que deveriam especificar as competências e habilidades que seriam trabalhadas, o que já vinha sendo feito, antes mesmo do Currículo Paulista, em consonância com a BNCC.

Como procuramos demonstrar, no período sobre o qual discorreremos nesta subseção, ocorreram mudanças mais expressivas nas políticas curriculares da rede estadual paulista, havendo demasiada centralização em torno do que deveria ser ensinado e de como o ensino deveria ser conduzido, inclusive com a introdução de materiais hiperestruturados, culminando no Currículo Paulista que está em vigência e que foi elaborado em atendimento às determinações em nível nacional a partir da formulação e implantação da BNCC.

Desse modo, tem-se o controle do conteúdo ensinado nas escolas, cobrado nas avaliações externas e em larga escala, com destaque para o Saresp, cujos resultados, como bem pontuado por Bonamino e Sousa (2012), acarretam consequências materiais e simbólicas aos profissionais da educação.

Assim, desconsidera-se a importância da participação da comunidade escolar na construção do processo educativo, pressuposto da gestão democrática do ensino público (Perrella; Alencar, 2022).

Para uma educação pública condizente com a transformação qualitativa da sociedade, a comunidade deve ser integrada em espaços democráticos para elaborar e praticar estratégias coletivas com vistas a uma escola pública que contribua para superação da subalternidade. Nessa perspectiva, é a escola com seus sujeitos em ação que devem pensar, refletir e propor o seu currículo. Todo e qualquer governo deve garantir tal intento (Perrella; Alencar, 2022, p. 13).

5 ADENTRANDO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

5.1 A trajetória envolvida na pesquisa de campo

Antes de entrarmos em contato com as unidades escolares, algumas escolhas foram feitas, tendo em vista o nosso objetivo com a pesquisa de campo: identificar e analisar as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes do ponto de vista enunciado por professores regentes de sala e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo, bem como suas percepções acerca desse documento, do seu processo de implementação no contexto investigado e dos limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação. Na sequência, discorreremos sobre como se deu o contato com as escolas e com os participantes desse estudo e abordaremos aspectos relacionados à trajetória inicial da presente investigação.

A princípio, definimos o local para a realização da pesquisa, recorrendo ao critério objetivo de selecionar um município situado na proximidade do ambiente de seu desenvolvimento, a UNESP, Câmpus de Rio Claro, tornando viável o acesso frequente às escolas.

Em seguida, coube-nos selecionar uma rede de ensino. Nesse sentido, optamos pela rede estadual em função dela ser pública e considerando que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019e) foi reformulado em consonância com a BNCC, nosso objeto de estudo. Atualmente, o referido currículo serve como base para a elaboração da Prova Paulista e do Saresp. Nesse ponto, faz-se importante acrescentarmos que, como discorreremos em Torrezan (2018), essa rede de ensino mantém uma política incisiva de cumprimento de metas, fruto da qual há o pagamento do bônus salarial.

Ademais, definimos a etapa de ensino a ser abrangida, partindo do entendimento de que cada segmento contém as suas especificidades, havendo diferenças significativas na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, levantando em conta que a pesquisadora possui formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, escolhemos os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) como foco desta pesquisa.

Dando continuidade, passamos à definição dos profissionais ligados ao contexto investigado que poderiam contribuir para o alcance do objetivo mencionado anteriormente. Evidentemente, a participação dos professores regentes de sala, responsáveis por turmas do 1º ao 5º ano, fez-se fundamental, por eles estarem diretamente envolvidos com o nosso objeto de

estudo. Contudo, pensamos ser relevante também envolver os professores coordenadores vinculados à mesma etapa de ensino, pois desempenham um papel preponderante na implementação das políticas, programas e projetos educacionais do governo, participam das decisões relacionadas à gestão pedagógica das escolas, acompanham e orientam o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e possuem como uma das suas atribuições contribuir para a formação em serviço desses profissionais, podendo interferir, direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, portanto, o contato com suas perspectivas poderia acarretar em contribuições valiosas em direção ao nosso objetivo.

Depois de tomarmos essas decisões, entramos em contato com a Diretoria de Ensino do município selecionado e, após insistência por meio de contatos telefônicos, *e-mails* e comparecimento de forma presencial, conseguimos um documento demonstrando a manifestação favorável do Dirigente Regional de Ensino no que se refere à coleta de dados nas escolas da rede estadual do município que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a condição de que os diretores das escolas autorizassem a pesquisa (APÊNDICES B e D).

Na ocasião da coleta de dados, em 2023, o município contava com oito escolas públicas estaduais que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas nos seus diversos bairros. Entramos em contato com todas elas mediante ligação telefônica para verificarmos com os diretores a possibilidade de agendarmos uma reunião para apresentarmos a proposta da pesquisa e obtermos uma autorização por escrito para realizarmos o convite aos professores e aos professores coordenadores. A pedido dos diretores e, em alguns casos, dos professores coordenadores, enviamos por *e-mail* a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE C), o documento assinado pelo Dirigente Regional de Ensino, o modelo de autorização a ser preenchido e assinado pelos diretores autorizando que o estudo fosse desenvolvido nas escolas (APÊNDICE D) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (professor e professor coordenador) (APÊNDICES E e F). Do total de oito escolas, sete aceitaram nos receber, sendo que uma delas pediu para que retornássemos no segundo semestre do ano de 2023 devido às demandas que já possuíam.

O contato inicial com os professores e professores coordenadores ocorreu durante as ATPCs. Nessas oportunidades, apresentamos a nossa proposta, destacamos a importância da pesquisa e a relevância da participação de cada um deles, tendo em vista que são eles que estão vivenciando as implicações dessa política no trabalho pedagógico e na formação dos estudantes focalizando o contexto investigado, lemos e discutimos o TCLE (professor e professor coordenador) e nos colocamos à disposição para sanar qualquer tipo de dúvida antes que

tomassem a decisão por participar ou não da pesquisa, bem como ao longo de todo o seu desenvolvimento.

De um total de noventa e quatro possíveis participantes, vinte e cinco aceitaram colaborar com a pesquisa por meio da concessão de uma entrevista semiestruturada, realizada individualmente e orientada por um roteiro com perguntas sobre a temática da BNCC. Para tanto, foram elaborados dois roteiros (APÊNDICES G e H), sendo um direcionado aos professores e outro aos professores coordenadores, levando em conta as particularidades inerentes à cada uma das funções. Apesar disso, os tópicos tratados se assemelham, com algumas adaptações pontuais, tendo em vista o objetivo em comum de compreender aspectos relativos às práticas pedagógicas e avaliativas dos professores com lentes e focos ajustados para as repercussões da BNCC sobre essas práticas, assim como a respeito das percepções desses profissionais acerca desse documento e do seu processo de implementação no contexto investigado. Visto que se tratava de uma entrevista semiestruturada, portanto, de um esquema aberto e flexível, em algumas entrevistas mais questões foram feitas conforme o andamento da conversa, quando algo não ficava perceptivo ou suscitava algum questionamento importante para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Entre os participantes, dezenove atuavam como professores e seis estavam na função de professores coordenadores, sendo quatro coordenadoras de gestão pedagógica geral (CGPG), uma coordenadora de gestão pedagógica por área de conhecimento (CGPAC) e uma professora coordenadora (PC) na única escola regular existente na rede estadual no município pesquisado que contempla os anos iniciais do Ensino Fundamental, dado que as demais escolas que compreendem esse nível de ensino fazem parte do PEI.

As entrevistas se sucederam entre os meses de fevereiro e agosto de 2023, de acordo com a disponibilidade dos participantes e posteriormente à emissão de parecer favorável à execução da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP de Rio Claro³³. Além disso, antes da coleta de dados, todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa.

O ambiente onde as entrevistas acontecerem foi escolhido pelos próprios participantes. A maioria dos professores optou por realizar a entrevista na própria unidade escolar à qual se vinculavam, durante o horário de trabalho, enquanto os estudantes estavam em aula com outros professores, embora alguns tenham preferido realizá-la por meio do *Google Meet*, durante o

³³ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 58138822.0.0000.5465 / Número do parecer: 5.401.085.

horário de trabalho, na mesma condição, ou fora dele. Já com os professores coordenadores, as entrevistas aconteceram em momentos que consideraram mais adequados, presencialmente, na escola, ou mediante o *Google Meet*.

Em todos os casos, fomos cautelosas em garantir as condições básicas de sigilo, bem como de permanência em um local propício e agradável para o diálogo. Além do mais, buscando preservar a qualidade do material coletado, propomos a utilização de áudio-gravador no decurso das entrevistas, o que foi aceito pelos participantes cujos relatos compõem a pesquisa. Uma professora autorizou somente que tomássemos nota das suas respostas, porém optamos por desconsiderá-las para efeitos de análise, porque os dados ficaram comprometidos, apesar de todo o nosso esforço para que isso não ocorresse, devido à discrepância entre a velocidade da fala da participante e da nossa escrita.

O tempo de desenvolvimento das entrevistas variou entre dezenove minutos e uma hora e trinta e cinco minutos, no caso dos professores, e cinquenta e dois minutos e uma hora e doze minutos, no que se refere às professoras coordenadoras. Consideramos que o tempo reduzido disponibilizado por alguns professores comprometeu parte das entrevistas, pois não foi possível abordar todas as questões com profundidade, havendo a necessidade de selecionar aquilo que víamos como primordial para a compreensão do tema. Entretanto, não quisemos perder a oportunidade de entrar em contato com as suas perspectivas sobre o assunto, as quais também enriqueceram o nosso estudo. No mais, enfatizamos que, ao longo das entrevistas, procuramos evitar pronunciamentos e expressões corporais que sugerissem a aprovação ou não das falas, para não induzir as respostas e nem constranger os participantes.

Logo após o término das entrevistas, os participantes receberam um questionário (APÊNDICES I e J) que elaboramos com o intuito de obter informações básicas sobre eles que possibilitassem caracterizá-los. Os dados provenientes desse questionário serão apresentados mais adiante.

A seguir, exibiremos uma tabela que complementa as informações sobre as entrevistas e os participantes:

Tabela 2 - Quantidade e especificação das turmas referentes aos participantes						
Instituição	Quantidade e especificação de professores por ano/série					Quantidade de professores coordenadores
	1º	2º	3º	4º	5º	
Escola A	-	P2	P1	-	-	-

Escola B	P4 e 6	P3	P8	P7	P5	PC1 (CGPG)
Escola C	P11	P9	-	P10	P12	PC2 (CGPG) PC3 (CGPAC)
Escola D	P13	P15	P14	-	-	PC4 (CGPG)
Escola E	-	-	-	-	-	PC5 (CGPG)
Escola F	-	-	P17	P16	-	-
Escola G	-	P18	-	-	P19	PC6 (PC)

Fonte: dados levantados pela autora.

Salientamos que além dos participantes acima, inicialmente, mais uma professora e uma professora coordenadora haviam se prontificado a participar da entrevista. No entanto, a professora não retornou em nossas tentativas de contato pelo *WhatsApp* visando agendar dia e horário para a sua realização. O mesmo aconteceu em relação à professora coordenadora. Neste último caso, tentamos inclusive contato com ela na escola, por meio de ligação telefônica, momento no qual ela disse que iria verificar a sua disponibilidade e entraria em contato conosco via *WhatsApp* para o agendamento, mas isso não ocorreu. Sendo assim, após algumas tentativas, optamos por não insistir e desconsiderar suas participações em respeito à vontade de ambas.

O diálogo com os participantes nos auxiliou demasiadamente na compreensão das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas pelos professores, bem como no entendimento de como a BNCC incide sobre essas práticas e se presentifica no cotidiano escolar.

As entrevistas foram transcritas, descritas, analisadas e discutidas com base em referenciais teóricos e em conformidade com a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que a descreve como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44).

Dando prosseguimento, apresentaremos a caracterização do município, das unidades escolares investigadas e dos participantes (professores e professores coordenadores) que estiveram envolvidos com a pesquisa.

5.2 Breve caracterização do município

Antes de nos dedicarmos à caracterização das escolas investigadas e dos participantes da pesquisa, traremos algumas informações que dizem respeito ao município no qual se situam essas escolas, pois, no nosso entendimento, o contexto a elas inerente é um elemento importante para a compreensão das manifestações dos entrevistados.

O município onde desenvolvemos a pesquisa está localizado no interior paulista (região noroeste) e é considerado de grande porte, pois possui uma população de 100.001 a 900.000 habitantes. Atualmente, é administrado por gestores filiados ao DEM, cujos mandatos estão previstos até 2024.

Em conformidade com os dados coletados no sítio eletrônico do IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) do município em 2021 era de R\$ 34.555.723,85 e o PIB *per capita* era de R\$ 84.225,76. Este último, quando comparado à média do PIB *per capita* brasileiro em 2021, que era de R\$ 42.247,52, revela que esse município dispõe de certa vantagem econômica em relação à média dos municípios do país, embora isso não signifique que toda a sua população disponha de boas condições de vida, devido às desigualdades sociais. Encontramos, no mesmo sítio, dados de 2003 indicando que a incidência da pobreza nesse local era de 15,24%.

Com relação às atividades econômicas realizadas no município, destaca-se a prestação de serviços (setor terciário) como a sua maior fonte de renda, seguida pela indústria (setor secundário) e pela agricultura (setor primário). Ressaltamos que o município possui uma participação significativa no setor industrial e nele também se encontram importantes universidades.

Consta também no sítio eletrônico do IBGE que, em 2021, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 3,1 salários mínimos. Já a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 36,41%. Quanto aos domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, em 2010, havia 30,8% da população nessas condições.

Segundo o IBGE, em 2021, o município contava com 21.689 matrículas na Educação Infantil, sendo 11.679 em creche e 10.010 na pré-escola. Do total de matrículas em creche, 10.142 eram na rede municipal e 1.536 na rede privada. Já do total de matrículas na pré-escola, 8.375 eram na rede municipal e 1.634 na rede privada³⁴. Contemplando os dados

³⁴ Ao observarmos os dados referentes às matrículas em creche e na pré-escola, verificamos que em ambos os casos consta a existência de uma matrícula na rede estadual, que também é contabilizada no número total de matrículas nessas etapas. No entanto, a Educação Infantil é de responsabilidade da

referentes ao Ensino Fundamental, vimos que havia 47.819 matrículas no total. Nos anos iniciais, havia 17.584 matrículas na rede municipal, 2.417 matrículas na rede estadual e 6735 matrículas na rede privada, resultando no total de 26.736 matrículas. Nos anos finais, apresentavam-se 16.220 matrículas na rede estadual e 4.863 matrículas na rede privada, sendo, portanto, 21.083 matrículas no total. Por fim, na etapa do Ensino Médio, existiam 290 matrículas na rede municipal, 12.288 matrículas na rede estadual, 293 matrículas na rede federal e 2.781 matrículas na rede privada, ocasionando o total de 15.652 matrículas.

Ainda em consulta no sítio eletrônico do IBGE, averiguamos que havia 145 escolas que atendiam a etapa da Educação Infantil (creche: 136 / pré-escola: 143), 144 escolas que abrangiam o Ensino Fundamental (anos iniciais: 95 / anos finais: 86) e 73 que continham o Ensino Médio.

Dando continuidade, ao consultarmos os sítios eletrônicos do IBGE e do Inep, constatamos que, em 2021, os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município obtiveram nota média 6,4 no Ideb, enquanto nos anos finais essa nota foi 5,5. Comparando essas notas com os valores alcançados por cidades do mesmo estado, é possível observar que o resultado referente aos anos iniciais colocava essa cidade na posição 150 de 645 e, considerando o resultado referente aos anos finais, a posição passava a 165 de 645. Já na comparação com municípios de todo o país, o município ficava nas posições 653 (anos iniciais) e 565 (anos finais) de 5570. No Ensino Médio, nesse mesmo ano, os estudantes da rede pública do município obtiveram nota 4,6, conforme os dados divulgados no *site* do Inep.

Também consultamos os resultados do Idesp de 2021. Nesse caso, a média da Diretoria de Ensino do município relativa aos anos iniciais do Ensino Fundamental foi 5,63, ao passo que a média do estado de São Paulo foi 4,47. Nos anos finais, a mesma DE obteve nota média de 3,38, sendo que a nota média estadual foi de 3,13. No Ensino Médio, a nota média da Diretoria de Ensino local foi de 2,32 e a estadual foi de 2,13. Sendo assim, depreendemos que o município possui médias superiores ao estado de São Paulo em todos os segmentos do ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

5.3 Caracterização das escolas investigadas

rede municipal e não da rede estadual, o que ocorre em decorrência do processo de municipalização do ensino, motivo pelo qual não consideramos essas únicas matrículas contabilizadas na rede estadual.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de sete unidades escolares, denominadas aqui de A, B, C, D, E, F e G³⁵.

Esta subseção foi elaborada com o objetivo de apresentar as características das unidades escolares investigadas que contextualizam os dados da pesquisa. Contudo, é importante pontuarmos que em determinadas escolas tivemos dificuldade de acesso aos documentos solicitados (Plano de Gestão e PPP), bem como nos deparamos com alguns deles desatualizados. Sendo assim, não tivemos à disposição todas as informações desejadas e, apesar da busca por manter certa sincronia entre as descrições, nem sempre foi possível.

5.3.1 Escola A

A escola A, criada em 1988, está localizada a uma distância aproximada de dois quilômetros e setecentos metros da região central.

Nas proximidades do local, podemos encontrar uma escola municipal que atende a etapa da Educação Infantil, além de diversos tipos de estabelecimentos comerciais, como restaurante, supermercado, varejão, salão de beleza, loja de roupas e acessórios, lava-rápido, oficina mecânica e fábrica de velas.

A escola faz parte do PEI e, atualmente, atende a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário de funcionamento é, diariamente, das 7h às 16h. Entretanto, as aulas acontecem de segunda a quinta-feira das 7h às 15h45 e de sexta-feira das 7h às 14h. Às sextas-feiras, após o horário das aulas, ocorrem as ATPCs.

Conforme os dados fornecidos pela diretora da escola, na ocasião da coleta de dados, havia um total de 241 estudantes matriculados, distribuídos em classes e anos/séries de acordo com o registrado na tabela abaixo:

Tabela 3 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola A em 2023								
1º A	2º A	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	Total
22	34	33	32	31	30	31	28	241

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

Ainda em conformidade com as informações disponibilizadas pela diretora da escola, a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) uma diretora de escola e uma

³⁵ Para manter sigilo em relação às unidades escolares investigadas, utilizaremos esses nomes fictícios, de acordo com as orientações do CEP da UNESP/Rio Claro.

coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora); b) uma coordenadora de gestão pedagógica geral; c) corpo docente constituído por oito professores regentes de sala, dois professores colaborativos, três professores especialistas e quatro professores auxiliares; d) dois agentes de organização escolar; e e) duas merendeiras.

Quanto à estrutura física, a escola contém: sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, oito salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura, quadra de esportes coberta, cozinha, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

No que se refere aos recursos pedagógicos, foram citados: lousa, computadores, acesso à *internet*, impressora, televisão, *datashow*, livros didáticos e paradidáticos, jogos, entre outros.

Buscamos acesso aos resultados da escola A no Idesp nos últimos anos, contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do nosso estudo. Porém, no sítio eletrônico para consulta desse índice³⁶, consta que a escola não possui dados para serem demonstrados tomando como referência o ano de 2022. Ao selecionarmos o ano de 2021, aparecem os índices alcançados pelo 9º ano do Ensino Fundamental e pelo 3º ano do Ensino Médio, etapas abrangidas pela escola anteriormente. Em 2020, devido ao advento da pandemia e a interrupção das aulas presenciais, o Saresp não foi realizado. Já ao selecionarmos o ano de 2019, encontramos somente o índice alcançado pelo 9º ano do Ensino Fundamental.

5.3.2 Escola B

A escola B, criada em 1969, está localizada a uma distância aproximada de três quilômetros da região central. O prédio escolar ocupa um quarteirão do bairro e, segundo a diretora da escola, próximo à instituição há um posto de saúde.

O PEI é adotado pela escola desde 2016 e a etapa atendida é o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário de funcionamento é, diariamente, das 7h às 16h. No entanto, às sextas-feiras, os estudantes são dispensados às 14h15 e, posteriormente, são realizadas as ATPCs.

Em conformidade com os dados fornecidos pela diretora da escola, havia um total de 347 estudantes matriculados na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries do modo como explicitamos na tabela a seguir:

³⁶ <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>

Tabela 4 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola B em 2023

1º A	1º B	1ºC	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	Total
30	30	30	30	31	33	33	33	33	31	33	347

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

Em consonância com as informações disponibilizadas pela diretora da escola, a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) uma diretora de escola e uma coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora); b) uma coordenadora de gestão pedagógica geral; c) corpo docente constituído por onze professores regentes de sala, três professores colaborativos e cinco professores especialistas; d) um gerente de organização escolar; e) três agentes de organização escolar; e f) um zelador.

No que concerne ao perfil da comunidade atendida pela escola, de acordo com as informações apresentadas pela diretora, tratam-se de famílias de baixa renda, sendo que a maioria dos pais e/ou responsáveis trabalha no comércio ou é profissional autônomo de serviços gerais. Ao longo dos anos, a equipe escolar conseguiu conquistar a confiança da comunidade local, que costuma participar de reuniões e eventos que acontecem na escola, mas continua empenhada para que essa adesão fique ainda maior e se qualifique no sentido de uma participação protagonista.

Foi destacado, ainda, que a estrutura familiar dos estudantes é diversa, sendo recorrentes relatos de mães, pais e avós que cuidam sozinhos das crianças por diferentes motivos, tais como: divórcio, mães muito jovens, família oriunda de outros estados em busca de oportunidades e melhores condições de vida, entre outros fatores. Além disso, a realidade que caracteriza o cotidiano do bairro e das casas de alguns estudantes é marcada pela alta incidência de violência, com forte atuação policial. É relevante acrescentar que, conforme as informações concedidas, na escola há uma taxa alta de crianças com Deficiência Intelectual (DI).

A estrutura física da escola é ampla e composta por sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, cozinha e dois banheiros para uso administrativo e docente, dez salas de aula, sala de recursos, sala de leitura, laboratório de práticas experimentais, brinquedoteca, sala de informática, sala para os materiais de Educação Física, refeitório, quadra poliesportiva coberta, palco, espaço para horta e leitura ao ar livre, cozinha para o preparo da merenda dos estudantes, oito banheiros para uso dos estudantes, um banheiro adaptado, depósito de material de limpeza e zeladoria. Na entrada da escola, há um

jardim com plantas e flores das mais variadas espécies que embelezam a escola, dando-lhe um aspecto alegre, agradável e aconchegante.

No tocante aos recursos pedagógicos disponíveis, foram mencionados: lousa, computadores (treze na sala de informática, um na sala dos professores, um na sala de coordenação pedagógica, quatro na secretaria e um na sala de direção para uso administrativo), dois projetores multimídia e dois *notebooks* para uso coletivo, impressora, sistema de som com alcance para toda a escola, jogos, brinquedos, livros didáticos e paradidáticos, incluindo coleções e enciclopédias, entre outros. Todavia, foi citado que há necessidade de móveis e instalações apropriados na brinquedoteca, assim como de melhorias na estrutura física e materiais pedagógicos adequados para o laboratório de práticas experimentais. A diretora pontuou que, por meio de parcerias, adquiriram uma máquina de *xerox* e uma impressora que tem ajudado nas atividades pedagógicas e administrativas. Nesse sentido, enfatizou que continuam buscando realizar melhorias na estrutura física e no que diz respeito à aquisição de materiais pedagógicos diferenciados e qualificados mediante recursos próprios, parcerias e pedidos de verbas.

Na tabela abaixo, sistematizamos dados que demonstram o desempenho da escola B no Idesp nos últimos anos:

Tabela 5 - Metas projetadas e Idesp observado da escola B							
Metas projetadas				Idesp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
6,04	6,02	7,93	6,48	5,92	7,92	6,42	6,04

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

Como pode ser observado, em 2018, a escola B não atingiu a meta estabelecida pela SEDUC/SP. Não obstante, em 2019, a meta indicada foi superada de forma expressiva. Já em 2021, a escola não conseguiu cumprir a meta projetada, que foi elevada devido ao resultado alcançado em 2019. No ano de 2022, embora tenha se aproximado um pouco mais da meta em relação ao ano anterior, também não foi possível cumpri-la.

Na sequência, incluímos dados que evidenciam o desempenho da escola B no Ideb nos últimos anos em que houve aplicação do Saeb até o presente momento:

Tabela 6 - Metas projetadas e Ideb observado da escola B					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
6,0	6,2	6,4	6,9	7,6	7,2

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Contemplando os resultados obtidos pela escola B no Ideb, vemos que eles têm caminhado de modo crescente, com destaque para o ano de 2019. É relevante realçar que em 2021, mesmo a escola não conseguindo alcançar a meta do Idesp, conseguiu elevar o seu Ideb.

5.3.3 Escola C

A escola C, criada em 1944, está localizada a uma distância aproximada de três quilômetros da região central.

Nas imediações do local, há igrejas, uma universidade pública, uma clínica, um centro comunitário, um centro de reabilitação, uma base da polícia militar e comércios em geral, conforme consta no Plano de Gestão (2019-2022) ao qual tivemos acesso.

A escola foi inserida no PEI em 2015 e oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário de funcionamento é, diariamente, das 7h às 17h. Contudo, o horário dos estudantes é de segunda a quinta-feira das 7h às 15h50 e de sexta-feira das 7h às 14h, ocorrendo em seguida a ATPC.

A consulta ao Plano de Gestão (2019-2022) revelou que a instituição atende, além de crianças do bairro, um grande número de crianças provenientes de outros bairros da cidade, uma vez que os pais e/ou responsáveis procuram a escola por livre e espontânea vontade, fazendo inscrições para transferência nos períodos estabelecidos pela SEDUC/SP e responsabilizando-se pelo transporte. Ainda em consonância com o documento, pode-se afirmar que, de modo geral, as famílias são presentes na vida escolar dos estudantes, participando das reuniões e estando atentas às necessidades deles. Quando não comparecem nas reuniões periódicas, são chamadas para atendimento individualizado.

De acordo com os dados fornecidos pela diretora da escola, havia um total de 395 estudantes matriculados na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries conforme mostramos na tabela abaixo:

Tabela 7 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola C em 2023

1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	2ºC	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	5ºC	Total
33	33	29	30	31	35	35	35	35	33	33	33	395

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

Atualmente, a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) uma diretora de escola e uma coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora); b) uma coordenadora de gestão pedagógica geral; c) uma coordenadora de gestão pedagógica por área de conhecimento; d) corpo docente constituído por doze professores regentes de sala, três professores colaborativos, cinco professores especialistas (dois de Arte, dois de Educação Física e um de Inglês), quatorze professores auxiliares e três professores de AEE; e) um gerente de organização escolar; f) quatro agentes de organização escolar; g) duas merendeiras terceirizadas; e h) dois funcionários da limpeza terceirizados.

Com relação à estrutura física, a escola conta com sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, cozinha e banheiro para uso administrativo e docente, doze salas de aula, sala de reforço, uma sala multiuso para leitura, Arte e vídeo, sala para os materiais de Educação Física, refeitório, quadra poliesportiva coberta, cozinha para o preparo da merenda dos estudantes, banheiros para uso dos estudantes e depósito de material de limpeza.

Entre os recursos pedagógicos disponíveis, foram elencados no Plano de Gestão (2019-2022): computadores administrativos e pedagógicos, *notebook*, uma lousa digital (*kit* multimídia), copiadora, *datashow*, televisão, DVD, rádio gravador com CD, máquina fotográfica, livros didáticos do PNLD, materiais da SEE/SP, material específico para o trabalho com a educação socioemocional (Programa Compasso), mapas mundi, globos terrestres, letras móveis, cartazes de tabuada, entre outros.

A seguir, apresentamos o desempenho da escola C no Idesp nos últimos anos:

Tabela 8 - Metas projetadas e Idesp observado da escola C							
Metas projetadas				Idesp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
8,48	9,41	9,41	8,34	9,40	8,73	8,33	8,06

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

A análise dos resultados do Idesp da escola C revela que, no ano de 2018, a meta projetada pela SEDUC/SP foi ultrapassada de maneira significativa. Entretanto, nos anos que se sucederam houve uma queda no seu desempenho e a escola não conseguiu atingir as metas propostas. Apesar disso, há que se considerar que os índices alcançados pela escola C são elevados e as metas estabelecidas são altas, portanto, superá-las consiste em um desafio.

Na sequência, traremos o desempenho da escola C no Ideb considerando as edições mais recentes do Saeb, seguido de uma breve apreciação dos resultados:

Tabela 9 - Metas projetadas e Ideb observado da escola C					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
7,1	7,3	7,4	8,5	8,8	8,8

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Depreende-se do exposto que a escola C superou as metas projetadas com relação ao Ideb nos últimos anos e, também, alcançou resultados elevados nesse índice.

Segundo o Plano de Gestão (2019-2022), uma das ações que a escola pratica para melhorar seus resultados nas avaliações é o estudo das matrizes de referência nas ATPCs, pretendendo que os estudantes alcancem os patamares dos níveis adequado e avançado. Busca-se, ainda, que nenhum estudante permaneça no nível abaixo do básico e admita-se o nível básico apenas em casos pontuais.

No “Dia de Reflexão do Saresp”, a equipe gestora e os professores buscam compreender os resultados obtidos nas avaliações de nível federal e estadual para identificar falhas e acertos nas práticas pedagógicas, objetivando que os estudantes avancem (Plano de gestão da escola C, 2019-2022).

5.3.4 Escola D

A escola D, criada em 1970, está localizada a uma distância aproximada de quatro quilômetros e seiscentos metros da região central. Nos arredores do local, conforme relatado pela diretora da escola, há uma universidade pública.

A escola faz parte do PEI e oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário de funcionamento é, diariamente, das 7h às 16h. O horário dos estudantes é de segunda a quinta-feira das 7h às 15h45 e de sexta-feira das 7h às 14h, ocorrendo em seguida a ATPC.

Sobre o perfil da comunidade atendida pela escola, a diretora informou que os estudantes são residentes no mesmo bairro e em bairros próximos, possuindo faixa etária entre seis e onze anos de idade.

De acordo com os dados disponibilizados pela diretora da escola, havia um total de 298 estudantes matriculados na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries da forma como exibimos na tabela a seguir:

Tabela 10 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola D em 2023

1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B	5º A	5º B	Total
34	33	34	32	30	31	28	27	25	24	298

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

Foi elucidado pela diretora que a instituição conta com os seguintes recursos humanos:

a) uma diretora de escola e uma coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora); b) uma coordenadora de gestão pedagógica geral; c) uma coordenadora de gestão pedagógica por área de conhecimento; d) corpo docente constituído por dez professores regentes de sala, dois professores colaborativos e cinco professores especialistas; e) um gerente de organização escolar efetivo; f) um agente de organização escolar efetivo; g) dois agentes de organização escolar temporários; h) duas merendeiras terceirizadas; e i) dois funcionários da limpeza terceirizados.

Quanto à estrutura física, a diretora mencionou que o prédio escolar conta com sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, dez salas de aula, sala de leitura, sala de informática, cozinha, refeitório, quadra coberta, banheiros e despensa.

No tocante aos recursos pedagógicos, foram citados: seis computadores que ficam na sala de informática, oitenta *chromebooks* para uso dos estudantes, oito *kits* multimídia (TV e *notebook*) disponíveis nas salas de aula, acesso à *internet* na área das salas de aula e na área administrativa, quatro impressoras para uso administrativo e pedagógico, livros didáticos e paradidáticos que se encontram na sala de leitura e nas salas de aula, jogos diversos para uso didático e recreativo, três projetores multimídia (*datashow*), televisão e aparelho de som.

Em seguida, traremos dados referentes ao desempenho da escola D no Idesp nos anos mais recentes:

Tabela 11 - Metas projetadas e Idesp observado da escola D

Metas projetadas				Idesp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
7,70	7,72	7,72	6,16	7,71	7,40	4,91	6,43

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

Em face do exposto, concluímos que a escola D superou as metas projetadas pela SEDUC/SP nos anos de 2018 e 2022, o que não ocorreu em 2019 e 2021. Pode-se notar, também, uma queda considerável no índice da escola em 2021, seguida de uma melhora expressiva no ano seguinte.

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados mais recentes da escola D em relação ao Ideb:

Tabela 12 - Metas projetadas e Ideb observado da escola D					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
5,8	6,1	6,3	7,3	6,7	6,4

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Com base nos dados apresentados anteriormente, é possível constatar que em todos os anos considerados a escola D conseguiu superar as metas indicadas, embora o seu Ideb tenha diminuído ao longo dos anos.

5.3.5 Escola E

A escola E, criada em 1970, está localizada a uma distância aproximada de quatro quilômetros e duzentos metros da região central.

Em conversa com a coordenadora de gestão pedagógica geral da escola, ela relatou que, no entorno da instituição, há bancos e diversos tipos de estabelecimentos comerciais, como supermercados, padaria, lojas, entre outros. Informou, também, que a escola atende estudantes de todas as classes sociais que residem no mesmo bairro ou em outros bairros da cidade, sendo que alguns deles utilizam ônibus escolar para irem à escola.

A escola faz parte do PEI e oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário dos estudantes é, diariamente, das 7h às 16h, exceto às sextas-feiras em que a saída ocorre mais cedo, como nas outras escolas, para que, posteriormente, seja realizada a ATPC.

Em conformidade com os dados fornecidos pela referida coordenadora, havia um total de 434 estudantes matriculados na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries do modo como registramos na tabela a seguir:

Tabela 13 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola E em 2023													
1ºA	1ºB	1ºC	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	5ºC	5ºD	Total
33	33	33	34	34	31	33	33	33	35	35	34	33	434

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

Atualmente, a instituição conta com os seguintes recursos humanos: a) uma diretora de escola e uma coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora); b) uma

coordenadora de gestão pedagógica geral; c) uma coordenadora de gestão pedagógica por área de conhecimento; d) corpo docente constituído por treze professores regentes de sala, quatro professores colaborativos, cinco professores especialistas, quatro professores auxiliares, um professor de sala de recursos e quatro professores readaptados; e) uma cuidadora; f) um gerente de organização escolar; g) dois agentes de organização escolar; h) duas merendeiras; e i) dois funcionários da limpeza.

No que diz respeito à estrutura do prédio escolar, foram citados os seguintes espaços: sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores, treze salas de aula, sala de recursos, duas cozinhas, pátio grande, depósito, banheiros e quadra.

Com relação aos materiais pedagógicos disponíveis, a coordenadora mencionou: oitenta *notebooks* para uso dos estudantes, vinte *notebooks* para utilização dos professores, impressoras, livros didáticos e paradidáticos, livros fornecidos pela SEDUC/SP, jogos pedagógicos, entre outros.

Na tabela abaixo, sistematizamos dados que explicitam o desempenho da escola E no Idesp nos últimos anos:

Tabela 14 - Metas projetadas e Idesp observado da escola E							
Metas projetadas				Idebp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
5,43	6,31	6,31	5,45	6,24	5,98	4,91	5,21

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

A partir desses dados, é possível verificar que a escola E superou de forma expressiva a meta projetada para o ano de 2018. No entanto, nos anos seguintes, não conseguiu atingir as metas projetadas. Pode-se averiguar, também, que, no decorrer dos anos de 2018 a 2021, houve uma queda no seu desempenho, porém, em 2022, ocorreu um aumento em relação ao ano anterior.

Dando continuidade, apresentamos dados que evidenciam o desempenho da escola E no Ideb nos anos mais recentes:

Tabela 15 - Metas projetadas e Ideb observado da escola E					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
6,6	6,9	7,1	6,7	6,9	6,5

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Diante do exposto, depreende-se que, nos anos de 2017 e 2019, a escola E conseguiu atingir as metas indicadas, o que não aconteceu em 2021, ano em que apresentou o desempenho mais baixo do período analisado.

5.3.6 Escola F

A escola F, criada em 1900, está localizada a uma distância aproximada de setecentos metros da região central.

Nas proximidades do local, encontramos praças, um museu, uma biblioteca, a câmara municipal e tipos variados de estabelecimentos comerciais.

De acordo com as informações cedidas pela diretora da escola, a comunidade atendida é oriunda de diferentes bairros da cidade, sendo os estudantes transportados por vans ou conduções próprias. A busca pela escola guarda relação, dentre outros aspectos, com a tradição que ela mantém desde a sua fundação, sendo que até mais de quatro gerações de algumas famílias já estudaram no local.

A escola faz parte do PEI e oferece o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano). O horário dos estudantes é, diariamente, das 7h às 16h, com exceção das sextas-feiras em que a saída ocorre às 14h30, por conta da ATPC.

Segundo os dados fornecidos pela diretora da escola, havia um total de 368 estudantes matriculados na ocasião da coleta de dados, distribuídos em classes e anos/séries do modo como pode ser verificado na tabela abaixo:

Tabela 16 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola F em 2023											
1ºA	1ºB	2ºA	2ºB	3ºA	3ºB	3ºC	4ºA	4ºB	5ºA	5ºB	Total
33	33	34	34	32	31	31	35	35	35	35	368

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela diretora da escola.

A diretora relatou, ainda, que a instituição conta com os seguintes recursos humanos:

- a) uma diretora de escola e uma coordenadora de organização escolar (antiga vice-diretora);
- b) uma coordenadora de gestão pedagógica geral; c) uma coordenadora de gestão pedagógica por área de conhecimento; d) corpo docente constituído por onze professores regentes de sala, dois professores colaborativos, dois professores auxiliares, cinco professores especialistas, dois professores readaptados e um professor para a sala de recursos; e) uma cuidadora; f)

quatro funcionários para a secretaria da escola; g) duas merendeiras; e h) dois funcionários da limpeza.

No tocante à estrutura física, fomos informadas de que o prédio escolar conta com os seguintes ambientes: sala de direção, sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores, doze salas de aula, sala de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros, pátio, palco e camarim.

Os recursos pedagógicos disponíveis são: nove computadores para uso administrativo, cinquenta e oito computadores portáteis para uso dos estudantes, oito *tablets* também para uso dos estudantes, acesso à *internet*, cinco impressoras multifuncionais, um projetor multimídia (*datashow*), doze aparelhos de televisão, dois aparelhos de som, livros didáticos e paradidáticos, entre outros.

Em seguida, apresentamos alguns resultados da escola F:

Tabela 17 - Metas projetadas e Idesp observado da escola F							
Metas projetadas				Idesp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
5,82	7,01	7,02	6,35	7,0	7,01	5,68	6,07

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

Como pode ser observado, em 2018, a escola F ultrapassou a meta projetada com uma diferença significativa e, em 2019, a meta foi atingida. Já em 2021, houve uma queda expressiva no índice analisado e a escola acabou se distanciando da meta proposta. Em 2022, houve um aumento no índice quando comparado ao ano anterior, mas, ainda assim, não foi possível alcançar a meta estabelecida.

A seguir, sistematizamos dados que evidenciam o desempenho da escola F no Ideb, tendo como referência as edições mais recentes do Saeb:

Tabela 18 - Metas projetadas e Ideb observado da escola F					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
6,9	7,1	7,3	6,7	7,4	7,0

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Os resultados apresentados anteriormente demonstram que a escola F não atingiu a meta projetada em 2017, mas em 2019 conseguiu até mesmo superá-la. No ano de 2021, a

meta proposta não foi atingida, porém há que se destacar que o resultado alcançado foi considerável.

5.3.7 Escola G

A escola F, criada em 1932, está localizada a uma distância aproximada de dezenove quilômetros da região central, entre duas comunidades formadas por descendentes de imigrantes trentino-tirolezes. A respeito da comunidade atendida pela escola, a professora coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) a caracterizou como sendo rural.

Ainda conforme os dados fornecidos pela professora coordenadora do EFAI, há no entorno da escola casas, um posto de saúde e uma escola voltada à etapa da Educação Infantil.

Trata-se da única escola regular que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Além dessa etapa, abrange os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio na modalidade PEI.

A professora coordenadora do EFAI informou, ainda, que o horário dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, é, diariamente, das 7h às 11h50, no período da manhã, e das 13h às 17h50, no período da tarde.

Na ocasião da coleta de dados, havia um total de 110 estudantes matriculados na escola, distribuídos em classes e anos/séries em conformidade com o evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 19 - Número de estudantes por classe e ano/série matriculados na escola G em 2023				
2º A	3º A	4º A	5º A	Total
26	27	26	31	110

Fonte: a autora, com base em informações fornecidas pela professora coordenadora do EFAI da escola.

Fomos informadas pela professora coordenadora do EFAI de que a escola conta com os seguintes recursos humanos: a) uma diretora de escola; b) duas coordenadoras de organização escolar (antiga vice-diretora); c) uma professora coordenadora para os anos iniciais do Ensino Fundamental, um coordenador de gestão pedagógica geral e três coordenadores de gestão pedagógica por área de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental, além de um coordenador de gestão pedagógica geral e três coordenadores de gestão pedagógica por área de conhecimento para o Ensino Médio; d) quatro professoras regentes de sala; e) uma professora colaborativa; f) três professores auxiliares; g) um

professor de Educação Física; h) uma professora de Arte e Inglês; i) uma professora do AEE; j) um gerente de organização escolar; k) seis agentes de organização escolar; l) três merendeiros; e m) dois funcionários da limpeza.

No que se refere à estrutura física da escola, de acordo com as informações fornecidas, o prédio escolar conta com os seguintes ambientes: uma sala de direção, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala dos professores, uma cozinha para uso administrativo e docente, dois banheiros para uso administrativo e docente, oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala para os materiais de Educação Física, uma cozinha para o preparo da merenda escolar, um refeitório, uma quadra coberta, um banheiro feminino e um masculino com quatro compartimentos cada para uso dos estudantes e um depósito de material de limpeza. Os estudantes do AEE são atendidos nos espaços multiuso, não havendo sala específica para tal (modalidade itinerante).

Quanto aos recursos pedagógicos disponíveis, foram citados: um *notebook*, uma televisão e um *Datashow* por sala de aula; seis computadores para uso administrativo (direção e secretaria); quarenta *Chromebooks* para uso dos estudantes; seis *tablets*; um *notebook* para cada professor; livros didáticos e paradidáticos, entre outros.

Posteriormente, apresentaremos os resultados mais atuais da escola G em relação ao Idesp, seguidos de uma breve apreciação:

Tabela 20 - Metas projetadas e Idesp observado (EFAI) da escola G							
Metas projetadas				Idesp observado			
2018	2019	2021	2022	2018	2019	2021	2022
5,80	7,81	7,81	5,89	7,80	6,46	5,76	5,01

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em São Paulo (2022c; 2024).

Como pode ser observado, em 2018, a escola G superou significativamente a meta projetada. Em contrapartida, em 2019, houve uma queda acentuada no seu desempenho em relação ao índice analisado, o que também ocorreu no ano de 2021. Em 2022, a escola também não conseguiu alcançar a meta projetada.

Em relação aos resultados da escola G, faz-se necessário explicitar que os resultados observados referentes aos anos de 2021 e 2022 (Idesp e Ideb) dizem respeito ao período em que os estudantes, professores e professora coordenadora do EFAI eram vinculados à outra escola da rede estadual do mesmo município que atendia essa etapa de ensino. A meta indicada para o ano de 2022 foi estipulada com base nos resultados alcançados por essa outra escola. Somente em 2023 as classes dos EFAI voltaram para a escola G.

Em seguida, sistematizaremos dados que evidenciam o desempenho da escola G no Ideb, tendo como referência as edições mais recentes do Saeb:

Tabela 21 - Metas projetadas e Ideb observado (EFAI) da escola G					
Metas projetadas			Ideb observado		
2017	2019	2021	2017	2019	2021
7,1	7,3	7,5	7,1	7,4	7,1

Fonte: a autora, com base nos dados coletados em Brasil (2021b) e QEdu (2023).

Os resultados apresentados evidenciam que a escola G atingiu a meta projetada em 2017. No ano de 2019, conseguiu até mesmo superar a meta estabelecida. Já no ano de 2021, a meta proposta não foi atingida, porém há que se destacar que o resultado alcançado foi considerável.

5.4 Os participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresentaremos dados obtidos mediante questionários (APÊNDICES I e J) aplicados na ocasião das entrevistas por meio dos quais tivemos acesso à aspectos relativos à formação profissional e às experiências de trabalho dos vinte e cinco participantes (dezenove professores e seis professores coordenadores), os quais possuem entre trinta e cinquenta e sete anos de idade.

Do total de participantes, vinte e um cursaram o Magistério e vinte e cinco concluíram o Ensino Superior nas seguintes áreas: Ciências Sociais (um participante, em curso presencial de uma instituição privada), Direito (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Educomunicação (uma participante, em curso presencial de uma instituição pública), Matemática (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Letras (três participantes, em cursos à distância de instituições privadas) Pedagogia (vinte e cinco participantes, sendo vinte em cursos presenciais, um em curso semipresencial e quatro à distância, dos quais um estudou em instituição pública e vinte e quatro em instituições privadas) e Psicologia (três participantes, em cursos presenciais de instituições privadas, sendo que uma delas está com essa graduação em andamento).

Questionamos se os participantes frequentaram cursos de especialização e nos deparamos com o seguinte cenário: quatorze do total de entrevistados realizaram cursos de especialização, os quais foram nas áreas de Alfabetização e administração (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Alfabetização e Letramento (uma

participante, em curso à distância de uma instituição privada), Ciências Naturais (uma participante, em curso à distância de uma instituição privada), Deficiência Intelectual (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Deficiência mental (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Docência do Ensino Superior (uma participante, em curso semipresencial de uma instituição privada), Educação Especial (uma participante, em curso à distância de uma instituição privada), Educação Especial: Atendimento às necessidades educacionais (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Educação Especial: Deficiência Intelectual (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista (TEA) (curso em andamento) (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Educação Profissional e Tecnológica (uma participante, em curso semipresencial de uma instituição privada), Ludopsicopedagogia (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Neuroeducação (uma participante, em curso semipresencial de uma instituição privada), Neuropsicopedagogia (uma participante, em curso à distância de uma instituição privada), Pré-escola e Administração Escolar (uma participante, em curso presencial de uma instituição privada), Psicopedagogia (duas participantes, em cursos presenciais de instituições privadas, e uma participante, em curso à distância de uma instituição privada) e Trabalhos pedagógicos (uma participante, em curso à distância de uma instituição privada). Nenhum dos participantes cursou Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado.

No questionário para caracterização do perfil dos participantes, perguntamos, também, sobre outros cursos que, possivelmente, tenham realizado, mas somente duas participantes responderam essa questão, das quais obtivemos as seguintes respostas: curso sobre o material didático EMAI (uma participante, em curso oferecido pela Diretoria de Ensino do município), Gestão de Pessoas (uma participante em curso de extensão à distância oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAPE), História da Arte: leituras e contextos (uma participante, em curso presencial oferecido pela Diretoria de Ensino do município), Letra e Vida (uma participante em curso presencial oferecido por uma instituição pública) e Letramento (uma participante, em curso semipresencial de aperfeiçoamento oferecido por uma instituição privada).

Diante do exposto, depreendemos que todos os participantes possuem, no mínimo, graduação na área de Pedagogia, havendo o predomínio de cursos presenciais em instituições privadas. Do total, vinte e um cursaram também o magistério, ou seja, bem mais da metade

dos participantes, e um pouco mais da metade realizou cursos de especialização em diferentes áreas, prevalecendo também os cursos presenciais em instituições privadas. Em relação aos demais cursos, embora somente duas participantes tenham preenchido esse campo no questionário, outros participantes citaram, nas entrevistas, os cursos oferecidos pela EFAPE ou pela Diretoria de Ensino do município.

No tocante às experiências de trabalho no campo educacional, quinze participantes disseram que sempre trabalharam na rede pública, sete trabalharam mais tempo na rede pública e três trabalharam mais tempo na rede privada.

O tempo de exercício da profissão docente pelos entrevistados variava entre seis e quarenta anos, sendo assim dividido: a) entre cinco e dez anos: quatro participantes; b) entre mais de dez anos e quinze anos: dois participantes; c) entre mais de quinze anos e vinte anos: uma participante; d) entre mais de vinte e cinco anos e trinta anos: oito participantes; e) entre mais de trinta anos e trinta e cinco anos: oito participantes; e f) entre mais de trinta e cinco anos e quarenta anos: duas participantes. Portanto, a maioria dos entrevistados possui uma vasta experiência profissional.

No tocante ao tempo de trabalho na rede pública estadual, as respostas variaram entre dois e trinta e seis anos. Quanto ao tempo de trabalho na escola onde se encontravam no momento em que participaram desta pesquisa, as respostas divergiram entre seis meses e quinze anos.

A respeito da função ocupada pelos participantes na ocasião da coleta de dados, constatamos que dezenove eram Professores da Educação Básica I (PEBI) e seis eram professores coordenadores, sendo quatro CGPGs, uma CGPAC e uma PC. Do total, dezessete eram categoria A, uma categoria F e seis categoria O. Entre os participantes categoria O, três já estavam aposentados³⁷.

³⁷ Na ocasião da coleta de dados, os professores da rede pública estadual paulista eram classificados em categorias de acordo com o regime de contratação e em conformidade com os seguintes critérios: categoria A - professores efetivos, titulares de cargo e contratados por meio de concurso público; categoria F - professores em regime estável, entretanto, com jornada de trabalho reduzida; categoria O - professores contratados mediante processo seletivo para trabalharem por tempo determinado, geralmente, em torno de um ano, sem estabelecer maiores vínculos com o estado. Nesse sentido, é importante destacar que aos professores das categorias F e O também são atribuídas aulas na condição de substituição dos professores titulares.

6 BNCC E PRÁTICA DOCENTE: AS VOZES DOS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresentaremos a organização, a descrição e a análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com professores e professores coordenadores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Por meio dessas entrevistas, buscamos identificar e analisar as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas dos docentes do ponto de vista desses profissionais do campo educacional. Além disso, procuramos evidenciar as suas percepções acerca desse documento, do seu processo de implementação no contexto investigado e dos limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação.

Os dados coletados foram organizados nas seguintes categorias: a) percepções dos professores e professores coordenadores sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC; b) percepções dos participantes da pesquisa a respeito da BNCC e suas relações com as práticas pedagógicas; c) encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas; e d) limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação. Cada uma dessas categorias agrupou um conjunto de perguntas que tinham um objetivo em comum. O quadro a seguir revela os objetivos das perguntas que compuseram cada categoria da entrevista:

Quadro 2 - Objetivos de cada categoria de análise

CATEGORIA	OBJETIVOS
A	Compreender as percepções dos professores e professores coordenadores entrevistados sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC.
B	Apreender as percepções dos professores e professores coordenadores entrevistados sobre a BNCC e reconhecer, a partir de suas visões, aspectos das práticas docentes com o intuito de perceber se e como eles se relacionam com a BNCC, observando as possíveis repercussões do documento abordado nessas práticas.
C	Investigar possíveis relações entre a BNCC e as práticas avaliativas dos docentes a partir das perspectivas dos professores e professores coordenadores entrevistados, além de apreender as percepções desses profissionais acerca das articulações entre o documento abordado e as avaliações externas e em larga escala.
D	Verificar as concepções dos professores e professores coordenadores entrevistados com relação às repercussões da BNCC na qualidade da educação.

Fonte: a autora.

A descrição dos dados foi feita por pergunta, embora tenhamos optado por juntá-las quando pertinente e de acordo com as repostas fornecidas. Para cada questão dos roteiros de entrevista, elaboramos um quadro (APÊNDICE K) contendo, de um lado, os temas centrais que agrupavam os relatos e, de outro lado, os relatos que se enquadraram em cada tema definido, sendo que grifamos em cada um deles aquilo que possuíam em comum. Alguns relatos não puderam ser classificados em um único tema central, motivo pelo qual foram contabilizados em mais de um deles. No momento de descrição dos dados, além de termos considerado esse agrupamento dos dados conforme as semelhanças, procuramos destacar também as particularidades que emergiram de cada relato.

Informamos, ainda, que, como forma de garantir o anonimato, os entrevistados foram identificados por meio dos códigos P1, P2, P3 e assim por diante, no caso dos professores, e PC1, PC2, PC3 e assim por diante, no caso dos professores coordenadores.

6.1 Percepções dos professores e professores coordenadores sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC

O primeiro conjunto de perguntas tinha como objetivo compreender as percepções dos professores e professores coordenadores entrevistados sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC.

Primeiramente, interrogamos se os professores e professores coordenadores que fizeram parte da pesquisa participaram do processo de elaboração da BNCC. Em caso afirmativo, perguntamos como se deu essa participação e, do contrário, como poderiam ter participado e se conheciam pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidas nesse processo.

Do total de entrevistados, dezesseis (PC3, PC4, PC6, P1, P4, P5, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P18 e P19) relataram não ter participado do processo de elaboração desse documento e nem se sentiram, de alguma forma, convidados a participar. Entre eles, apenas a P1 justificou dizendo que, quando começou a lecionar, o documento estava sendo implementado nas escolas, motivo pelo qual não esteve envolvida na sua formulação. Exibiremos abaixo alguns dos relatos aos quais nos remetemos:

Pesquisadora - Você participou do processo de elaboração da BNCC?

P5 - Não. Quando foi montada, ofereceram cursos para nós, mas das habilidades, quem montou isso, não. Eu não lembro de ter participado. Nós estudamos bastante, no início, aqui na própria escola.

P6 - De elaboração não. O que eu participei foi quando chegou aqui, acho que em 2017, e a coordenação começou a passar para nós, mas já estava pronto.

P9 - Não.

Pesquisadora - Você foi chamada para participar de alguma forma?

P9 - Não, quando eu fiquei sabendo já estava pronta.

Do conjunto de entrevistados que não participaram do referido processo, quatro (P1, P14, P16 e P19) disseram conhecer alguém que esteve vinculado a ele. No caso da P19, apesar de ter enfatizado que ocorreram reuniões para os professores coordenadores na Diretoria de Ensino, com base no seu relato, não é possível identificar quais foram os assuntos tratados nessas reuniões e se, de fato, eles puderam participar desse processo.

Pesquisadora - Você conhece pessoas ou grupo de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?

P1 - Eu fiquei sabendo da [citou o nome de uma professora da escola], só.

P14 - A professora [citou o nome de uma professora da escola]. Só ela mesmo.

P16 - Uma coordenadora lá da escola esteve envolvida.

Pesquisadora - Por conta de ela ser coordenadora?

P16 - Não sei, mas ela esteve.

P19 - Não, dos meus pares não. Eu me lembro de muitas reuniões em Diretoria de Ensino para os coordenadores, mas professores não me lembro.

Um grupo, constituído por quatro entrevistados (PC1, P3, P8 e P17), relatou ter participado do processo de elaboração da BNCC em momentos de ATPC.

A PC1 disse que, na escola onde atuava como professora e, na ocasião da coleta de dados, como professora coordenadora, foi concretizado o estudo da proposta, seguido por discussões acerca dela, para que, posteriormente, pudessem opinar a respeito do seu conteúdo e oferecer sugestões no sentido de aprimorá-la, mas não soube informar se foram feitos apontamentos por parte dos professores e, em caso afirmativo, quais encaminhamentos foram realizados, embora suponha que possam ter sido direcionados ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.

Na mesma linha, as P3, 8 e 17 fizeram ponderações no sentido de que, em algumas ATPCs, puderam opinar no que concerne ao conteúdo do documento, não mencionando nenhum tipo de estudo e/ou discussão anterior da proposta e nem detalhes sobre o encaminhamento ou *feedback* dado às possíveis sugestões. A P17 remeteu às pesquisas no que

diz respeito ao documento que os professores participaram e oportunidades em que puderam dar opiniões sobre a pertinência das habilidades e dos conteúdos em relação ao ano/série para o qual estavam previstos.

Em todos esses casos, os fundamentos pedagógicos do documento, bem como as habilidades e competências, estavam delineados, restando aos professores opinar sobre algo que já havia sido construído. Assim, nos restam dúvidas se a opinião dos professores foi, realmente, considerada e se houve reformulações no documento após essas consultas, pois, conforme os relatos, não foi dado nenhum *feedback* a respeito ou ele não chegou aos professores e nem mesmo foram especificados os encaminhamentos realizados às sugestões, o que pode ser indício de uma pseudoparticipação, ou seja, houve uma consulta acerca do assunto por parte das autoridades apenas para dar um viés democrático ao documento, buscando legitimá-lo, mas as decisões finais já haviam sido tomadas e/ou não couberam aos professores.

Pesquisadora - Você participou do processo de elaboração da BNCC?

PC1 - Não, a escola participou de uma forma... Nós fizemos um estudo dela, de qual era a proposta, nós podíamos opinar em determinado momento, mas essa foi a participação: dar a nossa opinião sobre algum contexto que faltava nela, se contemplava tudo ou se queríamos colocar mais alguma coisa, sugestões.

Pesquisadora - Como funcionava esse movimento de sugestões?

PC1 - Na época, eu não era coordenadora, eu estava na sala de aula. Foi aqui nessa escola mesmo, mas eu estava em sala de aula. Em ATPC, foi proporcionado o momento para que a gente lesse, discutisse e estudasse. Caso a gente tivesse alguma sugestão, que fosse dada. Eu não me lembro se houve alguma sugestão naquela época.

Pesquisadora - E a coordenadora levava para a Diretoria de Ensino, é isso?

PC1 - Geralmente, é encaminhado para o Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e de lá eles devem ter encaminhado, não sei como que aconteceu, mas houve esse estudo, sim.

Pesquisadora - E você observou se alguma sugestão que vocês levaram foi acatada?

PC1 - Eu não me lembro, nem sei se foi feita alguma sugestão, mas eu lembro que foi proporcionado o momento de estudo, mas se chegou a ir alguma coisa, como tem sempre os grupos, não sei se algum grupo levou para a coordenação na época e a coordenadora levou a sugestão. Não sei te dizer.

P8 - Algumas reuniões, na própria escola em que eu estava. Lá nós tivemos um processo, mas foram poucas reuniões, nós não aprofundamos muito. A gente podia contribuir com algumas coisas, nós tivemos alguns poucos ATPCs com a coordenadora.

Pesquisadora - E ela levou as contribuições de vocês para a Diretoria de Ensino?

P8 - Eu acredito que sim.

P17 - Indiretamente, os professores participam, porque eles vão fazendo pesquisas, indiretamente a gente vai participando, né? Não é uma coisa tão fora, né? Não é a gente, diretamente, que coloca as coisas lá, os conteúdos, mas, indiretamente, eles pedem a nossa participação.

Pesquisadora - Quando a BNCC estava sendo formulada, você era professora ou estava na coordenação?

P17 - Eu era professora.

Pesquisadora - Nas ATPCs que vocês conversavam sobre isso?

P17 - Isso.

Pesquisadora - Como foi essa participação na ATPC?

P17 - É uma coisa bem distante, não é uma coisa efetiva. São opiniões, coisas assim, conteúdos pertinentes, formas como o aluno aprende, né? A questão das habilidades que são mais importantes em cada faixa etária, coisas assim, mais do aprendizado mesmo do aluno, da faixa etária, dos conteúdos, não é uma coisa assim... São essas opiniões, não é uma coisa muito efetiva, é mais pontual com relação ao ano/série que a gente está dando aula.

Ademais, perguntamos a esse grupo de entrevistados se conhecem pessoas ou grupos de pessoas que estiveram implicadas no processo de elaboração da BNCC. Somente a P8 respondeu afirmativamente, referindo-se ao grupo de professores da escola onde atuava, o qual foi oportunizado a oferecer as suas contribuições em poucas ATPCs na escola. Do ponto de vista da PC1, possivelmente, quem participou mais diretamente foram pessoas ligadas, na época, ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, responsáveis pelas formações no que tange ao documento.

Também conversamos com três professores (P2, P10 e P15) e duas professoras coordenadoras (PC2 e PC5), totalizando cinco participantes, que relataram outras formas de participação no processo de formulação do documento.

Pesquisadora - Você participou do processo de elaboração da BNCC?

PC2 - Participei.

Pesquisadora - Você poderia contar como foi?

PC2 - A primeira parte era uma versão preliminar e aí a gente ia estudando, algumas coisas a gente via que estava faltando, porque é difícil mesmo, a gente foi comparando o que a gente tinha antes e o que veio depois. Muita coisa voltou para o Currículo, coisas que não tinham, por exemplo, substantivo, adjetivo, coisas que não se trabalhavam mais nos anos iniciais, de gramática, voltaram. Eu acho que é bom voltar, mas tem que tomar cuidado para não ficar ensinando substantivo e não ensinar a ler e escrever, né? [risos].

Pesquisadora - Mas você participou como coordenadora ou teve um movimento com os professores?

PC2 - Não, não, não, como coordenadora. Na realidade, havia um estudo, a gente fazia um levantamento e mandava para São Paulo. Eu não sei até que ponto isso chegava onde tinha que chegar, mas, enfim, a gente...

Pesquisadora - Os coordenadores mesmo?

PC2 - Isso. Como coordenadores, na Diretoria de Ensino.

Pesquisadora - E com os professores, teve também esse movimento?

PC2 - Não, teve menos, mais por parte dos... Mesmo porque a gente não tinha uma cópia na mão para passar para os professores, não teve... Diferente do EMAI, por exemplo, que foi trabalhado, foi estudado, não, não foi isso, foi só para os coordenadores.

Pesquisadora - De qual versão da BNCC você teve a oportunidade de participar?

PC2 - Aí eu não lembro...

PC5 - Participei.

Pesquisadora - Como foi essa participação? Você poderia contar um pouco?

PC5 - Posso. Quando começou, eu fui convidada, porque eu tenho muita facilidade na área da Matemática, né? Então, eu participei dessa parte da montagem da Matemática nos anos iniciais. Isso que eu estou falando para você foi uma contextualização que eu fiz na época, porque muitas coisas ali, por exemplo, de terceiro ano teriam que ser mais para um quarto ano, às vezes, até para um quinto, entendeu? Só que, depois, o que aconteceu? Houve, mais ou menos, umas dez reuniões, onde foram priorizadas as etapas conforme os eixos das áreas lá, da exata, tal, e em cima das habilidades eram feitas discussões. Só que depois reuniu tudo. Por exemplo, eu participei... Nessa época, eu era da

cidade de [citou o nome de um município do interior de São Paulo], então eu participei de lá e aí foi feito o que? Depois, pegaram um representante de cada cidade, aí virou o estadual. Então, eu participei só dessa primeira fase, que foi na cidade.

Pesquisadora - E você já era coordenadora lá ou você era professora?

PC5 - Não, eu participei como professora.

Pesquisadora - Você foi convidada para participar, né?

PC5 - Fui convidada. Foram mais ou menos uns vinte professores por área lá na minha cidade.

Pesquisadora - Essa participação que você disse foi na Diretoria de Ensino de lá, é isso?

PC5 - Isso, isso.

P2 - Participei de Língua Portuguesa. Foi assim, em 2017, eu estava na coordenação, eu era coordenadora geral, né? Cada escola aqui de [citou o nome do município onde foi realizada a pesquisa] teve uma representante, coordenação, pessoal da Secretaria Municipal, foi feito aqui em [citou o nome do município onde foi realizada a pesquisa], foram convidados para participar o pessoal de [citou o nome de alguns municípios da região] e foi uma semana... Cada semana a gente tinha que alterar, mudar, acrescentar, vieram especialistas para deixar a gente mais recheadinho... Primeiro, eles nos alimentaram de conteúdos que favorecia para a gente acrescentar os nossos saberes, o que a gente deveria colocar a mais, corrigir, nós corrigimos alguns erros para facilitar o entendimento dos professores, melhoramos a escrita. Nós trabalhamos as habilidades, uma por uma, pensando que tipo de atividade... se daria para a gente mudar a frase da habilidade, se o objeto de conhecimento estava claro para a habilidade e, se não estivesse, claro, a gente melhorava a escrita, a gente fazia a leitura... Eram vários grupos separados por conhecimento, por disciplina e a gente ia fazendo um trabalho minucioso, demorávamos um dia inteiro para fazer. Eu lembro que foram três dias para a gente terminar Língua Portuguesa, porque foi muito bem feito. Era uma habilidade, o objeto, a classificação, “olha, isso não dá bem para o segundo ano”, “vamos tirar do terceiro e colocar no quarto”, “olha, isso dá para os dois”, então virou aquela habilidade 01 e 02, a mesma habilidade com aprofundamento diferente. Aí a gente tinha que separar atividade, mas com a mesma habilidade, uma com aprofundamento por ser o segundo ano e aquela do primeiro ano. Mas a escrita mudava tão pouco, por exemplo, “nomear e escrever palavras, nomes próprios”, segundo ano. “Nomear e escrever nome e sobrenome completo”, então tem coisa que é uma palavrinha. “Ler com autonomia”. “Ler com a ajuda do professor um texto informativo”, não dá, um texto de divulgação científica necessita do auxílio e apoio do professor para entender o que é o texto informativo científico com palavras difíceis. Então, nós tínhamos que colocar no papel ali. “Ah, mas é leitura”, não é. É leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura de itens de livre escolha... Foi isso o que nós fizemos com a BNCC. Nós apenas colocamos algumas habilidades nos seus lugares, segundo o ano adequado. Esse foi o meu papel.

Pesquisadora - Essa versão que você participou, qual foi? Os professores chegaram a participar também ou só os coordenadores?

P2 - Eu participei dessa última versão. Nós éramos os multiplicadores na escola. Nós tínhamos ATPC uma vez na semana e eu levava para ver se eles concordavam, porque, no dia seguinte, eu tinha que levar a proposta dos professores da minha escola. A gente fazia, levava para a escola, eu era uma multiplicadora, via se eles concordavam e, no dia seguinte, eu já socializava com os meus pares as mudanças ou sugestões de alteração daquela habilidade. Esse era o meu papel, de multiplicador. As habilidades já estavam todas prontas pelos especialistas e a gente apenas verificava se estava adequado aos nossos saberes, à nossa linguagem, ao ciclo.

Pesquisadora - E as mudanças que vocês sugeriram foram contempladas no documento?

P2 - Tanto é que em 2020 não deu por causa da pandemia, mas em 2021 nós começamos a colocar em prática, tivemos a obrigação de fazer parte do nosso HTPC [Horário de Trabalho pedagógico Coletivo] de leitura, comparamos o documento com os livros didáticos, já estavam vindo para a gente as correções. Aí eu lembro que eu tive que fazer uma carta digitada da minha contribuição e o que nós achamos. Foi digitado, na época, no dia e a superiora levou esse depoimento dos participantes de como foi participar e se nós estávamos vendo a prática acontecendo. Talvez, se eles perguntassem para a gente em 2022, a resposta seria melhor. Eu acho que eles erraram aí, 2020, 2021, cobrar uma coisa que não estava... Se no ano passado ou esse ano eles fizessem seria melhor, estaria redondinho. Mas 2020, 2021, não poderiam fazer isso conosco, uma coisa fresquinha, em um momento tão delicado, com uns alunos que nem frequentavam as aulas direito... Isso que eu não achei legal.

P10 - Então, fiz contribuições, porém elas caem em um limbo, né? Eu não tive resposta nenhuma.

Pesquisadora - Como foram essas contribuições, foram em nível de escola ou...?

P10 - Não, Diretoria de Ensino. Foram promovidas algumas enquetes, alguns questionários, onde a gente podia opinar, mas, como eu falei para você, parece que eu falei com a parede, porque não teve *feedback* nenhum. A gente dá a contribuição e é isso.

P15 - Eu dei uns palpitos.

Pesquisadora - Como foi?

P15 - Olha, eu dei mais da minha área mesmo, que era o segundo ano. Acho que eles abriram, faz um tempinho já, para todo mundo poder ver e eu entrei no *site*, dei uma olhada no segundo ano que era mais a minha turma e dei os meus palpites, falei muito sobre isso, mas espera-se que se chega aqui, só que não chega e se não chega tem que resgatar, nisso a gente perde, que é diferente do particular que, às vezes, tem desde o berçário e dá, realmente, para fazer na íntegra, porque a ideia é bonita, aspas.

Pesquisadora - Você participou da consulta pública, é isso?

P15 - Da consulta pública.

Pesquisadora - Você lembra que ano que foi?

P15 - Não, mas, assim, eu olhava ali e falava “que bonito”, porque eu costumo dizer que o papel tudo aceita, mas na prática nem sempre. Depois, veio a pandemia, desestabilizou mais ainda, quer dizer... Atualmente, eu olho os parâmetros, as habilidades e falo “poxa, não dá ainda, não dá.”

Os fragmentos apresentados revelaram outras formas possíveis de participação no processo de formulação da BNCC: consulta pública, enquetes e questionários direcionados às equipes de professores e gestores das escolas, bem como reuniões na Diretoria de Ensino com professores coordenadores e professores representantes que foram divididos em grupos por componente curricular.

Quanto às participantes que estiveram presentes em reuniões na Diretoria de Ensino do município pesquisado (PC2 e P2: participaram como professoras coordenadoras) e de outro município do interior paulista (PC5: participou como professora convidada), relataram ter sido incumbidas das seguintes tarefas: estudo da proposta (PC2); comparação do trabalho pedagógico que estava sendo feito até então com a versão preliminar do documento em análise (PC2); levantamento do que estava faltando, especialmente, em termos de habilidades na versão preliminar do documento em apreciação (PC2 e P2); avaliação da adequação das habilidades para o ano/série correspondente (PC5 e P2); modificação da forma de escrita da habilidade conforme o grau de aprofundamento necessário em função dos anos/séries para os quais ela foi indicada (P2); verificação da pertinência entre habilidade e objeto de conhecimento (P2); correção de erros e melhoria da redação do documento de modo a facilitar o entendimento dos professores (P2).

Frente ao exposto, um dos aspectos que chamou a nossa atenção foi o fato de que nenhum participante mencionou algum tipo de *feedback* após o trabalho de revisão de versão preliminar do documento, na qual, ao que tudo indica, já constavam os fundamentos

pedagógicos da proposta, bem como as habilidades e competências esperadas dos estudantes. Nessa direção, inclusive, a PC2 afirmou: “Eu não sei até que ponto isso chegava onde tinha que chegar [...]”, demonstrando dúvidas no que diz respeito aos encaminhamentos feitos a partir do trabalho realizado. Consoante aos relatos, o mesmo ocorreu com relação às participações via consulta pública, enquetes e questionários, a respeito dos quais os participantes não obtiveram nenhum retorno, o que, a nosso ver, pode ser mais um indicativo de que o que ocorreu, na verdade, foi uma pseudoparticipação.

No tocante à questão da participação, observamos nos relatos indícios de como ocorreu a participação de outros professores no processo de elaboração do documento. Nesse sentido, a PC5 disse que, no município onde participou das reuniões na Diretoria de Ensino como professora convidada, estiveram envolvidos no mesmo processo cerca de vinte professores por área, sendo que, posteriormente, somente um representante de cada município participou da próxima etapa, realizada em âmbito estadual. Sobre esse assunto, a PC2 salientou que, na sua perspectiva, a participação dos professores foi menor, talvez mais nas escolas, durante as ATPCs, considerando outros relatos, mas os professores coordenadores não tinham uma cópia da versão preliminar para apresentar aos professores, o que, evidentemente, dificultou as discussões a respeito. Ainda no que tange a esse ponto, a P2, que na ocasião em que participou do processo de elaboração da BNCC estava na função de professora coordenadora, declarou ter assumido o papel de multiplicadora na sua escola, levando o conteúdo das discussões efetivadas na Diretoria de Ensino para os professores em reuniões de ATPC para verificar se eles concordavam e, no dia seguinte, – portanto, em um tempo bastante reduzido, impossibilitando o devido aprofundamento – socializar com os seus pares e superiores possíveis sugestões de alterações.

Em seu relato, a P2 pontuou que vieram especialistas que ampararam os professores coordenadores com conteúdos que auxiliaram na revisão da versão do documento avaliada. Completou sua fala, ainda, dizendo: “As habilidades já estavam todas prontas pelos especialistas e a gente apenas verificava se estava adequado aos nossos saberes, à nossa linguagem, ao ciclo.” Assim, questionamos: qual seria, de fato, o papel desempenhado por esses especialistas? Seria o convencimento dos professores coordenadores com relação à proposta delineada, estimulando apenas revisões pontuais que não alteraram em nada os fundamentos pedagógicos do documento? Afinal, quem eram esses especialistas e que autoridade possuíam para tomar decisões de ordem pedagógica acerca de um documento que serve como parâmetro para a elaboração dos currículos estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das escolas sem a inclusão anterior dos professores e gestores da Educação

Básica, que, além de terem formação pedagógica, conhecem muito mais a realidade das escolas?

A partir da fala da P2, averiguamos que a BNCC começou a fazer parte do cotidiano escolar e das práticas docentes, principalmente, em 2021, após o período mais crítico da pandemia da Covid-19. Nesse momento, em especial, os professores e professores coordenadores precisaram realizar a leitura do documento e compará-los com os livros didáticos, que estavam sendo adaptados. Como professora coordenadora, na época, a P2 mencionou ter redigido, a mando de seus superiores, uma carta com suas contribuições, contando como foi ter participado do processo de elaboração do documento e se estava vendo a sua aplicação na prática. Esse fragmento em específico nos dá evidências de quando começou a ocorrer com mais veemência a implementação da BNCC na escola e deixa clara a preocupação existente de que ela realmente seja efetivada.

Entre os cinco participantes que relataram outras formas de participação no processo de formulação da BNCC, dois (PC2 e P10) responderam afirmativamente ao serem questionados se conhecem pessoas ou grupos de pessoas que também estiveram envolvidos nesse processo. Nesse sentido, a PC2 citou os supervisores de ensino e uma pessoa na função de PCNP, ambos vinculados à Diretoria de Ensino do município. Já o P10 remeteu ao grupo de professores da escola em que atuava, porém essa participação ficou circunscrita ao ambiente escolar e ao atendimento de demandas externas, possivelmente, oriundas da Diretoria de Ensino. A seguir, exibiremos os relatos dos quais emergiram esses apontamentos:

Pesquisadora - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?

PC2 - Sim, os supervisores de ensino da Diretoria de Ensino, eles estavam envolvidos também. O pessoal vinha, fazia reunião com a gente, né? Os supervisores, a PCNP da Diretoria de Ensino... Ela com um supervisor que iam nessas reuniões passavam.

P10 - Então, nos locais de trabalho que eu estava, sim, mas é algo muito local, né? Então, assim, o grupo de professores que a gente estava ali recebia algumas funções, né? "Discuta a BNCC, reveja alguns pontos", mas não saía disso, assim, eu não participei de nenhum encontro externo, por exemplo, então foi mais local e a demanda de "tem que fazer", sabe? Aquela coisa, "tem que fazer isso agora". Então...

Dando prosseguimento, questionamos se os professores e professores coordenadores entrevistados participaram do processo de elaboração do Currículo Paulista, construído a partir da BNCC, e, em caso afirmativo, como se deu essa participação. Aos que disseram não ter participado, interrogamos se e como poderiam ter participado.

Do conjunto de entrevistados, vinte e dois declararam (PC1, PC2, PC3, PC4, PC5, PC6, P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18 e P19) não ter

participado desse processo, incluindo as professoras coordenadoras, o que chamou a nossa atenção.

A PC1 e a P4 relataram momentos de estudo do documento (proposta preliminar e finalizada, respectivamente) na escola, porém, no entendimento da PC1, quem, presumivelmente, atuou mais diretamente na formulação do Currículo Paulista foram os profissionais vinculados ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. Em seu relato, a P4 acrescentou, ainda, que as atividades realizadas são todas baseadas nas habilidades prescritas nesse documento, que, segundo alguns relatos (PC2, PC3, P4, P5, P6, P8, P11 e P15), ao que tudo indica, chegou pronto na escola, embora também tenhamos falas indicando o contrário, isto é, que houve, em alguma medida, a participação de professores, além da equipe da Diretoria de Ensino, como veremos.

Pesquisadora - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração?

PC1 - Diretamente, não. Só desses estudos. É o mesmo movimento, a Diretoria de Ensino encaminha para as escolas o que eles chamam de documento preliminar e a gente estuda, lê, mas quem talvez atue mais diretamente é o pessoal do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.

P4 - Não, já chegou pronto na escola. A gente recebeu pronto para fazer a pesquisa, estudamos sobre ele e as atividades todas são em cima dessas habilidades do Currículo Paulista.

P11 - Não.

Pesquisadora - Nem foi chamada para participar de alguma forma?

P11 - Não, ele veio pronto para a gente.

P19 - Do Currículo Paulista, também não. Eu fiz cursos, mas como eu lhe falei, há os cursos nas plataformas digitais, inclusive para a questão da escola de período integral, tem muitos cursos. Quando chegou essa implantação aqui, em São Paulo, havia muitos cursos para a gente fazer, mas, assim, convidada para uma reunião, não. [...]. Por exemplo, a implantação das escolas de período integral, nós tivemos vários cursos da plataforma sobre tudo isso, mas eu vou lhe dizer, sinceramente, o que ocorria na rede era assim: “Você fez? Fez. Tem as respostas?” Porque não tinha uma interação. Agora, onde a interação ocorria? Nas reuniões de ATPC, principalmente com o coordenador geral. Eu avaliava que as reuniões com o coordenador geral, para ele nos dizer o que era uma escola em período integral, eram muito mais proveitosas do que a plataforma, porque a plataforma foi feita assim: “Você já fez? Já fiz. Ah, empresta o gabarito?” Então, eu sou mais favorável a esse diálogo do que dizer: tem cursos na plataforma. As reuniões de ATPC eram muito mais proveitosas, a gente tirava as dúvidas e o coordenador geral sempre deveria estar bem preparado, então o volume de estudo para o coordenador geral era muito intenso, porque ele que respondia as nossas dúvidas. E do Currículo Paulista a mesma coisa, a gente recebeu, ou por impressão ou por digitalização, e temos que dar conta.

Antes de darmos continuidade, cabe destacarmos o apontamento da P19 a respeito das formações oferecidas em plataformas digitais, impossibilitando o diálogo com os seus pares, assim como a troca e a produção de saberes com base em suas experiências, que poderia enriquecer o trabalho pedagógico. Ao invés disso, os professores são colocados no lugar de sujeitos passivos, receptores de informações, formação essa que, aparentemente, não tem

atingido o seu propósito, visto que há casos em que há o compartilhamento de respostas dos questionários.

Em seguida, perguntamos se esse primeiro grupo de entrevistados conhece pessoas ou grupo de pessoas que estiveram implicados com a elaboração desse documento e quatro deles (PC1, PC5, P2 e P16) disseram que sim, citando desde os profissionais que atuavam na Diretoria de Ensino até professores que foram convidados. Com relação aos demais professores, de acordo com o relato da P2, cabia aos professores coordenadores replicar os conteúdos das reuniões que tinham na Diretoria de Ensino sobre o Currículo Paulista nas ATPCs da sua escola.

Pesquisadora - Você conhece alguém que participou da elaboração?

PC1 - O pessoal da Diretoria de Ensino.

Pesquisadora - Você conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?

PC5 - Eu conheço algumas pessoas que participaram.

Pesquisadora - E são coordenadores, são professores, como que é?

PC5 - Professores, foram professores que foram convidados.

Pesquisadora - Eles foram convidados mesmo. Não é, por exemplo, quem quisesse poderia participar, é isso?

PC5 - Não, não. Foram convidados. Acho que conforme a pessoa se destacava dentro daquele componente foi convidada para participar da elaboração.

P2 - Eu conheço uma pessoa que trabalhava na Diretoria de Ensino, ela era uma PCNP, que é acima da coordenadora geral e é responsável por todas as coordenadoras da Diretoria de Ensino, e ela fez parte do Currículo, sim, ela é professora de Matemática. Ela que faz as formações de coordenadoras, então ela participava, ela viajava. É um trabalho de cima para baixo muito interessante.

Pesquisadora - Os professores foram convidados a participar?

P2 - Não fomos convidados. Ela era multiplicadora também. Ela passava para a coordenadora na Diretoria e a coordenadora passava para a gente. Então, a gente sempre tinha uma replicabilidade em ATPC. Era obrigação replicar nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Ainda sobre o processo de elaboração do Currículo Paulista, obtivemos o relato da P3, que mencionou ter participado dando opiniões nas ATPCs, todavia não soube responder se essas opiniões foram incorporadas ao documento.

Pesquisadora - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração?

P3 - Da mesma forma que a BNCC, nas ATPCs, dando opinião, falando...

Pesquisadora - Você percebeu se as opiniões que vocês deram foram incorporadas ao documento?

P3 - Não, para falar a verdade, eu não tenho noção, mas acredito que eles levaram em consideração, porque foi um documento bem elaborado, né?

Nessa direção, a P7 afirmou ter participado mediante questionários que, ocasionalmente, foram enviados para a escola. Em conformidade com o relato, ela acredita que os professores coordenadores estiveram mais envolvidos com a construção do Currículo Paulista, porém nossos dados vão na contramão desse apontamento.

Pesquisadora - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração?

P17 - Não, segue mais ou menos da mesma forma. O Currículo Paulista também foi desse jeito, a gente fala através de questionários, mas também não é uma coisa muito grande, é uma ou outra vez que eles mandam questionário, alguma coisa, sabe? Quem participa mais são os coordenadores.

O P10 revelou ter participado da construção do documento quando ocupava a função de professor coordenador em outra etapa de ensino, motivo pelo qual esteve envolvido com as discussões referentes ao Ensino Médio. De acordo com o relatado, posicionou-se contrário à diversos aspectos da proposta apresentada, bem como à Reforma do Ensino Médio. No tocante a pessoas ou grupos de pessoas que foram incluídas no processo de formulação do documento, comentou ter ocorrido discussões somente no âmbito da escola em função das demandas que foram surgindo.

Pesquisadora - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração?

P10 - Eu participei no aspecto do Médio, porque, enquanto eu estava como coordenador, também surgiram essas ações, né? Eu participei mais nesse sentido, contrário a muitas sugestões que tinham lá, inclusive a essa reforma que estava vindo, até pelo fato de eu ser de Sociologia e as Ciências Humanas foram suprimidas, né? Então, eu atuei bastante nesse sentido. [...]. Do infantil [referiu-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental], eu estou tendo contato agora, então, de fato, eu não participei dessa construção e ela foi aprovada antes.

Pesquisadora - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?

P10 - Não, só na escola, como eu falei para você, mas por base de demanda, né? “Tem que fazer”, então...

O que há em comum nos três últimos relatos apresentados é o fato de que, como no caso da BNCC, em nenhum deles foi mencionado algum tipo de *feedback* em relação aos apontamentos e sugestões dos participantes, o que, novamente, nos faz pensar na possibilidade de ter ocorrido apenas uma pseudoparticipação, com vistas a causar a impressão de que se tratou de um processo democrático para, desse modo, conferir legitimidade ao documento.

Os dados que emergiram das questões anteriores evidenciaram a ínfima participação dos entrevistados no processo de elaboração da BNCC, ao mesmo tempo em que grande parte

deles não se sentiu nem mesmo convidado a participar. Além disso, um número reduzido de entrevistados relatou conhecer alguém que esteve envolvido na elaboração do documento.

Nos casos em que houve participação, ela ocorreu, principalmente, durante as ATPCs nas escolas, em momentos pontuais conduzidos pelos professores coordenadores, ou, ainda, mediante outros formatos, tais como: consulta pública, enquetes, questionários e reuniões na Diretoria de Ensino que contaram com a participação de professores coordenadores e professores representantes.

Nossos achados contrastam com o discurso oficial do MEC, uma vez que, no documento, foi ressaltado pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva que a BNCC foi “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil [...]” (Brasil, [2018a], p. 5). Vejamos, também, outra declaração do MEC indicando a construção democrática do documento:

O conteúdo da BNCC foi construído democraticamente?

Sim. A Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a participação de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. Sua primeira versão, disponibilizada para consulta pública entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, recebeu mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados. Em maio de 2016, uma segunda versão, incorporando o debate anterior, foi publicada e novamente discutida com cerca de 9 mil professores em seminários organizados por Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em todas as unidades da federação, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016. Os resultados desses seminários foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório expressando o posicionamento conjunto de Consed e Undime. Esse relatório foi a principal referência para a elaboração da versão final, que também foi revista por especialistas e gestores do MEC com base nos diversos pareceres críticos recebidos e que foi colocada em consulta pública, a partir da qual recebeu-se mais de 44 mil contribuições (Brasil, [2018c]).

Na terceira seção desta tese, foram apontadas contradições que permearam o processo de formulação da BNCC e que colocam em xeque a tese de que ela resulta de ampla participação social. Procuramos demonstrar, amparando-nos em diversos autores (Aguiar, 2018a; Aguiar, 2018b; Cássio, 2019; Dourado; Siqueira, 2019; Tuttman; Aguiar, 2019; Aguiar; Tuttman, 2020; Tarlau; Moeller, 2020; entre outros), que esse processo não ocorreu de forma devidamente transparente e democrática, pois, como bem disseram Cury, Reis e

Zanardi (2018), foi um grupo específico de pessoas quem, realmente, definiu o que se objetiva que seja o conhecimento oficial a ser socializado nas escolas.

Cássio (2017) apresentou contradições no que concerne à participação na consulta pública sobre a BNCC, apontando o que chamou de vícios metodológicos e a insuficiência na análise dos resultados pelo MEC. Sendo assim, segundo o autor, a consulta pública serviu muito mais para legitimar os discursos oficiais sobre “participação” do que como forma de garantir uma efetiva participação social na construção dessa política curricular, resultando no que ele chama de participacionismo.

Complementando esses estudos, Carvalho e Lourenço (2018) pontuaram que as questões relacionadas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, *experts*, cientistas e administradores/gestores do Estado). Na concepção das autoras, a liberdade de expressão dos professores é limitada a um fazer e dizer previamente codificados, pois quem detém o poder de definir os problemas e as soluções para eles são aqueles que governam.

As autoras enfatizaram, também, que os *experts* (especialistas, mídia e pesquisadores em diferentes áreas de conhecimento) silenciam as vozes dos professores em exercício nas escolas de Educação Básica, desqualificados na medida em que são considerados “leigos”, em um jogo no qual estimula-se a participação desses profissionais com o objetivo de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts*, causando a impressão de uma participação, mas sem efetivo poder de decisão. Desse modo, esses profissionais (professores) têm seus saberes e experiências confrontados, subalternizados ou mesmo ignorados (Carvalho; Lourenço, 2018).

Os números, os fatos, as estatísticas, os déficits enunciam um “cale-se!”, uma “ausência de fala” aos educadores e a imposição de narrativas padronizadas e modelos globais de conteúdos e metodologias. A livre expressão dos educadores é limitada a possíveis significados já codificados por outros e codificados em alternativas que os impedem de exercer o poder de problematização. Dessa forma, a produção da BNCC cria um modo de silenciamento da problematização dos leigos (professores não considerados *experts*) pela estratégia de fazê-los falar (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 254, grifo das autoras).

Uma pesquisa divulgada por Magdaleno e Faria (2024) focalizando a perspectiva de coordenadoras pedagógicas de escolas estaduais do município de Viçosa, em Minas Gerais, revelou que, nesse contexto, houve o recebimento de convite para participação dos profissionais da educação na construção da BNCC e o repasse aos professores, porém elas não acompanharam esse processo posteriormente, o que, do ponto de vista das autoras, pode ser

um indício de que a construção colaborativa não ocorreu, posto que o convite, por si só, não significa participação.

Segundo as autoras, a ideia disseminada pelo MEC a respeito da construção colaborativa do documento ecoou inconsistente e equivocada em diversos pontos da pesquisa, quando confrontada com os relatos das coordenadoras pedagógicas e com os referenciais teóricos (Magdaleno; Faria, 2024).

Uma das coordenadoras participantes da pesquisa afirmou que, na sua escola, foram proporcionados grupos de estudo e reuniões para tratar sobre o documento, que resultaram na apresentação de sugestões para a sua elaboração durante o seminário regional, mas não se sabe como foram efetivadas as análises dos documentos produzidos. Para as autoras, por mais que alguns professores e gestores escolares tentem participar, muitas vezes, os seus posicionamentos não são considerados e as políticas são impostas verticalmente para as escolas, não havendo nem mesmo um preparo adequado para a implementação (Magdaleno; Faria, 2024).

A ausência de um espaço efetivo de participação é notada pelos profissionais, como identificado, por exemplo, no discurso de uma das coordenadoras pedagógicas que participou da pesquisa, que sinalizou a omissão da discussão sobre gênero na terceira versão do documento. Face ao exposto, as autoras lembraram que, da segunda para a terceira versão, houve o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff e Michel Temer passou a ocupar o cargo, o que acarretou alterações expressivas no número de participantes e, em especial, de profissionais da educação envolvidos na elaboração da BNCC (Magdaleno; Faria, 2024).

Na mesma direção, encontramos estudos como o de Zen e Ghisleni (2020), realizado com professores da rede pública do Rio Grande do Sul, por meio do qual foi constatado, nas falas desses professores, a escassez de debates com a participação efetiva da comunidade escolar, particularmente, na fase final de elaboração do documento, gerando dúvidas, apreensões e suspeições diante do que deveria ser implementado.

Faleiro (2022) também forneceu contribuições que nos possibilitaram refletir sobre os significados atribuídos por professoras de escolas privadas de Lajeado, no Rio Grande do Sul, em relação ao processo de elaboração da BNCC. Em conformidade com a autora, as professoras questionaram o modo como ocorreu esse processo, ressaltando que não se sentiram convidadas a participar e que, mesmo quando o documento foi disponibilizado para consulta pública, não lhes foi propiciado tempo suficiente para o estudo da proposta. Nos casos em que foi sinalizado algum tipo de contribuição, não se sabe se as suas contribuições foram consideradas. Além disso, algumas professoras souberam do documento quando ele já

havia sido concluído e chegou nas escolas para que fosse implementado. Assim, na perspectiva da autora, é evidente o esmaecimento do conhecimento dos professores, pois outros sujeitos foram autorizados a falar sobre a educação e a definir o que os professores podem ou não fazer nos espaços educacionais.

Rocha e Pereira (2018), ao versarem sobre a participação de professores na elaboração da política curricular em pauta, com base em uma pesquisa desenvolvida na rede municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba, realçaram que essa participação foi meramente formativa e que as condições para que se sucedesse uma participação efetiva não foram garantidas, sendo as decisões fundamentais relativas à BNCC tomadas fora do ambiente escolar. Não obstante, na visão das autoras, uma concepção verdadeiramente democrática do e no processo educativo demanda a ampliação e o fortalecimento das formas de participação, viabilizando, inclusive, o exercício de tomadas de decisões.

Em contrapartida ao que viemos demonstrando, conforme argumentamos na terceira seção embasadas em diferentes referenciais teóricos (Cássio, 2019; Hypolito, 2019; Caetano, 2020; Campos; Durli, 2020; Diógenes; Silva, 2020; Tarlau; Moeller, 2020; Caetano, 2023; entre outros), outras vozes foram legitimadas durante o processo de elaboração da BNCC, entre as quais identificamos: reformadores empresariais, organismos internacionais, grupos conservadores, neoconservadores, ultraconservadores, populistas-autoritários e fundamentalistas religiosos. Como detalhamos na seção mencionada, esses grupos compactuaram as suas agendas tendo em vista interesses em comum, que conduzem a uma educação voltada, sobretudo, para o atendimento de pautas moralistas e das demandas recentes do capital.

No mais, é relevante reportarmos às críticas tecidas por importantes entidades científicas do campo educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

A ANPEd, em nota publicada sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE, criticou o processo de elaboração do documento, que, de acordo com a associação, privilegiou especialistas e subalternizou o diálogo com as comunidades escolares (ANPEd, 2017).

A ABdC encaminhou um documento ao CNE, no contexto das audiências públicas sobre a BNCC, em 2017, expressando o seu posicionamento a respeito do documento e sublinhando a necessidade de uma “[...] efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural” (ABdC, 2017, p. [1]). Salientou, ainda, que “[...] há quase 50 anos, diferentes estudos em currículo têm defendido que separar

elaboração de implementação é a receita do fracasso nas políticas curriculares” (ABdC, 2017, p. [6]).

A Anfope foi ainda mais incisiva em um documento onde explanou a posição da associação sobre a BNCC, manifestando repúdio quanto ao seu processo de elaboração, discussão e aprovação, bem como no que se refere à sua implementação. O trecho abaixo foi extraído desse documento:

Nesse momento em que se realiza a última audiência pública, julgamos que não basta apenas manifestar nossa preocupação com o processo de elaboração e discussão da BNCC - questionada desde a sua primeira versão por Universidades e entidades do campo acadêmico, tanto pelos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas brasileiras e o *ethos* de seus alunos, quanto pela forma de condução desse processo. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação (Anfope, 2017, p. [2], grifo do autor).

Um cenário parecido pode ser verificado em relação à participação no processo de elaboração do Currículo Paulista, que, em consonância com os dados obtidos nesta pesquisa, foi ainda menos expressiva. Nesse caso, entre as formas de participação relatadas estão: as ATPCs nas escolas, onde os professores puderam colocar suas opiniões sobre o documento; o preenchimento de questionários enviados para as escolas; e professores que foram convidados para participar mais diretamente do processo.

Para Moura e Lopes (2023), apesar de o Currículo Paulista indicar, em seu texto introdutório, os números referentes às participações e sugestões enviadas sobre o seu conteúdo e ser apresentado como “[...] um marco importante para a redução das desigualdades educacionais no Estado, uma vez que explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (São Paulo, 2019e, p. 19), ele representa uma cópia fiel da BNCC, o que, a nosso ver, suscita questionamentos acerca da forma como ele foi construído.

Boni, Bimbatti e Silva (2024) discorreram sobre algumas incongruências no processo de elaboração do Currículo Paulista e ressaltaram que ele foi conduzido de maneira aligeirada.

As seguintes incongruências foram identificadas pelos autores: a) a consulta pública *online* relativa à sua primeira versão não foi disponibilizada na referência do documento; b) a Undime, que, conforme consta no próprio documento, tomou frente da sua elaboração junto à SEDUC/SP e à representantes da rede privada, informou apenas os formulários que foram utilizados em palestras, que serviram tão somente para confirmar a presença de professores; c) os seminários regionais para discussão da segunda versão do documento mostraram estatísticas contestáveis, haja visto que os questionários compreendiam perguntas imprecisas. Todavia, lembraram os autores, o Currículo Paulista foi aprovado e homologado, servindo como apoio para a produção de materiais didáticos e formações direcionadas à gestão escolar e aos professores, de modo a garantir a sua reprodução, vigorando em todas as escolas estaduais paulistas desde 2020 (Boni; Bimbatti; Silva, 2024).

Novaes e Peralta (2020) analisaram as percepções de coordenadores pedagógicos da rede municipal de São José do Rio Preto, município do estado de São Paulo, acerca de como ocorreu a escuta dos educadores nas consultas públicas referentes à BNCC e ao Currículo Paulista. Com base na pesquisa realizada, inferiram que, de maneira geral, os coordenadores pedagógicos tiveram a impressão de que os referidos processos de consulta foram aligeirados, o que não oportunizou reflexões e debates mais profundos, que pudessem favorecer uma análise mais cuidadosa e crítica, bem como a apropriação das propostas.

Ainda sobre a elaboração do Currículo Paulista, as autoras denotaram que ela se estendeu de 2018 a 2019, apresentando semelhanças em relação ao modelo processual de formulação da BNCC, como pode ser verificado no excerto reproduzido a seguir:

A primeira versão foi construída pelos redatores das organizações e sistemas envolvidos, após a leitura das proposições da BNCC e o entrecruzamento dos documentos curriculares das Redes municipais, privadas e da rede Estadual e disponibilizada para consulta *online* para serem incorporadas sugestões para o texto introdutório. As sugestões acolhidas e incorporadas no documento resultaram na segunda versão, que foi apresentada e discutida em seminários regionais. Após as discussões, os educadores participantes nos seminários, geralmente coordenadores pedagógicos e diretores em sua maioria, deveriam realizar esse debate nas escolas, recolher as contribuições suscitadas e encaminhar as propostas de inclusão ou exclusão de novas habilidades. A terceira versão resultou da incorporação das contribuições enviadas e foi enviada para o Conselho Estadual de Educação em 19 de dezembro de 2018 [...].

Todo esse processo foi desenvolvido em um curto período de três meses (setembro, outubro e novembro de 2019). Nos processos de audiências e de consultas públicas realizadas no município de São José do Rio Preto, os coordenadores pedagógicos, nas unidades escolares, foram os responsáveis pela condução das discussões com a sua equipe de professores, o prazo

estabelecido foi de uma semana (Novaes; Peralta, 2020, p. 66-67, grifo das autoras).

A partir da leitura do ProBNCC, aderido pelo estado de São Paulo, Frangella (2021) alertou que, embora o programa enfatize o regime de colaboração mediante pacto federativo, imputa aos estados e municípios um modelo de produção de currículos alinhado à BNCC, que persevera o modo de produção da mesma, o que implica em “[...] um cronograma que debilita a possibilidade de discussão, prevendo uma participação consultiva e mantendo a lógica centralizadora que a BNCC espraia” (Frangella, 2021, p. 10).

Reportando aos dados que coletamos, destacamos que, em ambos os casos (BNCC e Currículo Paulista), chamou-nos a atenção a incerteza a respeito dos encaminhamentos dados às reduzidas contribuições que constatamos, visto que não foi fornecido nenhum tipo de *feedback* nesse sentido. Não se sabe exatamente se essas contribuições foram, em alguma medida, consideradas e se houve reformulação dos documentos face a isso. Ademais, os professores tiveram a chance de opinar sobre documentos que já estavam construídos, não fazendo referência à nenhuma discussão a respeito dos seus fundamentos pedagógicos.

Diante dessas considerações é que levantamos o indício de que o que houve, na realidade, foi uma pseudoparticipação, visando dar aos documentos um viés democrático com o intuito de legitimá-los, embora as decisões não couberam aos principais protagonistas na missão de fazer a BNCC e o Currículo Paulista chegarem nas escolas e salas de aula (gestores escolares e professores).

O termo “pseudoparticipação” foi definido por autores como Pateman (1992, p. 95, grifo da autora), para quem ele se refere a um tipo de participação em que há a consulta sobre um assunto por parte das autoridades, podendo criar um certo “[...] *sentimento* de participação [...]”, mas ela objetiva induzir a aceitação de decisões que já foram tomadas ou que serão tomadas pelas próprias autoridades, não implicando em participação alguma de outras partes nas tomadas de decisões. No livro “Participação e teoria democrática”, a autora também caracterizou outros dois tipos de participação: o primeiro deles é a “participação parcial”, que ocorre quando outras partes tomam parte do processo e podem até mesmo influenciá-lo de alguma forma, porém somente as autoridades têm o poder final para decidir; o segundo é a “participação total”, situação em que os grupos de indivíduos possuem igual influência ou poder sobre a decisão final (Pateman, 1992).

A obra citada também nos fez refletir sobre a importância da participação, pois, para a autora, “[...] quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados se tornam para fazê-

lo” (Pateman, 1992, p. 61), desenvolvendo as qualidades necessárias para tal. Contudo, ela advertiu a respeito da relevância de estar de posse das devidas informações nos processos participativos, para que as decisões sejam fundamentadas.

Fortalecendo essa perspectiva, Gadotti (2014) ponderou que uma participação qualificada deve ser precedida pelo entendimento do que está sendo discutido. Assim, a preparação político-pedagógica se faz de extrema importância. No entanto, apesar de a formação ser um aspecto valioso, há que se ter o cuidado de não reproduzir o pensamento de que “quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o assunto diz respeito à qualidade de suas vidas” (Gadotti, 2014, p. 4), apartando alguns sujeitos dos processos participativos assente no discurso de que só quem entende e possui preparo técnico está apto a participar, silenciando e/ou excluindo os demais. Afinal, não se pode esquecer que as decisões não são apenas de natureza técnica, elas também são políticas (Gadotti, 2014).

No mais, corroborando as ideias de Pateman (1992), explicitadas anteriormente, o autor supracitado reforçou o fato de que nós nos formamos para a participação à medida que participamos e enfrentamos os desafios de origem técnica e política atinentes à essa participação (Gadotti, 2014).

Ademais – acrescentou o autor –, para além da criação de mecanismos de participação popular e controle social das políticas públicas educacionais, é fundamental a criação de condições concretas de participação. No caso dos professores, por exemplo, uma jornada de trabalho adequada, que possibilite ter tempo integral e dedicação exclusiva a uma só escola, inclusive para participar em outros espaços, faz-se imprescindível (Gadotti, 2014).

Não se consegue melhorar a qualidade da educação e das políticas educacionais sem a participação, em sentido pleno, daqueles que vivenciam diariamente o cotidiano escolar e que, como efeito, conhecem as suas necessidades e particularidades. A participação popular é um pressuposto da cidadania e é inerente à própria noção de democracia, devendo constituir-se como uma “[...] metodologia permanente da política educacional [...]” (Gadotti, 2014, p. 4).

Em vista do exposto, concordamos com Carvalho e Lourenço (2018, p. 240, grifo das autoras) ao defenderem a criação de espaços nos quais professores e estudantes “[...] ‘escrevam’ juntos os currículos *praticados/pensados* no cotidiano escolar, espaços esses que precisam estar esvaziados de clichês, de imagens que congelam os processos aprendentes, imagens que petrificam a vida na escola”.

Os profissionais da educação sabem quando são ouvidos e quando participam das discussões. Além disso, as ações docentes fazem a diferença na implementação de uma política no cotidiano escolar. Por isso, defendemos que uma política pública educacional deve refletir as diversas perspectivas dos professores e pesquisadores em educação do País. Afinal, propostas distantes da realidade das salas de aula tendem a ser ignoradas pelos professores (Magdaleno; Faria, 2024, p. 12).

Finalizamos esse debate ressaltando que “a bandeira da participação e da ampla consulta, dura e recentemente construída, não pode ser substituída por atalhos institucionais que desconsiderem os saberes educacionais” (Zen; Ghisleni, 2020, p. 173). Agora, fato é que a BNCC e o Currículo Paulista já estão aí sendo implementados, mas são os professores que, ao final, lhes darão significado e concretude no âmbito das escolas, podendo e devendo utilizá-los como referências para o trabalho pedagógico e não como algo pronto e acabado.

Em seguida, verificamos se os professores e professores coordenadores entrevistados participaram de formações sobre a BNCC, quais discussões foram realizadas e se consideram que elas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação.

Do conjunto de entrevistados, quatro professoras coordenadoras (PC1, PC2, PC3 e PC4) e dezoito professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P16, P17, P18 e P19) disseram ter participado de formações que abordaram, de alguma forma, o documento.

Sobre as formações que participaram, foram citadas: estudo do documento em ATPCs (P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P18 e P19); cursos oferecidos pela EFAPÉ (PC1, PC2, PC3, P2, P7 e P14); formações/reuniões na/da Diretoria de Ensino (PC1, PC2 e PC4); formações com transmissão via *streaming* (PC1 e P2); curso para concurso (P1 e P16); curso realizado mediante a Secretaria Escolar Digital (SED) (P16); curso em plataforma digital não especificada (P19); cursos oferecidos pelo estado (P4); curso oferecido pela prefeitura do município pesquisado (P1); não especificou (P17).

Conforme os relatos, essas formações trataram de assuntos como: estudo da BNCC ou de fragmentos dela (P1, P3, P4, P6, P8, P12 e P18); implementação da BNCC na escola (PC1, P5 e P10); contribuições da BNCC para o trabalho pedagógico em sala de aula (P12); habilidades (PC1, PC4, P4, P12, P14, P16, P17 e P18); habilidades por ano/série (P11); como desenvolver um trabalho em torno das habilidades (PC3, PC4, P9, P11, P14 e P18); quais atividades são pertinentes a cada habilidade e como desenvolvê-las (PC3, P9 e P11); comparação do currículo antigo com as habilidades prescritas na BNCC (PC2); BNCC e

Currículo Paulista (P16); como elaborar aulas de acordo com a BNCC e com o Currículo Paulista (P14); estudo da legislação relacionada à BNCC (P17); consulta e análise da BNCC e do Currículo Paulista para elaborar documentos como os Guias de Aprendizagem e o Plano Anual de Ensino (P10); alinhamento entre habilidades e conteúdos (P19); não especificaram (P2, P7 e P15).

Pesquisadora - Você participou de formações voltadas à BNCC?

PC2 - Sim, as discussões eram na Diretoria de Ensino, com outros coordenadores. A gente pegava o currículo antigo e a BNCC e fazia a comparação para ver quais foram as mudanças. O Currículo Paulista chegou pronto este ano, começo de ano.

Pesquisadora - Fora isso, teve mais alguma coisa em termos de formação?

PC2 - Não, não teve, foi mais isso mesmo. Teve cursos que foram dados pelo AVA/EFAPE, esses cursos da BNCC teve, alguns professores fizeram e outros não. Aí, as formações que a gente tinha na Diretoria de Ensino, a gente repassava para os professores.

P10 - Sim, são oferecidas.

Pesquisadora - Como foram essas formações?

P10 - Uma qualidade nem sempre adequada, mas é recorrente. Ao longo do ano, sempre é pauta, principalmente por parte da coordenação, por exemplo, porque a gente precisa construir os documentos, né? O Guia de Aprendizagem, o Plano Anual de Ensino e é necessário que eles estejam alinhados. Então, ao longo do ano, a gente tem várias formações que incluem essa consulta, essa revisão, essa análise da BNCC e do Currículo Paulista. Então, é recorrente isso.

Pesquisadora - Com relação às discussões que foram realizadas sobre esses documentos, foram em que sentido, que tipo de abordagem foi feita?

P10 - Depois de aprovados, simplesmente de como usar, né?

Pesquisadora - Como usar?

P10 - Só como usar, é.

P11 - Olha, aqui na escola, no começo do ano, eles apresentam tudo, mas a gente não se aprofunda, aprofunda mais no Currículo Paulista, porque é como se fosse uma parte da BNCC.

Pesquisadora - E quais discussões foram realizadas nessas formações?

P11 - As habilidades, né? Quais habilidades que cada ano tem que desenvolver e até como algumas habilidades podem ser desenvolvidas. Cada formação falava um pouco de cada habilidade, entendeu? Ou de cada ano/série, porque, às vezes, algumas habilidades começam no primeiro ano e seguem até o quinto ano, só que você vai aumentando o grau de dificuldade. Nesses estudos a gente sempre bate nisso, como trabalhar essas habilidades, que atividades usar, até isso é passado para a gente.

Pesquisadora - A Diretoria de Ensino ofereceu alguma coisa para vocês também ou foi mais na escola?

P11 - Na escola. Apesar de que eu acho que o que é passado para nós na escola vem também da Diretoria, porque as coordenadoras têm reunião toda semana, né? E elas são orientadas, nesse caso, e aí vem até nós. Então, a Diretoria também está por trás disso, de todas essas orientações, porque as coordenadoras são orientadas.

P14 - Participei, mas faz tempo. Na elaboração dela, foi pela EFAPE, a gente tem bastante curso, tem bastante oportunidade. Até o ano passado era sobre a BNCC, este ano é toda voltada para o Currículo Paulista. A formação que eu participei era sobre a BNCC.

Pesquisadora - Quais discussões vocês tiveram nessa formação, você lembra?

P14 - Foi muito automático, porque as aulas são gravadas e você não conversa com ninguém [...].

Pesquisadora - O que ensinou sobre a BNCC nesse curso?

P14 - As habilidades, como trabalhar, como elaborar uma boa aula, até isso tem. Tem os professores que nos ensinam como elaborar as aulas de acordo com o currículo, tanto paulista como BNCC.

P16 - Participei pela SED, do estado.

Pesquisadora - É online, né?

P16 - Isso, *online*. Quando você entra no *site* da Secretaria da Educação, eles te dão alguns cursos que você tem que fazer. Quando você entra pela categoria O, tem alguns cursos ali que eles pedem para você fazer para se familiarizar com o que está acontecendo e lá tem falando da BNCC.

Pesquisadora - E que tipo de discussão esse curso apresentou? O que foi abordado?

P16 - Olha, ele fala das habilidades, na verdade, ele fala junto do que a gente precisa fazer na nossa rotina e a gente tem vários documentos para preencher, então eles começam a nos mostrar e fazer esse alinhamento da BNCC com o Currículo Paulista para que a gente coloque na nossa documentação. E assim a gente vai conhecendo mais, né? Eu falei bastante da BNCC, porque eu estava no curso para o concurso, então a gente estudou um pouco a BNCC.

P19 - Então, formações que foram mais produtivas, para mim, foram as no âmbito escolar em horário de ATPC. Agora, as que ocorreram pela plataforma digital não geraram debate, então eu diria que foi mais uma teoria. Agora, o auge do debate, realmente, foram as ATPCs escolares.

Pesquisadora - E o que vocês discutiram, especificamente, sobre a BNCC nessas ATPCs?

P19 - Era bem o básico, como interpretar aquelas habilidades ao conteúdo trabalhado. Então, era para nós invertermos a lógica, porque antes para a gente era conteúdo, conteúdo, então o que nós tivemos que aprender foi inverter essa lógica e deixar conteúdo e habilidade caminhando juntos, até para poder entender o motivo pelo qual aquele conteúdo estava dentro daquela habilidade.

Os dados evidenciaram que as formações realizadas no que tange à temática da BNCC, sobretudo, pelos professores foram, muitas vezes, à distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da EFAPE, onde há transmissão de aulas e conteúdos, prejudicando a ocorrência de debates acerca do documento, como explicitaram as P14 e 19, os quais costumam acontecer durante as ATPCs. Além disso, de acordo com as P11 e 14, atualmente, o aprofundamento maior tem sido em relação ao Currículo Paulista.

Apenas uma professora (P13) e duas professoras coordenadoras (PC5 e PC6) afirmaram que não participaram de formações sobre o documento, como indicam os seus relatos:

Pesquisadora - Você participou de formações voltadas à BNCC?

PC6 - Não. Nenhuma.

Pesquisadora - Não? Nem na Diretoria de Ensino?

PC6 - Não, porque eu não lembro de ter, né? Eu entrei no estado em 2014. Eu não lembro. Eu vou ser bem franca, eu entrei no estado em 2014 e eu comecei a participar de orientações técnicas quando eu vim para a coordenação, que foi ano passado.

Pesquisadora - E aí já não teve mais nada da BNCC?

PC6 - Já não teve mais nada e eu não sei nem dizer se alguns, se outros professores, participaram. No meu caso, eu sei que não.

PC5 - Olha, não participei.

Pesquisadora - A Diretoria de Ensino não ofereceu formação para vocês?

PC5 - Não, não. O que eu tenho mesmo foi de pesquisa própria, de pesquisar, de entrar, ver a documentação, porque quando os professores vêm perguntar você tem que saber falar com propriedade sobre o documento. Então, foi mais formação pessoal minha.

P13 - Não também.

Pesquisadora - Não foi oferecido?

P13 - Não, até onde eu sei, não. A EFAPE, acho que não tem nada a ver com a BNCC, oferece cursos... Esses cursos sim, eu sempre faço de aperfeiçoamento.

Pesquisadora - Você já fez algum sobre a BNCC ou não?

P13 - Então, são temas assim: alfabetização, educação especial...

Pesquisadora - Mas com foco na BNCC...?

P13 - Não, focado não.

Perguntamos aos participantes que declararam ter participado de formações com foco na BNCC se as formações oferecidas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação. Do total, seis (PC1, PC4, P2, P4, P5 e P7) expressaram que as formações foram suficientes e dezenove (PC2, PC3, PC5, PC6, P1, P3, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18 e P19) responderam que seriam necessárias outras iniciativas nesse sentido.

Primeiramente, exibiremos alguns depoimentos de participantes que expressaram que as formações foram suficientes.

Pesquisadora - Você considera que as formações oferecidas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação?

PC1 - Elas sempre ajudam, você estar em um grupo onde está todo mundo estudando a mesma coisa, sempre ajuda, mas ali você recebe uma formação enquanto coordenadora. Aí acontece, realmente, na escola, porque é na escola que você precisa desenvolver estratégias de convencimento, principalmente na parte de metodologia, porque o professor vem de muitos anos com uma prática e com um método. Então, quando você mexe nesse método, na forma como você ensina, que você mais aprende do que ensina [risos], quando você mexe nessa base de alicerce do professor, nessa estrutura, é muito difícil, você começa a ter alguns embates de convencimento, por isso que eu falo dessa estratégia. Quando você sai do mundo ideal que é a formação e vem para o mundo real que é a escola, você se depara com essas questões, daquilo como o professor, a concepção de cada professor. Não é simples essa transposição da legislação para a prática. Você precisa de muitas orientações, muitas práticas mesmo com o professor para ele ir entendendo que aquilo vai ser melhor para o aluno, que não é melhor para o professor, tem que ser melhor para o aluno.

P2 - Foram sim, tiveram várias oportunidades e aí cabe ao professor se aprofundar, mas foi muito bem explicado. Foi dado de bandeja para a gente. Veio redondinha toda a explicação, foi maravilhoso.

P4 - Olha, na época, que já faz cinco anos, eu nem me lembro mais, mas na época sim, porque em cima daquilo nós tivemos formações na escola. Tem reuniões, tem as ATPCs, então é tudo voltado para aquilo lá. O que mais precisava ser ressaltado na escola era trazido para as ATPCs. Nós estudávamos as habilidades. E teve cursos também que a gente fez, esses cursos a gente fez bastante. O estado oferecia e eu fiz também vários cursos de formação.

O depoimento da PC1 nos chamou a atenção porque nele fica claro, como ela mesma pontua, que “não é simples essa transposição da legislação para a prática”. Com base nesse depoimento, pode-se constatar que alguns professores são resistentes aos pressupostos da

BNCC e ao incentivo que é dado às metodologias ativas, cabendo ao professor coordenador “[...] desenvolver estratégias de convencimento, principalmente na parte da metodologia [...]”.

Na sequência, traremos exemplos de depoimentos que sinalizaram a necessidade de que sejam oferecidas outras formações com relação ao documento.

Pesquisadora - Você considera que as formações oferecidas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação?

PC2 - Não, eu acho que poderia ter sido mais, foi pouco. Assim, sempre é falho, nunca é uma coisa muito bem feita, mesmo porque já existia, a gente está numa escola do estado, já existia o material do currículo do estado na rede, então não se valoriza a BNCC por ser uma escola estadual. Lógico, eles deram um valor até certo ponto, mas o que eles queriam mesmo era implantar o seu próprio currículo e é sempre essa questão de eles quererem implantar o seu próprio material, de não valorizar o material que vem da FDE, que é baseado na BNCC.

PC3 - Essas formações são sempre *online*, né? Eu acho, assim, os cursos online são bons, porém não é 100% igual o curso presencial, porque o tempo que a gente tem não é suficiente. Eu acho que poderia ser discutido mais detalhadamente, mas a gente vai se adaptando ao que tem.

P8 - A gente teve que aprender muito na raça, se virar. Tem alguns materiais que indicam as habilidades e isso nos ajuda. Por exemplo, o livro didático, o Aprender Sempre ou o Ler e Escrever que tem a habilidade ali. Então, você olha a atividade e ali a gente reforça aquele olhar pela habilidade, mas a gente teve que aprender muita coisa sozinha mesmo.

P9 - Não, precisa de mais, eu acredito. Também um pouco mais a prática, porque só a teoria é boa, mas também a prática, mostrar os exemplos... Antigamente, a gente tinha bastante formação na Diretoria de Ensino, sobre projeto, como trabalhar, que é legal, né? Eles mostravam no telão uma professora trabalhando, mostravam a habilidade e a gente pega para a gente, né? Esses dias, veio a [citou o nome de uma professora que trabalhou na escola] que trabalhou conosco e é alfabetizadora, então excelentes os exemplos, sabe? A leitura deleite, como trabalhar, que está tudo dentro do Currículo, então é coisa que vem para acrescentar para nós, entendeu? Você vê no concreto. É fácil falar: faz assim e assado. Quem tem experiência pega, corre atrás, agora, quem está começando é bom o concreto, entendeu? Então ela deu umas boas dicas para nós, é uma formação.

P10 - Eu acho que falta um pouco também. Acho que até uma formação para os formadores, eu diria que isso é importante. Porque, da mesma maneira que a gente, eles acabam recebendo as coisas tudo por demanda, é de um dia para o outro e, muitas vezes, é um documento extenso que requer tempo, preparo e a gente está cumprindo demanda e acaba ficando muito mecânica a coisa, então, eu acho que, se os formadores fossem melhores formados, melhoraria também a formação.

A partir do relato da PC2, vimos que, atualmente, no contexto pesquisado, a ênfase é atribuída ao Currículo Paulista e aos materiais elaborados com base nele, embora os livros didáticos tenham sido elaborados tendo como referência a BNCC e também sejam utilizados. Sobre a questão dos materiais didáticos, a P8 acentuou a importância dos materiais que indicam quais habilidades serão desenvolvidas mediante os estudos e as atividades propostas, pois, desse modo, pode-se aprimorar o trabalho tendo-as como fundamento.

A PC3 comentou que as formações oferecidas costumam ser à distância e, por mais que contribuam de alguma maneira para o processo formativo, não possuem a mesma qualidade das formações presenciais, devido ao tempo insuficiente e a falta de aprofundamento por meio de discussões. Para a P9, é primordial que sejam oferecidas formações que, além da teoria, tragam exemplos de como desenvolver um trabalho em torno das habilidades. Já o P10 salientou a relevância de que sejam ofertadas mais formações para os formadores (professores coordenadores), pois acredita que isso poderia melhorar também a formação dos professores.

Autores como Campos, Durli e Campos (2019) e Magdaleno e Faria (2024) apresentaram elementos em suas análises que nos fizeram refletir sobre como a formação continuada constitui-se como um ponto estratégico e necessário frente a processos de mudanças educacionais nas escolas, principalmente quando se espera que essas mudanças impactem as práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 10) realçou que “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores”.

Os formuladores da BNCC sabem da importância que a adesão dos professores tem para a sua implementação e que depende deles transformar (ou não) o que está sendo proposto oficialmente em ações efetivas na realidade escolar. Isso pode ser comprovado, apenas para citarmos um exemplo, no documento intitulado como “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC” (Brasil, 2018b), no qual a formação continuada aparece entre uma das sete dimensões para orientar o processo de implementação do documento. Não obstante, como procuramos demonstrar anteriormente, a maioria dos professores foi excluída das discussões e decisões acerca da BNCC (Campos; Durli; Campos, 2019; Magdaleno; Faria, 2024).

No documento mencionado – assinado pelo MEC, pelo Governo Federal, pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), pelo Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), pela Undime e pelo Consed e construído com o apoio técnico do MBNC –, foi sugerido que a formação continuada seja realizada não apenas em momentos formativos proporcionados pela Secretaria da Educação, mas também em reuniões pedagógicas e momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores das escolas. Também foram apresentadas as seguintes premissas para a metodologia e o conteúdo das formações: a) foco no desenvolvimento de competências e habilidades; b) metodologias ativas; c) trabalho colaborativo; d) foco em como desenvolver os conhecimentos; e) uso de dados (resultados educacionais) (Brasil, 2018b).

Para além desses apontamentos, é relevante ressaltar que, por mais que a formação continuada possa ser vista por algumas vertentes pelo viés da adaptação e adequação à BNCC, ela também pode ser assumida como uma oportunidade para gerar reflexões que podem, inclusive, conduzir à superação da lógica que ela espraia.

Silva (2020) apontou a formação continuada dos professores como uma prática indispensável para que esses profissionais possam compreender a natureza dessa política curricular, suas intencionalidades, proposições e outras tendências que, para muitos, permanecem ocultas no documento, bem como para fortalecer os currículos criados na base cotidiana das escolas.

Magdaleno e Faria (2024) argumentaram que, mais do que uma formação técnica e descritiva a respeito da BNCC, é preciso promover diálogos, debates e trocas de experiências entre os professores que contribuam para que eles possam atuar de forma crítica e consciente em sala de aula.

Talvez, mais interessante que a realização de cursos sobre a estrutura da Base, seria, para os professores, a realização de discussões sobre como a alteração do currículo em esfera nacional altera, também, o fazer docente, quais passam a ser suas responsabilidades, quais são os novos desafios, de que forma serão cobrados, entre outras questões que afetam diretamente o trabalho docente. Discussões críticas não têm relação apenas com depreciar, mas compreender contextos, problemáticas, alterações no trabalho e cobranças que virão. Estar por dentro disso é um direito dos professores (Magdaleno; Faria, 2024, p. 17).

Na perspectiva das autoras supracitadas, os profissionais da educação, ao receberem os textos políticos, não os interpretam de forma desorientada, mas se apropriam das informações neles contidas alicerçados em suas ideologias, leituras de mundo, reflexões, saberes, histórias, vivências e valores. Para essas autoras, debates coletivos podem fornecer ferramentas para reinterpretar as políticas nos cotidianos escolares (Magdaleno; Faria, 2024).

Frangella (2020, p. 383) questionou a ideia da formação como um movimento subsequente às políticas curriculares, provocando-nos a pensar que os professores ressignificam essas políticas no contexto da prática e constroem currículos em seus cotidianos “[...] via disputas e negociações de saberes e poderes que legitimam e hegemonomizam provisoriamente sentidos”. Face ao exposto, não é coerente que as escolas sejam tomadas simplesmente como pontos de ancoragem para essas políticas, como se fosse possível cristalizar os sentidos que lhes são atribuídos, motivo pelo qual sugeriu que os momentos formativos sejam pensados como espaços de reflexão e tradução (Frangella, 2020).

Em nossas buscas, encontramos o estudo de Coelho, Anjos e Mirallia (2024) no qual analisaram, à luz da pedagogia histórico-crítica, a participação de gestores e professores na implementação da BNCC em escolas vinculadas à uma Diretoria de Ensino localizada no interior do estado de São Paulo. A partir dos depoimentos dos professores e gestores participantes da pesquisa, os autores inferiram que as formações sobre o documento em pauta, que ocorreram por meio de vídeos disponibilizados pela SEDUC/SP com palestras gravadas e rodas de conversa em reuniões de ATPC, não foram suficientes para promover uma apropriação adequada dos conhecimentos necessários para que formulassem um pensamento crítico quanto às suas bases políticas e epistemológicas e nem mesmo para que pudessem participar ativamente do seu processo de implementação. Devido à precariedade das formações, os professores se apresentaram como meros executores da política, com ações, muitas vezes, fragmentadas, pragmáticas e espontâneas, embora, contraditoriamente, sejam culpabilizados perante as dificuldades no processo de implementação.

No decurso das entrevistas, questionamos os participantes sobre como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC nas escolas onde atuavam e se houve alguma orientação para a implementação desse documento. Além disso, procuramos apreender se está sendo feito o acompanhamento dessa implementação, quem está fazendo isso e de que modo.

Os dados coletados revelaram que a BNCC está sendo implementada no cotidiano das escolas pesquisadas e essa implementação vem ocorrendo, principalmente, por meio do Currículo Paulista (PC1, PC2, PC4, PC6, P1, P2, P3, P4, P5, P9, P11, P12, P14 e P17), do Guia de Aprendizagem construído a partir das habilidades do Currículo Paulista divididas por bimestre (P9, P10 e P17) e dos materiais didáticos elaborados com base nesses documentos (livros didáticos do PNLD e materiais próprios para utilização na rede estadual paulista) (PC1, PC2 e P1).

Para a PC1, a implementação da BNCC está acontecendo porque, mesmo com a mudança de gestão no governo estadual, a equipe gestora e os professores acreditam no potencial do documento, somado ao fato de que, apesar das discussões e críticas feitas externamente, “[...] é a lei que vai valer no fim das contas” e quando “vem o Saresp, ele não quer saber da discussão, ele quer saber o que foi feito dentro da escola”, portanto, desenvolvem o trabalho pedagógico pautado na BNCC e no Currículo Paulista.

Quanto às orientações para a implementação da BNCC, obtivemos o seguinte cenário: alguns entrevistados mencionaram que elas vieram da equipe gestora da escola (P3, P11, P16, P18 e P19); outros citaram mais especificamente as professoras coordenadoras como realizadoras desse trabalho (P8, P9, P12 e P13); uma professora coordenadora relatou que ela

é orientada pela equipe da Diretoria de Ensino, mas o foco tem sido o Currículo Paulista e os materiais didáticos disponibilizados para a rede estadual paulista, ambos alinhados com a BNCC (PC1); três participantes manifestaram que não tiveram orientações com relação à BNCC, porque o enfoque é dado ao Currículo Paulista (PC6, P1 e P2); uma professora disse que há formações nos momentos de ATPC, mas não são tão específicas (P15); cinco participantes salientaram ter recebido orientações acerca do documento, mas não nos deram maiores detalhes, com exceção da PC2 que revelou que elas se sucederam somente no início do processo de implementação e a PC3 reportou às *lives* explicando o que deve ser feito, cujas prescrições são repassadas aos professores (PC2, PC3, PC5, P10 e P17); uma professora considerou que não houve orientações a esse respeito (P6); outros quatro professores não fizeram nenhum apontamento nesse sentido (P4, P5, P7 e P14). A PC4 ressaltou que, quando passou a ocupar a função de professora coordenadora, a BNCC já estava implementada e que orientou os professores, particularmente, no que diz respeito à implementação do Currículo Paulista.

No tocante ao acompanhamento dessa implementação, averiguamos que está sendo feito via: avaliações externas e em larga escala (Saeb, Saresp e, mais recentemente, Prova Paulista) (PC1 e PC2); equipe da Diretoria de Ensino, recaindo a cobrança, sobretudo, sobre as professoras coordenadoras (PC1 e P3); equipe gestora das escolas (P1, P5, P7 e P18), havendo casos em que só foram citadas as professoras coordenadoras (PC3, PC5, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P16 e P19), que têm como função, inclusive, assistir aulas dos professores e observar, entre outros aspectos, se estão cumprindo o disposto pelo Currículo, como evidenciaram relatos como o da PC1 e os das P3, 10 e 11. A PC6, a P13, a P15 e a P17 não mencionaram nada nesse sentido.

No mais, enfatizamos que os relatos das P3 e P6 demonstraram que uma das formas de acompanhamento são as ATPCs, momento em que conversam acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, pontuando o que deu certo, o que não deu e quais estão sendo as suas dificuldades, além de planejarem as próximas habilidades que serão trabalhadas e mediante quais atividades junto aos seus pares de mesmo ano/série.

A PC3, por atuar como CGPAC, possui atribuídas aulas de Orientação de Estudos, voltadas à recuperação e ao aprofundamento de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, o que possibilita observar o desenvolvimento dos estudantes mais de perto e aplicar atividades com o intuito de apreender quais habilidades foram adquiridas e quais encontram-se em defasagem, sendo outra forma de acompanhamento do trabalho dos professores.

Na perspectiva da PC5, não está sendo feito nenhum acompanhamento externo da implementação da BNCC, porém ela comentou que tem utilizado planilhas com os professores para o monitoramento das habilidades trabalhadas, visando equiparar a quantidade que cada uma delas é abordada durante o bimestre. A P3 também reportou ao uso de planilhas a serem preenchidas semanalmente incluindo as habilidades trabalhadas. Já a P8 relatou que, após a aplicação de provas mensais e bimestrais, são levantadas as habilidades avaliadas e é construído um mapa com os acertos e erros, de modo que se possa verificar o desempenho da turma, os progressos e as habilidades que precisam ser retomadas.

Ademais, tivemos relatos (P3 e P14) que indicaram o uso do *drive* para compartilhamento de documentos, como o planejamento semanal, possibilitando o acesso também por parte da equipe pedagógica da Diretoria de Ensino. De acordo com a P14, as professoras coordenadoras acompanham se o trabalho tem sido feito com base nas habilidades e, do contrário, os professores são chamados para conversar. Ela relatou que os professores possuem a prática de trabalhar mesclando as habilidades e os conteúdos, por considerarem isso melhor para o raciocínio lógico dos estudantes.

No que tange à questão da documentação pedagógica, incluindo o diário digital, o planejamento semanal, os Guias de Aprendizagem, entre outros documentos, destacamos que também são uma forma de acompanhar se o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido conforme o determinado, como assinalaram as P2, 3, 8, 9 e 19.

Constatamos, ainda, nos relatos das P3 e 5 o uso de momentos de estudo para dar reforço aos estudantes dos quartos e quintos anos focalizando as habilidades indicadas pelas professoras regentes das turmas, o que tem ocorrido em função das defasagens apresentadas, principalmente, após a pandemia de Covid-19.

A seguir, apresentaremos relatos que selecionamos com o intuito de demonstrar essas ponderações:

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?

PC1 - Ela ocorreu e ocorre todo dia, gradualmente. É realmente uma construção. A cada governo que entra, a cada nova mudança de chefe de setor lá em cima, muda a forma de pensar. Então, ela vem ocorrendo porque a gente acredita nela, a gente esquece um pouco lá fora e vive o que tem que viver aqui, porque uma coisa é certa, é a lei que vai valer no fim das contas. Então, o que pensam, o que falam e o que estão discutindo, às vezes, não importa muito para a escola, porque a escola perde muito tempo se for ficar atrás dessas discussões. Vem o Saresp, ele não quer saber da discussão, ele quer saber o que foi feito dentro da escola. Então, é um medidor e aí a gente desenvolve trabalhos em cima da BNCC e do Currículo. Até que se diga ao contrário, o trabalho é em cima da BNCC.

Pesquisadora - Houve alguma orientação para a implementação desse documento? Você comentou sobre as formações que vocês tiveram...

PC1 - Sim, na Diretoria sempre tem do Currículo Paulista, com base nos materiais que o governo nos fornece, sempre tem. Este ano ainda não teve por determinação do dirigente, não sei quando ele vai

autorizar, mas nós temos formações semanais na Diretoria de Ensino de oito horas por semana. O assunto é sempre o Currículo Paulista. Dependendo da época do ano é Saresp, Prova Brasil, depende da época, mas são todas em cima do Currículo Paulista, porque o material é desenvolvido em cima do Currículo. Os livros didáticos são BNCC, porque vêm do governo federal, mas os outros materiais que vêm para os professores são em cima do Currículo Paulista.

[...].

Pesquisadora - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação? Quem está fazendo isso e de que modo?

PC1 - Ela é feita, no caso, na Diretoria de Ensino em cima de mim e eu em cima dos professores. As visitas em sala de aula têm que acontecer, tem que ter uma organização para isso. Aí tem que ter a devolutiva para o professor sobre a aula que é dada. [...] a gente recebe orientação de que as visitas têm que ser feitas, a gente tem alguma coisa para observar, por exemplo, o ambiente da sala de aula, se é um ambiente alfabetizador, se ele realmente é usado ou se está ali só de enfeite, a didática do professor, o movimento metodológico, relação professor-aluno, como esse professor trata as questões dos alunos, ver se o que ele me entregou como rotina está sendo cumprido, se ele não está fazendo outra coisa em sala de aula...

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola? Houve alguma orientação para a implementação desse documento?

PC2 - No início, houve, então agora já está implementada, principalmente agora que não é nem na BNCC que a gente se pauta para fazer a programação, o Programa de Ação, o programa de aprendizagem, a gente já se pauta no Currículo Paulista e eu peço que eles sigam o Currículo Paulista como bíblia, porque é isso que a gente tem que ensinar nas escolas do estado, a gente está numa escola do estado. Então, a gente não vai ficar em cima da BNCC, a gente vai seguir o tempo e as questões do Currículo Paulista, tenha ele ou não algum problema. Mas se houve implementação, sim, porque os nossos materiais didáticos, os livros didáticos, o material que tem já é pautado na BNCC. Então, não tem como sair, como a gente segue o Currículo Paulista, que é de acordo com a BNCC, e os materiais do governo federal, que são os livros didáticos, e nós temos o material também do estado, que é o Currículo em Ação, a gente segue esses dois, então a gente segue o material...

Pesquisadora - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação? Quem está fazendo isso e de que modo? Eu digo com relação à BNCC mesmo.

PC2 - Eu acho que está sendo feito, porque eles estão aplicando as avaliações. É através das avaliações que eles estão vendo se está sendo aplicado ou não, se o Currículo está sendo trabalhado pelas escolas ou não. Se o aluno está aprendendo...

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?

P2 - Eu sou nova aqui, mas até agora não teve nenhuma informação, a única coisa é que temos que seguir o Currículo Paulista.

Pesquisadora - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação?

P2 - A BNCC é no livro didático, não tem Currículo Paulista no livro didático. Isso é cobrado no diário digital do professor. Lá tem que colocar a habilidade trabalhada, o conteúdo e o objeto do conhecimento de acordo com o Currículo Paulista. Na rotina da semana, tem que ser colocado o objeto do conhecimento que é trabalhado. A gente faz Plano de Ação, Programa de Ação...

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?

P3 - A BNCC, na verdade, é o Currículo Paulista para a gente. Tudo que a gente trabalha é em cima disso. Nossos roteiros e rotinas, tudo é feito em cima das habilidades e aí a gente vê pelo bimestre, né? Porque é dividido em bimestre também. Você até pode trabalhar uma habilidade de outro bimestre, nada impede. Você pode estar trabalhando junto com uma habilidade do bimestre anterior. Dá para fazer esse casamento, vamos dizer assim, mas o nosso trabalho é totalmente norteado pelo Currículo Paulista. O reforço, por exemplo, a gente está dando para os quartos e quintos anos no nosso horário de estudo. A professora nos passou as habilidades que têm que ser trabalhadas, que o aluno está em defasagem. Eu vou, procuro as atividades, o que eu posso estar ajudando aquela criança, mas tudo em cima da BNCC, que é o Currículo Paulista, né? São as mesmas habilidades.

Pesquisadora - Houve alguma orientação para a implementação desse documento?

P3 - Sim, a orientação da escola, da coordenadora, da direção. Tanto é que a gente tem as planilhas a serem preenchidas semanalmente, incluindo as habilidades, o planejamento e o que nos é orientado é estar sempre em busca da BNCC, que seria o Currículo Paulista. A gente tem que estar trabalhando em cima disso, eu não posso ficar inventando coisa, porque tem aquele documento ali certinho e alinhado com o que é necessário para os alunos, então não tem porque a gente fugir e qualquer dúvida a gente fala com a coordenadora ou com a diretora, elas nos orientam.

Pesquisadora - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação? Quem está fazendo isso e de que modo?

P3 - Eu acho que a própria Diretoria. A Diretoria passa para a supervisão e a supervisão coordena através das visitas, das reuniões com a coordenadora, que observa, porque a gente toda semana tem que fazer esse documento que a gente chama de roteiro. Tem o quadro onde eu coloco cada aula o que eu vou trabalhar, depois no meu roteiro eu descremino qual é a habilidade que vai ser trabalhada. Esse roteiro tem que ser entregue uma semana antes. Eu entrego até quinta o que eu vou trabalhar na próxima semana. Tem o *drive* que até o pessoal da Diretoria de Ensino pode acessar e lá estão as habilidades que eu estou trabalhando. Então, tem como todo mundo estar observando o seu trabalho. Tem também a supervisora que faz as visitas, a coordenadora que passa pelas salas e a gente também nas ATPCs fala do nosso trabalho. A gente tem a ATPC geral e a ATPC que você participou que é o de área, no meu caso é o de alfabetização, que é primeiro, segundo e terceiro. Então ali a gente coloca como está sendo o trabalho e as dificuldades, o que deu certo e o que não deu. Tem também, nos horários de estudo, o trabalho junto com a outra professora do segundo, aí duas vezes por semana eu sento com a minha companheira do segundo e a gente planeja o que vai trabalhar, as habilidades, os conteúdos, as atividades... Uma ajuda a outra e a gente planeja junto, depois isso aí é passado para a coordenação e coloca nesse *drive* que todo mundo tem acesso.

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?

P8 - A gente tem feito bastante, porque todo documento que a gente faz tem que colocar a habilidade trabalhada. Tem que ter esse olhar.

Pesquisadora - Houve alguma orientação para a implementação desse documento? Está sendo feito algum acompanhamento dessa implementação?

P8 - Nas ATPCs, pela coordenação. Elas acompanham e olham se está sendo feito corretamente, se é compatível a habilidade com a atividade. Inclusive a gente faz um trabalho na própria avaliação que a gente faz, mensal e bimestral, a gente levanta as habilidades na avaliação e faz um mapinha de acertos e erros para ver como a turma está, se está evoluindo e qual habilidade é preciso retomar. E tem a questão da oralidade também que é avaliada.

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola? Houve alguma orientação para a implementação desse documento? Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação?

P9 - Não, não teve. O que a gente tem é orientação com a [citou o nome da professora coordenadora por área de conhecimento], eu não sei se entra isso.

Pesquisadora - Mas alguém acompanha se vocês estão fazendo esse trabalho com as habilidades?

P9 - Ah, sim, acompanha bem acompanhado. Nós temos o guia que nós temos que fazer por bimestre.

Pesquisadora - E é a coordenação mesmo que faz esse acompanhamento?

P9 - Isso, nós montamos, a [citou o nome da professora coordenadora por área de conhecimento] aprova, vê se está certo dentro do contexto e nós temos que trabalhar, tanto que fica em cima da mesa, porque se a qualquer momento chegar o supervisor e querer olhar... O que você está trabalhando em Ciências? Vamos ver se está dentro.

Pesquisadora - Dentro do Currículo Paulista?

P9 - É, isso, é. Então nós temos esse documento sim, ele é bem norteado.

Pesquisadora - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?

P14 - Aqui, este ano, é Currículo Paulista. O ano passado foi. Nós temos duas coordenadoras, uma pedagógica e outra geral. Nossa, elas faziam curso e faziam de tudo para que a gente alcançasse e conseguisse passar para os alunos. [...]. Hoje é Currículo Paulista e elas dão o sangue para isso.

Pesquisadora - E elas que fazem o acompanhamento quanto ao desenvolvimento das habilidades e se vocês estão conseguindo trabalhar?

P14 - Sim, porque a gente tem uma pasta no *drive* onde toda semana a gente coloca qual a aula que vamos dar naquela semana e elas conferem. Se eu falar que elas fazem vista grossa, eu estou mentindo, porque o dia que a minha aula não está de acordo, ela chama para conversar. Então todo mundo procura, todo mundo tem lá as suas habilidades, todo mundo está estudando para não ser chamado, porque é desagradável, então todo mundo faz o seu dever de casa.

Pesquisadora - Vocês colocam as habilidades no planejamento também?

P14 - Não a habilidade. Nós sabemos a habilidade, porque este ano é assim, por exemplo, Matemática na minha turma. É números, números, números e está lá o número. É álgebra... Então, para não ficar maçante, a gente coloca números, álgebra e vai assim. Mas do segundo bimestre. Então tem todas as habilidades e o que elas deixam a gente tranquila é que nós podemos trabalhar todas as habilidades. Eu não vou ficar: números, números, números...

Pesquisadora - Agora eu vou ver adição, agora eu vou ver subtração, não, você mistura um pouco, é isso?

P14 - Isso, tem que misturar, precisa. É necessário para que o aluno não fique só “eu estou pensando nisso”, então eu chego aqui, volto, vou, volto, é melhor para o raciocínio lógico, é bem melhor.

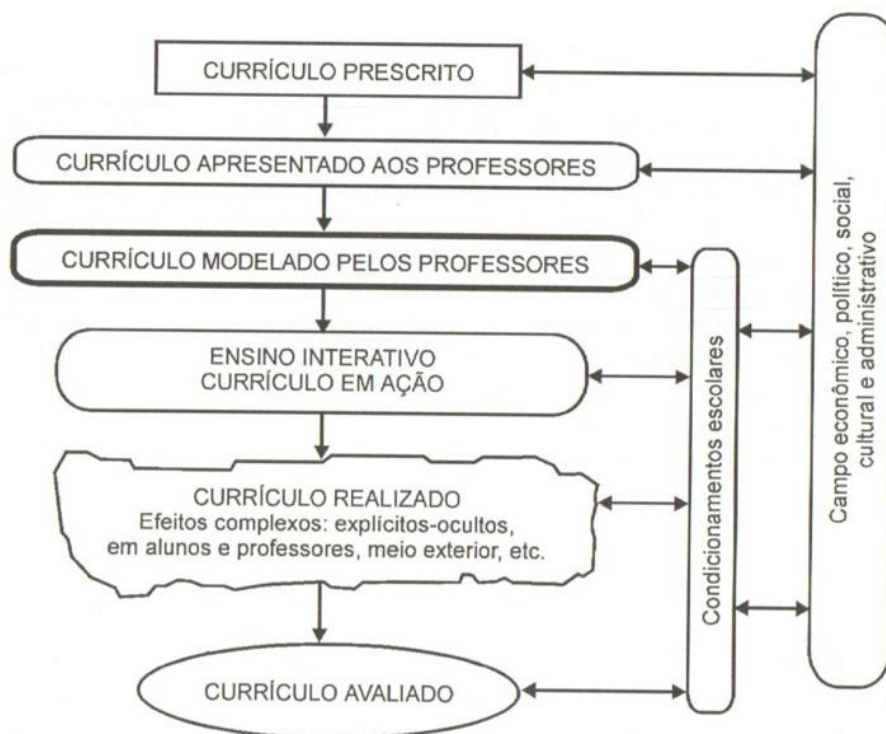
Sacristán (2000) compreende o currículo como algo que obtém forma e significado educativo conforme passa por transformações dentro das atividades práticas que o tem como objetivo. Para o autor, os currículos expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um determinado momento histórico, refletindo a trama cultural, política, social e escolar que lhe é inerente, sendo que, por meio deles, consumam-se as funções da escola enquanto instituição. Desse modo, estão carregados de valores e pressupostos que necessitam ser decifrados, tendo em vista a não neutralidade do projeto cultural e de socialização da escola. Nas palavras do autor, “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (Sacristán, 2000, p. 17).

O mesmo autor descreveu o que chamou de fases do desenvolvimento curricular, que representam os processos fundamentais mediante os quais o currículo se consolida como prática realizada em um contexto concreto que lhe dá forma e conteúdo. “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real” (Sacristán, 2000, p. 21).

A seguir, traremos uma figura elaborada pelo autor, que propôs um modelo de interpretação do currículo como algo que se constitui no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados, mas que, ao mesmo tempo, inter-relacionam-se, seguida de uma explicação sua a respeito de cada fase do desenvolvimento curricular. Na concepção do autor, esse modelo explicativo é adequado, particularmente, quando há uma estrutura de gestão centralizada, em que os espaços de autonomia das instâncias intermediárias são, pelo menos a princípio, limitados.

É relevante acrescentarmos que o processo que será descrito perpassa pelo campo econômico, político, social, cultural e administrativo, de tal forma que a interação entre as fases do desenvolvimento curricular, a disputa que permeia a aplicação do currículo, ocasiona os efeitos reais da educação escolar (Cóstola, 2021).

Figura 9 - Fases do desenvolvimento curricular



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

1. O currículo *prescrito*. Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção, que mudam de um país para outro.
2. O currículo *apresentado* aos professores. Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de seu trabalho tornam muito difícil a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto.

3. O currículo *moldado pelos professores*. O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um "tradutor" que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

4. O currículo *em ação*. É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. O ensino interativo - nos termos de Jackson - é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é que dá o sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na mesma.

5. O currículo *realizado*. Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão com efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.

6. O currículo *avaliado*. Pressões exteriores de tipo diverso nos professores - como podem ser os controles para liberar validações e títulos, cultura, ideologias e teorias pedagógicas - levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor. O currículo avaliado, enquanto mantenha uma constância em ressaltar determinados componentes sobre outros, acaba impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado se reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados. O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora (Sacristán, 2000, p. 104-106, grifo do autor).

É importante pontuarmos que a BNCC corresponde ao currículo prescrito, pois trata-se de um documento normativo que serve como referência para a ordenação do sistema

curricular, na medida em que apresenta as habilidades e competências que devem ser adquiridas pelos estudantes e como se espera que sejam distribuídas nos diferentes anos de escolaridade. A partir dela, como dissemos previamente, são elaborados os currículos dos sistemas e das redes de ensino, os projetos político-pedagógicos das escolas, os materiais didáticos e as matrizes de referências das avaliações e dos exames nacionais.

Quanto ao currículo apresentado aos professores, destacamos o papel central dos livros didáticos, mas não somente deles, uma vez que, no caso desta pesquisa, temos também os materiais didáticos da rede estadual de ensino paulista, formulados em consonância com o Currículo Paulista, que, por sua vez, foi construído alicerçado na BNCC. Todos esses materiais didáticos contribuem para traduzir e elucidar aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação dele e colaborando para que chegue na sala de aula. No tocante à questão dos livros didáticos, Binelo (2021) enfatizou a relevância que possuem para a efetivação da BNCC.

Ao explicar sobre o currículo moldado pelos professores, Sacristán (2000) designou esses profissionais como agentes ativos decisivos na concretização dos significados e conteúdos dos currículos. Poderíamos citar como exemplo nessa fase do desenvolvimento curricular os planos de ensino, os planejamentos escolares, os guias de aprendizagem, os programas de ação, entre outros documentos elaborados pelos professores baseados nas normativas e (espera-se) nas necessidades dos estudantes. Entretanto, nesse ponto, problematizamos: no contexto pesquisado, será que os professores estão atuando como agentes ativos ou os currículos prescritos (BNCC e Currículo Paulista) estão se tornando – mediante o currículo em ação, isto é, a ação pedagógica em sala de aula propriamente dita – o currículo realizado, que se refere aos efeitos, de diversas ordens, produzidos pela prática docente?

Ao que nos parece, por influência do próprio contexto onde as políticas curriculares em pauta estão sendo colocadas em ação – a rede estadual de ensino paulista, marcada há anos por um cenário de elevada centralização curricular e controle do trabalho pedagógico –, de certa forma, elas estão sendo mesmo efetivadas (ao menos, há essa intenção, conforme os relatos), ocorrendo adaptações sem se desvincular das habilidades prescritas, como veremos por intermédio dos dados coletados nesta pesquisa. Ademais, analisando as percepções dos professores e professores coordenadores que entrevistamos, verificamos que, usualmente, os professores atuam como meros reprodutores ao invés de assumirem o lugar de agentes ativos face aos currículos prescritos, inclusive porque, como detalharemos mais adiante, não há tempo para extrapolá-los e mesmo o cumprimento deles não é isento de dificuldades (por

exemplo, por conta do tempo disponível, das lacunas na formação de alguns professores, das condições objetivas e concretas das escolas, bem como das condições de trabalho dos professores), além de que há a obrigatoriedade de utilização dos materiais didáticos e *slides* disponibilizados pela SEDUC/SP, os quais são alinhados com os currículos prescritos e com as avaliações externas e em larga escala, com consequências materiais e simbólicas, como advertiram Bonamino e Sousa (2012), aos profissionais da educação e às escolas. Em vista do exposto, concordamos com Sacristán (2000) ao situar o currículo como um objeto social e histórico, que não está à margem do contexto e das condições nas quais se desenvolve.

A despeito dessas constatações, reiteramos que a nossa pesquisa remete a um contexto específico – sete escolas vinculadas à rede estadual de ensino paulista que se localizam em um município do interior do estado de São Paulo – e é embasada, em termos de dados, nas percepções de dezenove professores e seis professores coordenadores participantes desse estudo.

As dissertações e teses que analisamos (Rocha, 2019; Dias, 2020; Freitas, 2020; Jucá, 2020; Souza, 2020; Binelo, 2021; Borges, 2021; Bueno, 2022; Esposto, 2022; Faleiro, 2022; Nascimento, 2022; Oliveira, 2022) revelaram que o processo de implementação da BNCC está ocorrendo de maneira diferente a depender dos contextos pesquisados, pois o modo como essa política curricular se presentifica nos cotidianos locais (redes de ensino, escolas e salas de aula) distingue-se em função das particularidades inerentes a cada realidade e não se isenta dos efeitos provocados pela diversidade de sujeitos que participam da sua implementação, como pontuou Borges (2021).

Um estudo realizado por Ball, Maguire e Braun (2021) em quatro escolas secundárias inglesas evidenciou como as escolas colocam uma política em ação em vez de aplicá-la. Isso significa que, do ponto de vista desses autores, amparados na pesquisa desenvolvida, as políticas educacionais não são simplesmente “implementadas” pelos profissionais que atuam nas escolas, sendo submetidas a processos de (re)interpretação, tradução e (re)criação no contexto da prática, como bem colocado por Mainardes (2006) fundamentando-se em Bowe *et al.* (1992), em função de suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses. Para os autores, as escolas também são espaços de produção de políticas educativas, de adaptação e até mesmo de resistência. Há, ainda, diferenças entre elas no que diz respeito às condições materiais, de infraestrutura, aos recursos pedagógicos disponíveis, aos contextos que as permeiam, entre outros aspectos que, certamente, influenciam no modo como as políticas são colocadas em cena.

Contudo, embora os autores levem em conta o envolvimento criativo dos professores em relação às políticas educativas, não desconsideram os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem interpretações possíveis e terminam por excluir outras (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Costa e Oliveira (2023), ao socializarem parte dos resultados de uma pesquisa por meio da qual se investigaram a atuação da BNCC em escolas da rede municipal de ensino de Mossoró, no Rio Grande do Norte, corroboraram as ideias dos autores mencionados anteriormente, reforçando que as políticas são interpretadas e materializadas de formas distintas nas escolas. Na visão das autoras, “os atores envolvidos não são ‘meros implementadores’ das políticas, pois recriam, dialogam, hibridizam, reestruturam e negociam espaços e discursos com e entre os sujeitos envolvidos no processo” (Costa; Oliveira, 2023, p. [4]). Nessa lógica, as políticas estão em constante movimento, sendo influenciadas pelos sujeitos em cada contexto, de tal maneira que não é possível controlar as interpretações e releituras produzidas: alguns aceitam, outros resistem e há aqueles que simplesmente reagem com indiferença diante delas.

Dessa forma, embora a BNCC apresente em seus textos, a ideia de prescrição do que ensinar e de como as escolas devem fazer não é garantia de que essa política será desenvolvida “tal e qual” foi elaborada, visto que as escolas são permeadas por culturas diferentes e os profissionais que nelas trabalham reinterpretam essas políticas e criam lógicas próprias de atuação (Costa; Oliveira, 2023, p. [7]).

Sob outra perspectiva, Coelho, Anjos e Mirallia (2024) destacaram que a implementação da BNCC no contexto por eles pesquisado (escolas vinculadas à uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo), em conformidade com as percepções dos professores e gestores entrevistados, foi imposta de forma vertical e acompanhada por aparelhos de controle, tais como avaliações internas e externas, registros e demonstrações de evidências, obliterando a autonomia desses profissionais e ignorando as condições concretas de cada escola.

Os autores também ponderaram que o controle empreendido pelas avaliações externas e em larga escala colocou os professores e gestores em uma encruzilhada entre aceitar a linha pedagógica oficial, que reflete os interesses da classe dominante e a lógica do mercado, objetivando a qualificação da mão de obra (até certo ponto) e a perpetuação da divisão de classes, ou resistir e ser, muitas vezes, acusado de tradicional ou fechado às novas propostas educacionais (Coelho; Anjos; Mirallia, 2024).

Também perguntamos para alguns entrevistados se os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC e todos eles confirmaram a ocorrência de adequações. Em seguida, solicitamos que avaliassem as adaptações realizadas.

No tocante às avaliações positivas, foram indicados os seguintes pontos: padronização do ensino ao alinhar o Currículo e os materiais didáticos com a BNCC (PC1); riqueza de conteúdos (PC6); os livros didáticos do PNLD e outros disponibilizados pelo governo do estado já especificam as habilidades que serão abordadas e seus respectivos códigos alfanuméricos (PC6, P5, P8 e P10); os materiais didáticos são bem pensados, estruturados e resumidos (P18); com as adequações, os materiais didáticos deixaram de ser tão repetitivos e passaram a ter uma sequência (P18); alguns livros didáticos, embora estejam alinhados com a BNCC, também dialogam com as especificidades do Currículo Paulista, facilitando o trabalho dos professores (P1 e P2); os livros didáticos foram bem adaptados, mas não possuem a mesma qualidade, sendo necessário escolhê-los com cautela (PC2).

Selecionamos alguns exemplos entre os relatos apresentados:

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas?

PC1 - Sim, porque agora fala-se a mesma língua. Porque não adianta nada a lei falar uma coisa, o livro didático falar outra e o Currículo outra. Tem que todo mundo falar a mesma língua. Então, a reforma dos livros, inclusive quando os representantes vinham aqui, eles falaram que está de acordo com a BNCC. Então, é importantíssimo que isso ocorra para todo mundo falar a mesma língua.

P1 - Eu achei que foram boas, pelo menos as que eu vejo são dentro do padrão. A única coisa que foge um pouco é aquilo que eu falei para você do Currículo. O Currículo Paulista é dentro, livro didático, por exemplo, você pega várias editoras com livro didático, aí você vai dar aula, por exemplo, aqui no estado. Tem habilidade que o estado quer que você trabalhe, mas não tem no livro didático, porque ele trabalhou uma outra que a BNCC... Entendeu como a BNCC é bem ampla? Ela não é específica como o Currículo Paulista. Então, quando tem a escolha do livro didático, por exemplo, eu estou no terceiro ano, então eu já sei tudo o que eu terei que dar este ano, tudo o que o Currículo Paulista exige do terceiro ano, então eu vejo o livro didático que assemelha bem ao que está dentro do Currículo que é mais fácil para a gente trabalhar. Aí eu não preciso ficar preparando outras aulas.

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC?

P5 - Sim, estão todos adaptados.

Pesquisadora - Como você avalia as adaptações realizadas?

P5 - Excelentes! Excelentes! Porque vieram todos esses materiais para nós já tudo certinho ali. Já vem as orientações e a habilidade certa. Material tanto o didático, como o Ler, como o Aprender Sempre já trazem a habilidade, todo esse suporte. Nós temos um suporte, né? Eu achei ótimo, fantástico. [...].

No que tange às avaliações negativas, foram manifestados os argumentos expostos a seguir: houve um tempo em que os materiais didáticos tinham como proposta a abordagem dos quatro pilares da Matemática durante a semana, o que compreendia geometria, estatística,

medidas e cálculos, porém, dado que a BNCC não segue essa lógica, os materiais didáticos que vieram depois da adaptação ao documento também não a seguiram, apresentando os assuntos em sequência (PC2); alguns conteúdos do Currículo em Ação precisam ser adaptados (P9); o trabalho interdisciplinar integrando alguns componentes curriculares como História e Geografia, por vezes, acaba sendo confuso (P10); nem todos os materiais didáticos contam com a versão do professor (P10); os livros didáticos, a princípio, são complexos para uma boa parte da turma do primeiro ano, tendo em vista que a maioria dos estudantes encontra-se no início do processo de alfabetização ao começarem o ano letivo (P11).

Seguem relatos que ilustram os apontamentos anteriores:

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas?

PC2 - [...]. Uma das coisas que não gostaram e eu também não gostei foi que quando tinha aquele livro azulzinho que era do estado de São Paulo, você falou o nome dele na última vez que a gente conversou... Expectativas de aprendizagem! Teve um tempo, mais ou menos em 2010, por aí, 2009, quando entrou o EMAI, que eles queriam que a gente trabalhasse..., a proposta daquele material era que a gente trabalhasse em uma semana os quatro tripés, as quatro bases da Matemática, no caso: geometria, estatística, que eram gráficos e tabelas, medidas e cálculos. Então, você tinha esses quatro assuntos para trabalhar dentro de uma semana, mas era bom, porque quando você foi aluna não era assim eu acho...

Pesquisadora - É, nós íamos cada hora pegando mais um tema.

PC2 - É, eu acho que assim, começava com adição e subtração, depois multiplicação e divisão, medidas estava lá no final do ano, como é hoje em dia também. O que acontece? Lá no final do ano, muitas vezes, não dava tempo de o professor dar medidas ou a geometria. O que acontece? Geometria e medidas, que são assuntos importantes e é muito difícil para a criança aprender, ficava..., não dava, muitos alunos não sabiam, ficavam lá na continha de adição, subtração, multiplicação, divisão e acabou o ano. Se o aluno já vinha defasado do ano anterior, não podia andar para frente, né? Agora, quando colocou na semana você trabalhar esses quatro pilares da Matemática, então, obrigatoriamente, você tinha que parar de dar adição e dar um pouco de geometria, parava a geometria para dar um pouco de estatística, parava a estatística para dar um pouco de medidas, então lá no começo do ano você já começava trabalhando medidas com os alunos. Não ficava tudo lá para o final do ano.

[...].

PC2 - Agora não está mais nessa época de ser dividido, você segue o livro e o livro não faz esse vai e volta, você vai seguindo: começa com adição, subtração, multiplicação, divisão... Todo ano começa do mesmo jeito.

Pesquisadora - Essa mudança que você está relatando tem a ver com a adaptação dos materiais de acordo com a BNCC?

PC2 - Tem, tem, porque a BNCC não veio falando desses quatro pilares da Matemática, assuntos, não veio falando, ele voltou ao que era antes.

Pesquisadora - O Ler e o Escrever e o EMAI continuam, é isso? Aí tem mais o Currículo em Ação, é isso como material?

PC2 - Não, o Ler e Escrever e o EMAI agora chamam Currículo em Ação.

Pesquisadora - Mudou o nome então? E História, Geografia e Ciências são os livros didáticos, é isso?

PC2 - Também, mas também tem no Currículo em Ação, só que é bem pouquinho. São dois capítulos por semestre.

P10 - O de Ciências Humanas eu achei um pouco confuso, porque, embora as Ciências Humanas conversem bastante, quando eu olho Geografia e História, um tema que está ali de Geografia, por

exemplo, tem habilidades de História, mas é difícil para o estudante nessa fase que eu estou perceber isso. Porque "agora eu estou olhando com um escopo de historiador", né? Não, "agora, calma, vou usar um pouco da Geografia diante da História". Então, eu me senti também um pouco confuso, porque eles colocam duas habilidades de cada em um tema que, em tese, eu vou trabalhar só em Geografia, mas tem habilidades de História. Isso eu achei um pouco confuso.

P11 - Então, é como eu falei, eu sigo o tradicional, então algumas coisas ali eu acho que eles começam um pouco difícil para o primeiro ano. Então, no primeiro bimestre, eu não uso muito, eu vou começando a usar eles depois [...].

Pesquisadora - Os livros didáticos você fala?

P11 - É, os livros didáticos. [...] no início, eles já vêm com texto, com coisas, assim, não começa com o alfabeto, então eu vou adaptando conforme eu vou vendo que eles vão avançando. Eu acho que para o primeiro ano precisaria ser uma coisinha mais diferenciada, só que se você fala assim eles trazem um livro muito fraco, entendeu? Ele começa forte e depois... Então, é bem difícil de escolher um dos livros que eles mandam aqui. E, para falar a verdade, a gente vai tirando as coisas dali, porque não vem para todo mundo nunca, sempre está faltando.

Alguns participantes teceram comentários não exatamente classificando as adequações como positivas ou negativas. São estes: PC4, PC5, P4, P6 e P12.

Em seu relato, a P12 também fez referência ao trabalho com os quatro pilares da Matemática mencionados pela PC2 e enfatizou que, atualmente, os livros didáticos são estruturados de acordo com as habilidades estabelecidas na BNCC.

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas?

P12 - Certo. Mudou sim. O livro didático, quando eu comecei, era bem “tradicionalzão”, né? Depois, teve uma época que veio aquela parte dos eixos, que você tinha que dar conta de vários eixos na semana. Agora, a gente segue as habilidades e a gente procura, na hora da escolha do livro didático, fora os que vêm já do estado – o EMAI, o Ler –, a gente procura um livro que atenda, que esteja de acordo com a BNCC, a gente faz uma análise em ATPC das ofertas, dos livros, para que a gente escolha um que seja bom para trabalhar, que está relacionado à BNCC.

A PC4 percebeu mudanças na forma de abordagem dos assuntos e nos tipos de atividades selecionadas visando o desenvolvimento das habilidades e, como efeito, das competências dispostas no documento.

Pesquisadora - Houve uma adaptação dos materiais didáticos em função da BNCC?

PC4 - Sim.

Pesquisadora - Como você avalia as adaptações realizadas?

PC4 - Então, os livros didáticos de antes e agora com a BNCC é essa mudança mesmo. As estratégias com que você vai trabalhar, o tipo de atividade oferecida... Sempre tivemos os livros com textos, interpretação e compreensão de texto, estou falando de Língua Portuguesa, por exemplo, mas a abordagem, o tipo de atividade veio diferenciada. A grande diferença também se vê na parte de Ciências, História e Geografia. A grande diferença é essa parte da investigação, da construção do conceito, da construção do conhecimento, do comparativo, da leitura de diferentes textos, de tabelas, gráficos. Então, a abordagem apresentada nos livros para o desenvolvimento das habilidades e, por consequência, das competências mudou sim.

Na concepção da P6, os livros didáticos facilitam a implementação da BNCC, uma vez que se encontram adaptados às habilidades que ela contempla.

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas?

P6 - Eu acho muito interessante, inclusive os livros didáticos, porque a gente fala de governo e fala de livro didático. Os livros didáticos todos vêm com as habilidades da BNCC. Já estão todos adaptados.

A PC5 corroborou com essa afirmação, mas sinalizou que, na escola onde atuava, os estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos ainda não tinham recebido os livros didáticos e nem mesmo os materiais didáticos disponibilizados pelo governo do estado, visto que não estavam na projeção do ano anterior em que a escola só atendia quartos e quintos anos. Portanto, vê-se que, por mais que os professores e a equipe gestora sejam cobrados com relação ao atingimento de metas, nem sempre podem contar com o mínimo de respaldo necessário por parte do poder público.

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas? Você sentiu muita diferença nos materiais? Os livros didáticos estão de acordo com a BNCC e os livros do estado seguem o Currículo Paulista, é isso?

PC5 - O Currículo Paulista. Sim. Mas agora os livros didáticos estão vindo bem em cima da BNCC, tanto que quando você pega um livro do professor tem lá ao lado a habilidade da BNCC que está sendo trabalhada naquele conteúdo. Só que eu vou te dizer uma coisa: nós não recebemos livro, tá? Só os quartos e quintos anos que receberam. Lembra que eu falei para você que, no ano passado, nós tínhamos só quartos e quintos anos? Aí primeiro, segundo e terceiro ano ficaram sem receber livros, porque não estava na projeção do ano passado.

Pesquisadora - Nenhum livro, nem os do estado e nem o livro didático?

PC5 - Nada, estamos sofrendo bastante.

Pesquisadora - E aí vocês têm que tirar cópia de tudo ou passar na lousa, mas é difícil passar na lousa também, né? Principalmente no primeiro e no segundo ano.

PC5 - É difícil. Primeiro e segundo ano eles não têm tanta autonomia, entendeu? Para eles copiarem um textinho de seis linhas é o dia inteiro. Então, acaba perdendo muito tempo com essas coisas.

No entendimento da P4, as mudanças foram efetivadas buscando favorecer a aprendizagem por parte dos estudantes. Nesse sentido, compreendemos que ela se refere ao uso dos métodos fônico e silábico no processo de alfabetização e à busca por relacionar os conteúdos com aspectos que costumam fazer parte do cotidiano dos estudantes.

Pesquisadora - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC? Como você avalia as adaptações realizadas?

P4 - A mudança foi feita para favorecer o aprendizado do aluno, buscando nas palavrinhas os sons que elas têm. Tem criança que ainda tem maior dificuldade, então tem coisas que ainda o antigo pode favorecer. Não é para todos, mas foi muito válida essa mudança, porque a partir das coisas da realidade dele e do cotidiano ele vai aprender e conhecer para ele poder ter um maior domínio da escrita e dos sons das palavras do cotidiano, então é muito válido. Só que ainda há crianças que têm uma maior dificuldade que pode se buscar no tradicional para ver se clareia, mas, assim, é só ao longo do tempo para dizer isso.

Antes de darmos continuidade, é importante explicitarmos que a PC3 e as P14, 15, 16 e 19 não responderam essa pergunta. A P17 enfatizou que, do seu ponto de vista, mesmo com as adaptações realizadas não se deve desconsiderar os livros antigos, pois eles possuem pontos positivos, mas não avaliou, de fato, essas adaptações. Já as P7 e 13 acabaram dando respostas que se distanciaram do questionamento que fizemos.

Não é nosso objetivo nesta tese analisar e comparar os materiais didáticos para avaliar as possíveis modificações em função da BNCC, porém consideramos que a percepção dos entrevistados a esse respeito é de suma importância, tendo em vista a centralidade desses materiais no trabalho pedagógico em sala de aula, e destacamos o fato de que todos aqueles que responderam a essa questão indicaram a ocorrência de adaptações após a instituição do documento.

De antemão, ressaltamos que no “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC” (Brasil, 2020a, p. 76) consta como uma das dimensões para orientar o processo de implementação do referido documento aquela que se refere aos materiais didáticos, aos quais compete “[...] apoiar os professores no trabalho com os novos currículos”. A respeito desse documento, Frangella (2024) ponderou que, ainda que na sua apresentação inicial tenha-se dado atenção à ampliação do significado do que se entende como material didático, fazendo referência não somente às obras didático-pedagógicas, mas também a obras literárias, *softwares* e jogos educacionais, brinquedos, dicionários, entre outros elementos, ao longo das orientações relacionadas ao tema é evidente o destaque ao PNLD e à sua adesão, o que, na ótica da autora, assevera a ideia do livro didático como principal recurso para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Diversas pesquisas que analisamos (Rocha, 2019; Dias, 2020; Jucá, 2020; Binelo, 2021; Borges, 2021) assinalaram a existência de um alinhamento entre a BNCC e os materiais didáticos utilizados em sala de aula, os quais foram adaptados à proposta da política curricular em questão, a exemplo dos livros didáticos do PNLD, de âmbito nacional. Jucá (2020) criticou as diretrizes aplicadas nos materiais didáticos após a BNCC, visto que agora há mais sugestões de atividades do que conteúdos.

À vista do exposto, retomamos as considerações de Sacristán (2000), uma vez que, como dissemos anteriormente, o autor sinalizou o papel relevante assumido, especialmente, pelo que chama de livros-texto para fazer com que o currículo prescrito (neste caso, a BNCC) seja efetivado em sala de aula, algo que também foi apontado por Binelo (2021), referindo-se mais diretamente aos livros didáticos.

Para Cássio (2018), não devemos subestimar o papel do PNLD como política de currículo, pois há inúmeros trabalhos que demonstram que os livros didáticos distribuídos pelo governo federal influenciam a organização do trabalho pedagógico nas escolas e a forma como muitos professores compõem a estrutura das disciplinas.

Novaes e Jacomini (2019) também enfatizaram que os livros didáticos e, além disso, os sistemas apostilados de ensino têm se constituído como os principais mecanismos de controle sobre o que e como ensinar. Nesse sentido, os autores complementaram dizendo que:

A recepção acrítica destes materiais por parte dos professores se deve, muitas vezes, às condições de trabalho deste profissional que, premido por jornadas de trabalho extenuantes e a falta de um aparato básico para a realização do trabalho pedagógico, como bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática etc, acaba por ver no livro didático ou nas apostilas a solução viável de ensino, frente as condições objetivas em que se encontra. O trágico dessa situação é que, em certa medida, o professor aliena-se de uma parte fundamental do trabalho pedagógico que é preparar as aulas a partir de diferentes leituras e fontes, com a organização do conteúdo de acordo com as especificidades e dinâmica das diferentes turmas [...], restringindo-se a ministrar as aulas na sequência estabelecida pelos livros didáticos e pelas apostilas (Novaes; Jacomini, 2019, p. 111).

Na sequência, questionamos se o PPP das escolas onde os participantes atuavam foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC e, em caso afirmativo, quem participou desse processo e como se deu essa participação.

Seis participantes, sendo quatro professores (P13, P14, P16 e P19) e dois professores coordenadores (PC3 e PC4), afirmaram que houve essa reformulação, como demonstram os seguintes relatos representativos desse grupo de participantes:

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC?

PC3 - Ele foi, de acordo com essa nova... [silêncio].

Pesquisadora - Como foi, o que que vocês tiveram que adaptar por conta da BNCC? É a cada quatro anos que renova esse documento?

PC3 - O projeto político-pedagógico? Eu não lembro se é quatro ou se é a cada dois anos. Eu acho que é a cada dois anos, se eu não me engano, né? Porque a gente também se mobiliza muito com as avaliações externas, então o projeto político-pedagógico da escola também caminha de acordo com as avaliações externas, que antigamente tinha. Antigamente não, tem ainda o Saresp e o Saeb. [...]. Então,

a gente sempre trabalha no projeto político-pedagógico da escola com o que faltou do ano ou daqueles anos anteriores nas avaliações. Em quais habilidades eles não tiveram 100% de desempenho, né? Qual habilidade eles tiveram menos desempenho? Qual teve mais? Então, aí vai na BNCC ou no Currículo Paulista: essa habilidade, qual é o bimestre que vem trabalhando essa habilidade? Em cima disso, a gente vai propondo novas sugestões, novos trabalhos, novos projetos a serem realizados.

Pesquisadora - Com relação ao projeto político-pedagógico, também chamado de PPP, vocês ainda trabalham com esse documento?

PC4 - A gente tem o projeto pedagógico, temos o Plano de Ação, que é o geral da escola, onde estão as nossas metas, a função de cada um dentro da escola, então da direção, vice-direção, que agora é COE, das coordenações geral e de alfabetização, que é por área [...], e a função de cada professor, então qual é a função, qual é a ação que cada um tem que desenvolver, certo? E aí, em cima do Plano de Ação da escola, existe o Programa de Ação, que é individual. Isso falando da escola PEI. Aí o Programa de Ação, eu, enquanto coordenadora, vou fazer o meu Programa de Ação diante das minhas atribuições, das minhas ações, eu vou mostrar ali como eu vou desenvolver isso e vou mostrar qual o resultado que eu obtive, se deu certo ou não deu, para repensar essas ações, outras maneiras de desenvolver isso. Então, são coisas que estão casadas. Tem o PPP, do PPP a gente faz o Plano de Ação e do Plano de Ação a gente faz o Programa de Ação.

Pesquisadora - E aí vem a Avaliação 360° que vocês têm no estado?

PC4 - Isso, aí vem a 360°, porque aí vai ser avaliado isso, as suas ações diante das suas atribuições, o que você conseguiu desenvolver, o que não conseguiu desenvolver, atingir. Aí a 360° avalia isso. O que você não conseguiu desenvolver tem um outro documento que chama PIAF [Plano Individual de Aprimoramento e Formação], que é individual também, que você vai apresentar novas propostas para melhorar o seu desempenho naquilo que você não conseguiu atingir.

Pesquisadora - No tempo que você está na coordenação nessa escola, teve alguma reformulação do PPP devido à BNCC?

PC4 - Teve sim, ano passado foi feita essa discussão.

Pesquisadora - O que vocês mudaram?

PC4 - Eram questões de avaliação, sabe? Essa questão da abrangência maior da parte socioemocional. Eu acredito que tenha sido isso, de cabeça eu não vou lembrar. [...].

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC?

P14 - Sim, todo ano a gente conversa. Na primeira semana, a gente inicia só com os professores e nas nossas reuniões é tudo detalhado o planejamento bimestral, semestral e anual. A gente planeja nos primeiros dias do ano. O projeto político-pedagógico é passado para a gente. Todo ano a gente pega o documento, porque se a gente não se debruçar sobre ele eu vou deixar os [citou o nome de um estudante] da vida, os [citou o nome de outro estudante] da vida, tá? Então, ali naquele documento não é garantia, mas a gente tem um pensamento diferenciado, porque nós vamos saber que eles fazem parte da nossa comunidade.

Pesquisadora - Então vocês, professores, participaram da reelaboração do PPP? Vocês colocaram lá alguma coisa referente à Base?

P14 - Sim, sim.

Pesquisadora - Vocês ainda usam na escola o projeto político-pedagógico, o PPP?

P16 - Sim.

Pesquisadora - Você viu se foi feita alguma reformulação de acordo com a BNCC?

P16 - Então, a gente tem que estudar todos esses documentos, né? O projeto político-pedagógico é o que a gente também... É isso, eles enchem a gente de documento e depois dá um papel, um outro documento que a gente precisa colocar lá o que a gente acha disso, acha disso e acha disso. Mas, bem ou mal, são todos muito parecidos. [...]. O projeto político-pedagógico é feito no começo do ano, é para durar o ano todo e, na nossa escola, no final do ano, a gente senta, organiza esse projeto político, falamos de tudo dentro do que é necessário. Mudanças que são necessárias, organiza tudo isso. Agora, inclusive, tem que colocar todas essas habilidades, escrever todos esses números.

P19 - Nós tivemos ATPCs com a vice-diretora só realmente para analisar isso. O que estava escrito e o que era necessário mudar, foi passado, sim. Mas não muito detalhado por conta de ser em horários de ATPC. Então, foi uma ideia bem básica: “Olha, isso está escrito, qual a opinião de vocês? Muda, acrescenta?”. Isso foi feito.

Como vimos, a PC3 relatou que reformulam o PPP a partir dos resultados de avaliações externas e em larga escala, mencionando especificamente o Saeb e o Saresp, buscando desenvolver um trabalho com vistas à superação das defasagens constatadas. Todavia, comparando a sua fala com os dizeres da PC2, que atuava como CGPG, e de outras professoras da escola, ficamos em dúvida se ela estaria se referindo ao Plano de Ação da escola.

A PC4 afirmou que, no ano anterior à coleta de dados, foi realizada uma discussão em torno do PPP, procurando adequá-lo à BNCC, momento em que foram alteradas questões relativas à avaliação e visando uma abrangência maior da parte socioemocional. Também explicitou que a partir do PPP é construído o Plano de Ação da escola. Depois, com base nesse Plano de Ação, cada um, inclusive da equipe gestora, elabora o seu Programa de Ação, cuja efetivação é verificada na Avaliação 360°. As ações que não conseguirem desenvolver irão direcionar outro documento individual chamado Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), cujo propósito, segundo o relatado, é elencar novas propostas para a melhoria do desempenho nas ações que não conseguiram realizar.

Nessa mesma direção, a P13, que, na ocasião da coleta de dados, atuava na mesma escola da PC4, assinalou que o PPP foi reformulado em conformidade com a BNCC, o que ocorreu durante as ATPCs. Essa mudança fez-se necessária, ainda, porque a escola deixou de ser uma ETI e passou a aderir ao PEI. Já a P14, que também atuava na escola onde trabalhavam a PC4 e a P13, relatou que todo ano conversam sobre o PPP da escola. Para ela, o PPP é um documento importante para que todos conheçam as características da comunidade atendida.

A P16 alegou que, todo o início de ano letivo, constroem o PPP da escola, no qual precisam agora colocar as habilidades e os códigos alfanuméricos correspondentes. Porém, cabe ressaltarmos que a P17, que atuava nessa mesma escola desde 2021, afirmou que os professores não têm acesso a esse documento e, quando estivemos na escola, também não tivemos acesso a ele, o que fez com que ficássemos em dúvida se a P16 estaria se referindo ao Plano de Ação da escola.

Na sua entrevista, a P19 se reportou às ATPCs que tiveram com a vice-diretora para analisar o PPP, modificar e acrescentar o que fosse necessário considerando também o tempo

disponível. A PC6, que trabalhava na escola há um ano e cinco meses, não teve acesso ao documento e a P18, que estava na escola há dois anos, não se recordou de ter participado de algo nesse sentido. Sendo assim, presumimos que o movimento descrito pela P19 tenha ocorrido em um momento anterior ao ingresso dessas profissionais na escola.

Outro conjunto de participantes, constituído por sete professores (P3, P4, P5, P11, P12, P16 e P18) e três professores coordenadores (PC1, PC2 e PC5), disseram que não houve reformulação do PPP da escola em função da implementação da BNCC ou, ao menos, não participaram desse momento, porém alguns remeteram ao Plano de Ação da escola, que deve ser elaborado pelo coletivo escolar e alinhado aos princípios e premissas do PEI.

De acordo com a PC1, cujo relato exibiremos posteriormente, o PPP foi substituído pelo Plano de Ação da escola, que materializa a sua proposta pedagógica, no caso das escolas do PEI. Ela acrescentou que esse Plano de Ação é construído anualmente e, além de ter como fundamento os princípios e as premissas do PEI, é embasado nas habilidades e competências do Currículo Paulista, alicerçado na BNCC. A referida professora coordenadora também explicou sobre a Avaliação 360º e realçou como ela tem impactado as práticas docentes. Outros professores dessa escola (P3, P5 e P6) também se reportaram ao Plano de Ação ao responderem essa questão. A P4, da mesma escola, afirmou que a equipe tem como metas a alfabetização e ter o menor índice de estudantes que não atingem as habilidades do seu ano/série, sendo o trabalho pedagógico direcionado a esses objetivos.

Não obstante, o relato da PC2 deixou claro que o PPP se faz presente na escola, embora, ao que nos parece, o Plano de Ação tenha adquirido centralidade. Ela comentou que o Plano Anual de Ensino hoje é chamado por alguns de Programa de Ação, sendo esse documento elaborado bimestralmente. Também comentou sobre as metas da escola de não deixar nenhum estudante abaixo do básico e ter pelo menos 80% dos estudantes no nível adequado. Terminou o seu relato com a frase "[...] não deixar ninguém para trás", que nos remeteu à lei *No Child Left Behind*³⁸ (traduzida como “Nenhuma criança deixada para trás”), a qual objetivou responsabilizar as escolas estadunidenses pelo desempenho dos estudantes, premiando-as ou punindo-as.

A P12, que atuava na mesma escola, também relatou sobre o Plano de Ação e o Programa de Ação que cada um desenvolve escolhendo duas metas para trabalhar com mais afinco, o que é avaliado posteriormente. Na mesma linha, tivemos o relato da P11, que

³⁸ A esse respeito, ver Ravitch (2011).

também comentou sobre o Plano de Ação, o Programa de Ação e a Avaliação 360°, assim como acrescentou que não fazem mais o PPP como era antes.

Traremos abaixo alguns relatos que ilustram esses apontamentos:

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC?

PC1 - Sim, todo ano a gente faz o Plano de Ação da escola, até a gente estava nessa fase do Plano de Ação, a gente tem o mês de fevereiro para a construção do Plano de Ação. Esse Plano de Ação é construído em cima das premissas do Programa de Ensino Integral, que é baseado no Currículo e que é baseado na BNCC, nas habilidades e competências. Ele é diferente do PPP, é chamado de Plano de Ação da escola.

Pesquisadora - Mas ainda usa o PPP?

PC1 - Não, porque é o Plano de Ação agora, mas é a proposta pedagógica da escola. É construído em cima desse mapa de competências.

Pesquisadora - Isso aqui é a Avaliação 360°? [pesquisadora aponta para um documento mostrado pela professora coordenadora]

PC1 - Isso, no nosso caso, todos os professores se avaliam, direção avalia todo mundo, professores se avaliam entre eles e alunos avaliam professores e gestão em quartos e quintos anos. Ela é construída, no caso do Plano de Ação da escola, é construído em cima dessas competências, que são as premissas do programa, que é protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade e as competências de cada um. E aí vem a questão do protagonismo infantil, do indivíduo, protagonismo docente, já que não tem como ensinar o aluno a ser protagonista se eu não sou protagonista. Enfim, tem os macroindicadores e tem aquilo que é de cada profissional.

Pesquisadora - Esse documento é da escola ou ele vem pronto de algum lugar?

PC1 - Isso aqui é uma orientação com base no que o Programa Ensino Integral segue e a partir disso aqui, a partir da Avaliação 360°, é criado um outro documento no final do ano que é o PIAF, Plano Individual de Aprimoramento e Formação, que cada profissional tem que ter o seu, com base nessa avaliação. Se eu proponho, isso aqui é construído, então é construído um Plano de Ação da escola [professora coordenadora mostra o Plano de Ação da escola].

Pesquisadora - Tem as competências esperadas dos professores, não só dos alunos?

PC1 - Não, dos professores. É por isso que eles são avaliados. É muito rico, eu acho, eu gosto muito da proposta. Então, é um plano que a escola e a gestão construíram com base nas premissas. Então aqui, olha, eu tenho protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade. Então a escola fez essa construção, o que é uma prioridade para a escola dentro do protagonismo, então ela elencou três prioridades [professora coordenadora mostrando o documento]: buscar a totalidade dos alunos envolvidos na Tutoria, alunos monitores, grêmio e líder, frequência do aluno na escola. E aí vai destrinchando: qual é o problema, a causa principal, a meta da escola, os indicadores, ações da escola, resultados esperados, quem são os responsáveis e o prazo para o cumprimento disso. A gestão da escola que construiu isso, a direção da escola.

Pesquisadora - Então não tem mais aquele movimento que fazia com o PPP?

PC1 - Não, agora é o Plano de Ação, dentro da PEI é assim que funciona. [...]. Então, esse é o Plano de Ação que a escola propôs, aí eu passei isso para os professores, então eu fiquei três ATPCs falando sobre isso, que eles têm que colocar as propostas deles aqui, qual vai ser a ação de cada professor, o resultado esperado para cada premissa dessa e aí eles têm que buscar evidências disso aqui, não basta colocar, tem que evidenciar cada ação que eles propõem fazer. Tem que fazer no papel, é bem doido. Essa coisa de implementação da BNCC é fchinha para nós, isso aqui que é o grande enrosco, porque o professor precisa aprender a evidenciar cada ação dele. O negócio é muito mais profundo, é meta, é ação, é avaliar e reavaliar. Você tem que planejar, aplicar e rever, que é algo que o documento chama de PDCA [*plan - do - check - act* / planejar - fazer - verificar - agir], que é o planejar, é o aplicar... são os próprios pares que avaliam se isso foi aplicado e essa avaliação fica na escola e a Diretoria de Ensino acompanha. Todo mundo acompanha todo mundo. Se está resolvendo, eu não sei, mas mexeu demais com a prática do professor.

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC?

PC2 - O Plano de Ação é 100% em cima da BNCC, não tem como a gente fugir da BNCC, né? É quase que um copia e cola, porque não dá, você tem que seguir o Currículo. E outra, ele é bom, mas mesmo que não fosse, como nós somos uma escola pública, nós não podemos não seguir a BNCC, a gente é obrigado a seguir a BNCC.

Pesquisadora - Mas então o PPP, que é aquele outro documento, caiu em desuso, alguma coisa assim, ou ainda existe, como está?

PC2 - Ele não caiu em desuso, é que são tantas demandas que tem coisas que têm o mesmo documento com outro nome, por exemplo, o Plano Anual de Ensino que os professores faziam, fazem ainda aqui na nossa escola, agora também é chamado por algumas pessoas de Programa de Ação que você tem que fazer bimestralmente. Nós sempre fizemos anualmente o Plano de Ensino. O Programa de Ação nada mais é do que o Plano de Ensino em quatro parcelas, em quatro partes, por bimestre, porque esse anual está dividido por bimestre, que nós sempre fizemos já dividido por bimestre, só que os professores entregavam para a gente no início do ano e agora eles pedem que entregue bimestralmente.

Pesquisadora - Então, tem um Plano de Ação da escola, do coletivo da escola, é isso? E tem um dos professores?

PC2 - Os professores fazem o Programa de Ação deles em cima do nosso plano.

Pesquisadora - E nesse plano vocês colocam metas, como funciona?

PC2 - Tudo. Metas. Tem as habilidades a serem trabalhadas, que é do Currículo Paulista, e as metas que a gente quer cumprir que, no nosso caso, a gente não quer nenhum aluno abaixo do básico, essa é uma das metas, e que pelo menos 80% dos nossos alunos estejam no nível adequado, que é o ideal para o estado. O ideal seria o 100%, né? Não dá para pedir 100%, a gente sabe que 100% é difícil, mas nós já conseguimos atingir bem próximo a isso. O ano passado, por exemplo, nós tivemos na avaliação do Saresp 1,5% dos nossos alunos abaixo do básico. Como nós tínhamos noventa e nove alunos é um aluno e meio. E Língua Portuguesa nenhum abaixo do básico. 5%/10% em Língua Portuguesa no... Eu preciso ver, eu não me lembro... no básico, mas nós atingimos a nossa meta que é a maioria, 80% dos nossos alunos, estavam no adequado. E muitos no avançado, mas o avançado não tem valor para o estado, eles querem adequado e está certo, vamos trabalhar o que é adequado, né? Não vamos... E não deixar ninguém para trás.

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento à BNCC? Eu não sei se vocês ainda trabalham com o PPP?

P11 - Não, a gente faz o planejamento em cima da BNCC, do Currículo Paulista, mas não faz mais aquele PPP. Tem o Plano de Ação.

Pesquisadora - Como é esse Plano de Ação?

P11 - Antigamente, fazia-se um Plano de Ação para a escola inteira. Agora, cada professor faz o seu Plano de Ação. A escola faz um em conjunto com os professores e cada um monta o seu depois.

Pesquisadora - E o que tem nesse Plano de Ação? São metas, é isso?

P11 - Isso. Vem um para a gente seguir e aí a gente monta em cima: esse 1º bimestre vai... Entendeu?

Pesquisadora - Então, tem um da escola, que é feito pela direção, coordenação e pelos professores?

P11 - É e um de cada um. Um Plano de Ação de cada um.

Pesquisadora - Quais metas que vocês colocam, por exemplo?

P11 - Vamos supor, no primeiro ano: alfabetização até julho. Números até... Você põe tudo. Tornar a criança leitora fluente, ter atingido tais habilidades.

Pesquisadora - E o que acontece se não cumprir?

P11 - A coordenação vai ver no final do ano se você atingiu tudo aquilo que você colocou lá e aí cai a sua nota [risos].

Pesquisadora - Na Avaliação 360°?

P11 - Na 360°.

Pesquisadora - Aí um avalia o outro, é isso?

P11 - É. Na 360° é direção e supervisão avaliam os professores e a gente avalia todo mundo.

Pesquisadora - Inclusive eles?

P11 - Também. Todo mundo. Os professores avaliam todo mundo. Cada um recebe uma folha e coloca: tal coisa, protagonismo, habilidade... Tem bastante coisa.

Pesquisadora - Mas, por exemplo, está lá que tem que alfabetizar até junho, mas teve um aluno ou outro que não conseguiu.

P11 - É, mas aí a diretora já sabe.

Pesquisadora - Não vai cair a sua nota por causa disso?

P11 - Não, não. Tipo, vai ver a média da sala. Viu que você tem trinta e três alunos, nenhum foi alfabetizado... Agora, esse ou está precisando de laudo ou não tem ajuda da família ou só falta ou... Entendeu? Aí vão ter todos os pontos, você não vai ser prejudicado por um, dois, três alunos. Toda situação por trás vai ser vista, tá?

Houve, ainda, um grupo de participantes, que incluiu oito professores (P1, P2, P7, P8, P9, P10, P15 e P17) e uma professora coordenadora (PC6), que não soube responder essa questão com convicção em relação à escola onde atuavam, porém alguns relataram ter participado dessa reformulação em outra escola (PC6, P1, P8 e P15).

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC? Depois que veio a BNCC vocês refizeram o PPP?

P15 - Todo ano você revisita e faz alterações, principalmente de metas mensuráveis, sabe?

Pesquisadora - Você não está falando do Plano de Ação?

P15 - Não, o Plano de Ação também. O PPP, geralmente, a gente começa lá no começo do ano, antes de começarem as aulas, mas não fica mudando tanto, não.

Pesquisadora - Vocês participaram desse processo?

P15 - Dessa daqui eu não lembro, mas da outra escola eu participei.

Pesquisadora - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC? Como? Por quê?

PC6 - Isso com certeza já foi mexido, porque eu lembro que todas as escolas tiveram que mexer e adequar à BNCC, mas se eu falar que eu peguei o meu específico aqui, não peguei.

Pesquisadora - Entendi. Então, você não estava, você não chegou a acompanhar esse processo aí na escola?

PC6 - Nessa escola não. Eu acho que eu estava na escola [citou o nome de uma escola estadual do município que também atendia os anos iniciais do Ensino Fundamental em momento anterior]. Na prefeitura também, na época. Então, eu lembro que os dois tiveram que mexer no PPP e adequar às novas normas da BNCC.

Diante desses dados, cabe salientarmos que a revisão dos PPPs à luz da BNCC e dos currículos construídos com base em seus pressupostos integra as dimensões orientadoras do processo de implementação da BNCC, como pode ser constatado no “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC” (Brasil, 2020a), e visa assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem de todas as crianças e jovens da Educação Básica. No Guia, o PPP foi definido como:

[...] um documento central, pois fortalece a **identidade da escola**, esclarece sua **organização**, traz as concepções, os marcos conceituais, as estratégias de ensino e de avaliação que deverão nortear a organização do cotidiano, as práticas e documentações pedagógicas, define **objetivos para a**

aprendizagem dos alunos e, principalmente, estabelece **estratégias e ações** para que a escola consiga atingi-los (Brasil, 2020a, p. 70, grifo do autor).

Ademais, foi recomendada a sua construção de forma participativa, abrangendo a equipe gestora, os professores e demais integrantes da comunidade escolar. Em conformidade com o documento referido, compete à equipe gestora liderar esse processo, com o apoio da Secretaria da Educação. Acredita-se que somente assim é possível garantir que as mudanças contidas no PPP estejam alinhadas com todos os atores envolvidos no processo educativo e sejam efetivadas na prática, pois entende-se que o ato de participação tem o potencial de ampliar o senso de pertencimento e o engajamento da comunidade escolar em prol de um projeto comum (Brasil, 2020a).

Foi mencionado também que, sendo o PPP um documento específico de cada escola e que reflete a sua autonomia, pode conter estruturas e elementos variados, ainda que tenham sido sugeridos alguns componentes vistos como importantes a fim de apoiar a equipe gestora no processo de revisão. São estes: contextualização histórica e caracterização; diagnóstico de indicadores educacionais; missão, visão e princípios; fundamentação teórica, prática e bases legais; plano de ação; e outros elementos, onde podem ser inseridos, por exemplo, a Proposta Curricular da rede e seu detalhamento na escola e o Regimento Escolar (Brasil, 2020a).

Para além dos aspectos contemplados por esse documento, pensamos ser relevante recorrermos a diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto.

Veiga (2010) caracterizou o PPP como um documento que fornece as indicações necessárias para a organização do trabalho pedagógico da escola, devendo ser construído e vivenciado em todos os momentos e por todos aqueles que estão envolvidos com o processo educativo nesse contexto. Na perspectiva da autora, o documento expressa a identidade da escola, a sua finalidade, o tipo de sociedade e de cidadão que se pretende formar, bem como as ações para a obtenção desses fins, partindo do princípio de sua relativa autonomia.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características

necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2010, p. 13).

Na concepção de Veiga (2010), os seguintes tópicos devem ser considerados na elaboração do PPP: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. No tocante ao último aspecto – a avaliação – sublinhamos, juntamente com a autora, a imprescindibilidade de acompanhar e avaliar a execução do documento, em um processo de permanente reflexão e discussão acerca dos problemas que afligem a escola, possibilitando a busca de alternativas que viabilizem a efetivação das suas intencionalidades.

Em sua ótica, três momentos são constitutivos do processo de avaliação do PPP, a saber: a) descrição e problematização da realidade da escola; b) compreensão crítica da realidade descrita e problematizada; e c) proposição de alternativas de ação, sendo esse um momento de criação coletiva (Veiga, 2010).

Para a autora, a construção do PPP “[...] é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (Veiga, 2010, p. 22).

Contribuindo com essa discussão, Cândido e Gentilini (2017) situaram a autonomia escolar e o PPP de cada escola como fundamentais quando se almeja a realização de um trabalho pedagógico de qualidade que valorize a diversidade cultural. Sendo assim, apesar de acreditarem na importância de uma base comum nacional, frisaram a necessidade de que ela seja complementada levando em conta a realidade das escolas. No que tange à questão da autonomia, os autores explicaram que não se trata da total independência da escola em relação às demandas do sistema, configurando-se, portanto, como uma autonomia relativa, em que a escola considere essas demandas e, ao mesmo tempo, tenha liberdade para fazer suas escolhas, pautadas no coletivo.

Borghi (2021, p. 2751), fundamentando-se em Santos (2012), alertou-nos que “[...] os processos pedagógicos padronizados impedem que a escola desenvolva seu projeto político-pedagógico com autonomia e compromisso político transformador”. Todavia, Cândido e Gentilini (2017) enfatizaram que não podemos deixar que um currículo pronto se apodere do tempo escolar ao ponto de os professores e a equipe gestora se esquecerem do que é próprio da realidade local. Face ao exposto, ressaltaram que o PPP não pode servir a propósitos

meramente burocráticos e, ao final, ficar engavetado. Ao invés disso, espera-se que ele direcione as ações daqueles que fazem a escola em seu cotidiano (Cândido; Gentilini, 2017).

Ao longo das entrevistas, procuramos compreender se do ponto de vista dos professores e professores coordenadores participantes da pesquisa há desafios para a implementação da BNCC nas escolas e quais são eles. Nesse sentido, foram citados os seguintes desafios: falta de recursos materiais em quantidade adequada e/ou em pleno funcionamento (P2, PC5, P10, P11, P15, P16, P17 e P18); necessidade de aprimoramento da infraestrutura das escolas (P10, P11, P13, P16 e P18); número elevado de estudantes por turma, dificultando o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem (P4, P10, P11, P13 e P18); estudantes com necessidades educacionais especiais sem laudo médico e, por conseguinte, sem o apoio de um professor auxiliar (P11); dificuldade quanto ao tempo para análise do documento e adequação ao contexto e às características dos estudantes (PC4); necessidade de um trabalho intencional e bem planejado, o que demanda utilização de tempo inclusive fora do horário de trabalho dos professores (P9); rede de *internet* com restrição de acesso à *sites* como Globoplay, *Facebook* e *Instagram*, que poderiam ser utilizados em favor do processo de ensino-aprendizagem (P10); emergência de formações mais qualificadas e que proporcionem o aprofundamento dos estudos a respeito do documento (PC5, P10 e P19); dificuldade inicial de compreender as habilidades e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em torno delas (P3); professores iniciantes sem experiências prévias e preparo suficientes para exercer o trabalho docente (PC3 e P11); faz-se necessário, ainda, que os professores estudem mais sobre o documento (P8); falta de formações para uso dos *kits* de mecatrônica (P10); imprescindibilidade de formações voltadas ao aperfeiçoamento dos professores no que corresponde à utilização das tecnologias digitais (P5 e P18); dificuldade de alguns estudantes utilizarem os recursos tecnológicos (P13); carência de profissionais especializados para atuar em situações específicas, como em um possível laboratório de informática ou de Ciências ou mesmo no plantio e cuidado com uma horta (P11); participação e apoio das famílias na vida escolar dos estudantes (P14, P16 e P19); condições socioeconômicas das famílias dos estudantes que, por vezes, impactam no desempenho escolar (P14); desvalorização dos estudos por parte de algumas famílias e estudantes (P14); impossibilidade de seguir o padrão estabelecido pelo documento com relação às habilidades a serem trabalhadas em cada ano/série com todos os estudantes e necessidade de planejamento e aplicação de atividades diversificadas com o intuito de suprir as defasagens existentes (P4, P7 e P17); materiais didáticos que não condizem com a realidade das escolas, onde muitos estudantes não são alfabetizados até o final do segundo ano do Ensino Fundamental e nem sempre chegam com o

domínio dos conteúdos e habilidades pertinentes ao ano/série a ser cursado, por inúmeros fatores intra e extraescolares (P15 e P16); indispensabilidade de ouvir os professores ou seus representantes diretos (P19); adaptação dos professores ao documento (PC6 e P1); pouca ênfase na modalidade de ensino Educação Especial (PC6); alinhamento entre a BNCC e o Currículo Paulista (P10); realinhamento do trabalho pedagógico quando há mudanças na gestão do governo do estado e, como efeito, no Currículo (P10); ausência de uma versão impressa do documento, que poderia facilitar o trabalho com base nele (P12). Os relatos abaixo são ilustrativos desse conjunto de dados:

Pesquisadora - Quais os desafios para a implementação da BNCC na escola?

PC5 - Eu acho que precisaria ter uma formação mais específica de pessoas que trabalharam nessa montagem para trabalhar com a gente, ou com os professores ou com a gente, a gente sendo replicador disso, sabe? Estudar bem a fundo, do jeito que a gente trabalhou durante a pandemia as habilidades essenciais, que eram as habilidades que não podiam ser deixadas para trás, eu acho que precisava fazer esse mesmo processo com a BNCC, para a gente entender a fundo o que significa cada item, cada coisa que está querendo ali.

Pesquisadora - Com relação às competências digitais, como isso é trabalhado na escola? Porque algumas escolas têm comentado que isso precisa ser trabalhado, mas, às vezes, não tem o recurso ou não tem o recurso em quantidade suficiente. Como é na escola de vocês?

PC5 - Olha, o nosso também não é muito diferente, mas a gente tem procurado trabalhar o que a gente chama de tecnologia desplugada. Proporcionar coisas que, tipo, teria no computador, você, por exemplo, construir um robô. Você poderia construir um robô usando o computador, mas a gente não tem essas ferramentas, o que a gente pode fazer? Pode replicar isso através de uma sucata. Então a gente tem procurado alternativas, tem alguns *sites* também que colaboram bastante em questão da tecnologia e Ciências, de experimentos simples, que a gente não teria material, mas com o uso de materiais simples a gente consegue fazer, entendeu? Experiências simples, onde o aluno vai ter que analisar, refletir, para ver porque está acontecendo. Às vezes, uma experiência com sal ali, sal que faz o vulcão, sabe? A gente tem adaptado, porque verba também para comprar tudo isso a escola não tem.

P10 - Eu acho que é justamente alinhar ela com o Currículo Paulista, né? Porque eles têm que estar juntos e a BNCC é bem maior, contempla muito mais coisas do que o Currículo Paulista. Então, o desafio nosso é... Que nem agora, mudou o governo, então ele alterou também o Currículo Paulista, então algumas coisas que já vinham sendo trabalhadas foram substituídas. O que é normal, você maneja, né? Alguns conteúdos foram para lá, alguns vieram para o primeiro bimestre... Então, a dificuldade é essa, é realinhar anualmente ou quando há uma troca assim de poder que acontece uma coisa mais estrutural. Mas, vamos supor, daqui quatro anos... nesse último ano, por exemplo, a gente já vai estar mais... vai estar mais fácil, porque aí eu já estou alinhado. Mas, nesse começo, o trabalho foi esse, rever as mudanças do Currículo Paulista.

Pesquisadora - Pensando nas demandas desses documentos, elas são aplicáveis, é possível trabalhar com elas na realidade da escola?

P10 - Mecatrônica, algoritmo, tecnologia... está bem distante da realidade, porque aqui é uma escola que, embora seja linda, tecnologia aqui... A sala de informática desativada, assim, é... Então, não há recursos para atender tudo isso, né? Tem uns *kits* de mecatrônica, mas quem foi formado para usar isso, entendeu? Quando eu cheguei, por exemplo, elas falaram "ufa, alguém que entende!", mas também você não pode pressupor que o professor já vai trazer esse conhecimento do nada e as formações por vídeo que a SEDUC fornece é muito impessoal o negócio, então eu não vejo muita qualidade nessas formações, tanto que as escolas ficam armazenando esses equipamentos e eles vão ficando obsoletos, né? Esses computadores estão todos obsoletos, os robózinhas de mecatrônica estão tudo dentro de um armário e permanecerão se não fizer um esforço extra, entendeu? Então, nesse sentido, muitas das habilidades acabam ficando, porque não há como trabalhar. Outra coisa que é bem

problemática: a minha sala tem trinta e cinco estudantes. Bem longe do ideal. Então, quando eu estou lá numa atividade e o livro sugere "monte grupos, faça duplas". Impossível. Não há espaço físico nem logística para isso, né? Então, muito dessas coisas acabam ficando, entendeu? Muitas. Muitas coisas também dos livros que pedem para eles fazerem entrevista em casa com os pais e tal, que eu acho importante, mas escola integral eles ficam oito horas aqui dentro.

Pesquisadora - Nossa, ainda ter que fazer em casa, é difícil, né?

P10 - É! Eu reluto contra isso, porque eu também não acho que eu deva, assim, exaurir o estudante. Ele está aqui oito horas, chega em casa mais uma hora de lição. Então, muito das coisas que, idealmente, são legais, que o planejamento é bonito, não são aplicáveis, assim, impossível fazer, entendeu? Outro problema, a rede de *internet* que a gente usa. Agora, a Diretoria de Ensino restringiu acesso a vários *sites*, inclusive da Globo, né? [...]. Não pode ver Globoplay, os outros pode. E eu usava o LAPIS, que é o laboratório de imagem por satélite nosso aqui, brasileiro. Só que ele só disponibiliza, ele só tem no *Facebook* e aí o *Facebook* eu não posso usar. Ou seja, sem perceber eles acabam limitando nossos pés. Porque não dá, assim, eu não estou usando o *Facebook* como uma rede social, eu estou usando um serviço que está disponibilizado lá por um órgão do governo, inclusive, que é o LAPIS e agora eu perdi esse acesso, então eu me sinto restringido nesse sentido. No ano passado, com o Ensino Médio, eu trabalhei os quadrinhos do Leandro Assis, ilustrador, não sei se você conhece, [...], é maravilhoso o trabalho dele. E aí, em Sociologia, eu trabalharia violência, então eu passei os quadrinhos dele, só que estão disponíveis no *Instagram* e eu não posso usar o *Instagram*, porque se supõe que eu não estou trabalhando, que eu estou usando uma rede social, quando na verdade ele está disponibilizado lá de graça, né? Então, nesse sentido, acaba restringindo bastante na estrutura, logística, os equipamentos, assim. Teoricamente, se houvesse capacidade logística, estrutura física, talvez funcionaria, mas por enquanto tem uma lacuna gigante, gigante.

P11 - A nossa escola aqui a gente tem que agradecer, porque é uma escola bem... tem quase tudo o que a gente precisa de material, mas falta laboratório, falta até mais gente especializada em algumas coisas, entendeu? Tipo, essa parte de laboratório, essa parte de horta, está lá que você tem que trabalhar tudo isso, para o convívio, tudo. Só que a professora faz até onde ela consegue implementar uma horta, com os materiais que a gente tem, corpo humano, microscópio, tudo, se adapta dentro da sala, você explica, mas se tivesse gente mais especializada, se tivesse gente com mais conhecimento... O que estão vindo são professores muito sem preparo, sabe? Muito sem saber. Então precisava de gente com mais preparo e de mais ambientes próprios para cada coisa, entendeu? [...].

Pesquisadora - E tem as competências digitais, né? Vocês conseguem trabalhar isso, como funciona?

P11 - Então, não tem um laboratório.

Pesquisadora - Não tem computador para todos?

P11 - É, não tem para todos, né? Porque eu acho que o estado pensa que as classes são formadas de vinte e cinco, mas elas são formadas de trinta e cinco, trinta e três. Então, tem um material lá, tem vinte e oito. Aí você dá para vinte e oito e os outros cinco, seis ficam sem. Então, computador, tem trinta na sala e tinha quinze antigamente que tinha só a sala, né? Então, falta. Precisava ser uma coisa mais padrão. Outra coisa, o número de alunos em todas as escolas fechou com trinta, fechou com trinta e cinco, não sei, e vir um material para todo mundo. Que nem, livro no começo do ano vem faltando, entendeu? Essas coisas que precisam ser consertadas, precisam ser conversadas com todo mundo, todo mundo entrar em um acordo, entendeu? Que nem, assim, tinha um primeiro ano antes. No final do ano, você manda a quantidade de livros que tem que vir. Mas abriu outro primeiro ano. Não, eles têm cadastrado esse primeiro ano, entendeu? Então, no próximo ano que tem dois, só vem para um, aí você vai falar o que para a mãe? Vai falar, assim: "uma turma tem livro e a outra não". Então, a gente não usa, acaba preparando aula ou deixa do lado. Vai tirando coisas dali, vai dando e vai aproveitando dessa maneira. Então, eu acho que falta, essa parte eu acho que falta bastante. Tinha que ter uma equipe para ver tudo isso, o que está acontecendo, como que é, como que não é, essas coisas, mas eu acho que precisa de mais gente especializada. O material, quando vir, vir para todos para que você consiga trabalhar. E um laboratório de informática, um laboratório de ciências, essas coisas.

Pesquisadora - E os estudantes com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades mesmo na aprendizagem que não conseguem seguir a BNCC?

P11 - É uma adaptação. A gente adapta dentro da sala. Que nem, eu tenho dois autistas, um *Down* e mais um que está fazendo os exames para ver se é autista. Então, no caso, são três autistas e um *Down*.

Pesquisadora - E todos têm um professor auxiliar, alguém acompanhando?

P11 - Não. Eu tenho uma de manhã para um aluno. O que tem laudo é esse, né? E os outros dois... O *Down* ainda não conseguiu, porque não tem laudo. É uma coisa: o *Down*, quando ele nasce, para mim ele já está com laudo. Então, para ele ainda não pôde pedir, porque a mãe não tem um laudo do médico, entendeu? Então, a PA [professora auxiliar] que fica na sala tem que atender até três crianças com o laudo. Se não tiver laudo... É com laudo, então, às vezes, elas não querem atender: "ah, eu só peguei esse". Elas colaboram, entendeu? Mas aí a gente vai adaptando, adaptando o Currículo e vai ajudando.

Somente uma professora coordenadora e uma professora afirmaram que não houve desafios para a implementação desse documento (PC2 e P2). A esse respeito, a PC2 destacou que os materiais didáticos foram adaptados consoante às demandas da BNCC e do Currículo Paulista, o que facilitou a implementação desses documentos. Outros dois participantes (PC1 e P6) não responderam essa questão.

Em consonância com os dados coletados, diversos fatores constituem-se como desafios para que a BNCC seja efetivada nos contextos escolares, mas, entre eles, destacam-se os relacionados às condições de trabalho e à formação dos professores.

Também no entendimento de Silva (2020) múltiplos fatores interferem na efetividade de um currículo prescrito. Além de questões de natureza externa, há variáveis internas do processo educativo escolar que são determinantes nesse sentido, entre as quais foram citadas: situações de natureza estrutural e organizativa das escolas, formação continuada oferecida aos professores, carreira e valorização docente, bem como disponibilidade de materiais pedagógicos adequados.

A pesquisa realizada por Borges (2021) apontou para a falta de condições materiais, pedagógicas e organizacionais na escola, o que compromete o desenvolvimento das habilidades por parte dos estudantes e influencia os resultados obtidos. No contexto pesquisado pela autora, a carência dessas condições revelou um cotidiano atravessado por desafios e limites para uma prática educativa de qualidade, bem como para a implementação da BNCC.

Na mesma abordagem, Coelho, Anjos e Mirallia (2024) mencionaram entre as principais dificuldades no processo de implementação da BNCC o desprovimento de condições concretas para a efetuação do trabalho pedagógico.

Nesse direcionamento, encontramos também a pesquisa de Souza (2020), na qual os professores entrevistados sinalizaram que as escolas onde atuavam não apresentavam condições estruturais apropriadas que possibilitassem o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos pelos estudantes, intrínsecos na competência da cultura digital, corroborando os dados da nossa pesquisa.

Em algumas pesquisas que analisamos (Rocha, 2019; Freitas, 2020; Jucá, 2020; Borges, 2021; Bueno, 2022; Faleiro, 2022; Oliveira, 2022; Coelho; Anjos; Mirallia, 2024) foi apresentada a necessidade de ampliação das formações continuadas com o intuito de auxiliar na compreensão do documento, na sua implementação no cotidiano escolar e/ou na percepção dos impactos que ele acarreta nas práticas docentes e na formação dos estudantes.

Somado a isso, Calazans, Silva e Nunes (2021) manifestaram a ocorrência de desafios relacionados à formação docente, a qual, segundo os autores, reflete no engajamento e no preparo para a realização de adaptações da BNCC aos contextos vivenciados.

Diante dos dados e discussões empreendidos nesta tese, temos a clareza de que a formação (inicial e continuada) é essencial não só para que os professores compreendam o documento em questão e saibam como trabalhar a partir dele e/ou dos currículos elaborados tendo-o como fundamento, mas também para que possam reconhecer a necessidade e ter elementos que viabilizem ir além do prescrito e, como dissemos anteriormente, atuar de forma crítica e consciente em sala de aula.

Concordamos com Calazans, Silva e Nunes (2021) que é nos espaços coletivos de formação, de planejamento docente e no diálogo com os estudantes e suas famílias que esse documento tem a possibilidade de ser ressignificado e contextualizado conforme a realidade de cada instituição escolar.

Os autores supracitados enfatizaram, ainda, a necessidade de maior destaque e profundidade de conceituação da diversidade na BNCC. Para eles, a implementação da BNCC em diferentes contextos é um enorme desafio devido à diversidade do nosso país, que conta com uma extensa rede de sistemas educacionais distribuídos em um amplo território, além de ser marcado por diferentes dimensões e realidades sociais, econômicas e culturais, o que precisa ser considerado nos momentos de elaboração das políticas públicas educacionais (Calazans; Silva; Nunes, 2021).

Os mesmos autores frisaram a indispensabilidade de que a BNCC abranja a diversidade humana presente nas escolas brasileiras e, também, registraram a insuficiência de atendimento das demandas das denominadas minorias, lembrando-nos que esses grupos travaram uma luta histórica de reivindicação e defesa do reconhecimento do direito à educação de acordo com as suas especificidades. Nesse sentido, é importante resgatarmos que um dos nossos entrevistados sinalizou a pouca ênfase na modalidade de ensino Educação Especial.

Por essa ótica, destacamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação do Campo, a educação para as relações étnico-raciais, a invisibilidade dos indígenas e quilombolas, bem como a especificidade da educação inclusiva, que representa os estudantes que possuem alguma necessidade educacional específica, de modo permanente ou em determinado momento de sua escolarização (Calazans; Silva; Nunes, 2021, p. 1658).

Acreditamos ser relevante fazermos referência, ainda, à Rocha (2019) e Sousa, Souza e Pereira (2024), que ponderaram acerca da desvalorização das experiências dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Em virtude disso, as múltiplas carências e realidades não se encontram no documento da BNCC, como sublinharam as autoras. Como vimos, os sujeitos que pensaram essa política curricular, em sua maioria, não estão no cotidiano das escolas e, “por ignorarem as diferenças sociais, pensam num único cenário de escola, num mesmo tipo de professor, acarretando prejuízos no que tange à cultura e à diversidade” (Sousa; Souza; Pereira, 2024, p. 8).

Portanto, como nossos entrevistados mostram em diversos momentos desta pesquisa, há uma certa discrepância entre o exigido pelo documento e a realidade das escolas públicas brasileiras, as necessidades reais da prática e das condições de trabalho (Rocha, 2019; Sousa; Souza; Pereira, 2024).

Ao usar o argumento de que um currículo nacional pode ajudar a efetivar a função social da educação, ofertando o ensino para minimizar as desigualdades, essas propostas tendem a intensificar desigualdades existentes e a produzir outras. Alunos e professores das mais variadas localidades não receberão o currículo da mesma maneira, as condições estruturais, materiais e didáticas divergem drasticamente quando pensamos na escola pública no Brasil. Por isso, reconhecer diferenças e desigualdades é fundamental ao planejar propostas de políticas educacionais (Sousa; Souza; Pereira, 2024, p. 5).

De igual modo, alguns professores participantes da pesquisa de Dias (2020) declararam que a BNCC não dialoga com o cotidiano escolar, desconsiderando as particularidades e os desafios enfrentados no interior das escolas, o que pode inclusive comprometer a sua efetivação. A autora salientou que, no decorrer da construção desse documento, os espaços de fala dos professores foram pontuais, atingiram um número pouco expressivo e o tempo para que pudessem contribuir foi reduzido considerando as inúmeras demandas que já possuem cotidianamente, algo que também observamos em nossa pesquisa.

De acordo com o desenvolvimento das entrevistas, interrogamos acerca de uma possível resistência ao documento na escola e, caso ela ocorra, como isso se dá e por qual motivo.

As respostas de três participantes (PC1, P12 e P13) indicaram que essa resistência ocorre de alguma maneira. Sobre esse assunto, a PC1 considera que, embora os professores não se oponham a trabalhar conforme o determinado pelo Currículo Paulista, apresentam certa resistência em relação à mudança na metodologia de ensino. Na perspectiva da P12, a resistência é causada por ser um documento relativamente novo em termos de aplicação nas práticas docentes, acarretando, em alguma medida, no receio de não estarem efetivando-o corretamente. A P13 observa essa resistência por parte de professores com mais tempo de trabalho e que, eventualmente, expressam discordância quanto a algum aspecto do documento. A seguir, traremos os relatos dos quais emergiram esses apontamentos:

Pesquisadora - Teve resistência no começo?

PC1 - A classe de professor é uma classe resistente, porque, não sei se por conta do próprio nome de professor, muitas vezes, a gente se acha dono do conhecimento, por isso que eu falei para você, a gente mais aprende do que ensina, mas há resistência, sim. A todo momento você é colocado em situações que, até para você, você se depara com a sua própria resistência de mudança, não é porque está na coordenação que é melhor, não. Eu, como coordenadora, também me deparo com a minha resistência, porque eu acredito que para uma sala de aula funcionar ela tem que estar em uma certa ordem, o aluno não tem que estar preocupado com nada, ele tem que estar ali focado. Só que eu já tive prova de que o aluno aprendeu na sala de aula que era um caos. Então, a resistência faz parte sim e ocorre todo dia.

Pesquisadora - Mas eles acabam trabalhando conforme o Currículo?

PC1 - É sempre conforme o Currículo. Talvez a prática metodológica que não seja da forma que eu acho que deveria ser, mas eu também não sei se o que eu penso é o certo.

Pesquisadora - Há algum tipo de resistência ao documento? Como? Por quê?

P12 - Eu acho que tudo o que é novo, diferente, no começo causa uma resistência, né? A gente não conhece totalmente, a gente está aí assim... Então, novo e não novo, né? [risos].

Pesquisadora - É, então [risos].

P12 - É novo e não. Então, mas como é novo para a gente em termos de uso, causa resistência, sim. Medo de não saber trabalhar.

P13 - Tem professores mais antigos que, às vezes, debatem, falam “isso eu não concordo, porque, às vezes, não uso”, mas eu que sou nova ainda...

Uma quantidade expressiva de participantes (PC2, PC3, PC6, P1, P3, P4, P10, P11, P14, P15 e P17) afirmou que não há resistência no que concerne à BNCC. O P10 afirmou que houve resistência no início, especificamente durante o seu processo de formulação.

Pesquisadora - Há algum tipo de resistência ao documento? Como? Por quê?

P3 - Não. Aqui pelo menos todo mundo se acostumou. A gente só fala em habilidade, habilidade. Não é assim na escola? Que habilidade tem que trabalhar, como a gente vai desenvolver essa habilidade, se

você tem ideia de alguma atividade que ajude... Mesmo na outra escola que eu trabalhei, nunca percebi nenhuma resistência. Eu acho que, no começo, quando apareceram as habilidades, a gente ficou um pouco perdido, mas depois que a gente entendeu o que era facilitou. Depois que você entende facilita o seu trabalho, na minha opinião.

P10 - Não, nesse sentido, acho que é tranquilo. Houve bastante resistência quando eles estavam sendo confeccionados, que a gente fez as participações que eu comentei com você. Nesse período, a gente teve várias críticas, mas, atualmente, eu percebo que não, já está sendo bem aceito. [...].

P11 - Então, tem algumas coisas que eu acho que teriam que ser revistas. Não é uma questão de concordar ou discordar. É uma coisa boa que leva todo mundo ao mesmo, só que quem prepara, às vezes, não está tão preparado assim, entendeu? Não está preparado para a realidade. Não seria uma questão de não querer usar.

Pesquisadora - Vocês acabam usando, né? Mesmo porque depois vem o Saeb, o Saresp e aí quem não usou...

P11 - Essas provas são todas em cima do Currículo Paulista e da BNCC, então tem que usar, tem que usar. Só que então teria que ter um maior estudo, pessoas mais... para estar dentro da realidade, entendeu? O ano passado, teve prova de Ciências pela primeira vez e disseram que foi muito difícil. Tipo assim, falta um pouco na BNCC, entendeu?

Pesquisadora - Eu fiquei sabendo sobre o novo Saeb, que vai avaliar todos os anos do Ensino Fundamental e todas as disciplinas até 2026, né?

P11 - Então, só que aí falta um pouco na parte de Ciências, porque vem corpo humano, vem reciclável, vem algumas coisas assim. Teria que aprofundar mais, porque pega mais Língua Portuguesa e Matemática, né?

Pesquisadora - É, até agora sim.

P11 - Então, porque tanto aqui que é uma escola boa, sempre teve alto índice, teve bastante dificuldade na parte de Ciências, porque é o básico que ensinava, entendeu? Então aí agora começou a pegar mais.

Diante do exposto, sublinhamos o enfoque conferido às habilidades presentes na BNCC e no Currículo Paulista, tendo em vista que as avaliações externas e em larga escala são elaboradas a partir desses documentos. Na escola onde a P11 atuava, como as áreas mais cobradas nessas avaliações eram Língua Portuguesa e Matemática, o trabalho pedagógico acabava sendo mais direcionado às habilidades referentes a elas, o que fez com que os estudantes, que até então vinham alcançando índices elevados, tenham apresentado dificuldade na parte relativa à Ciências da Natureza, que voltou a ser cobrada recentemente. A referida professora também atribuiu esse resultado ao formato da BNCC, que prioriza o estudo de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas, nas quais não se aprofunda considerando a etapa de ensino abordada.

Ainda no que tange à essa questão, é importante explicitarmos que a P18 declarou não saber como respondê-la, dado que o documento ainda está em processo de implementação e, na sua concepção, há diferentes percepções sobre ele. A P9, na tentativa de responder essa questão, acabou desviando do assunto. Já a PC5 relatou que a maioria dos professores da sua escola afirmou que nem mesmo verificou o documento ou não aprofundou seus estudos sobre ele, pois trabalham tendo como respaldo o Currículo Paulista.

Os dizeres da PC5 remeteram-nos à pesquisa realizada por Esposto (2022). A autora verificou que, no contexto investigado, isto é, a rede estadual de ensino paulista e uma Diretoria de Ensino da região de Ribeirão Preto, a BNCC se materializou no cotidiano dos professores por meio do Currículo Paulista, construído com base em suas determinações. Considerou-se que a BNCC estava distante da realidade dos professores, enquanto o Currículo Paulista foi apropriado por eles e era pautado de forma recorrente nas formações continuadas.

Durante as entrevistas, a autora notou que os professores não conheciam a BNCC em si, recorrendo a generalizações e reprodução de discursos predeterminados quando questionados sobre ela. Em contraponto, demonstraram um maior contato com o Currículo Paulista, uma espécie de releitura do documento transposto em forma de currículo. Não obstante, em alguns casos, os professores não se apropriaram nem mesmo do Currículo Paulista, mas sim de uma terceira releitura produzida por meio dele, que são os materiais didáticos utilizados na rede.

Os dados coletados evidenciaram que, na percepção dos professores e professores coordenadores entrevistados, há pouca resistência em relação à BNCC, apesar das críticas tecidas por eles ao longo da pesquisa. No entanto, a consulta à literatura sobre o assunto fez emergir alguns pontos para refletirmos.

Rocha (2019) alertou que, quanto mais as políticas curriculares distanciam-se da prática e das experiências vivenciadas pelos seus atores, menor é a probabilidade de serem acomodadas. Na visão da autora, “justamente por desconsiderarem o trabalho desenvolvido pelas escolas e negarem a participação, a reflexão e o debate coletivo, elas tendem a cair no esquecimento [...]” (Rocha, 2019, p. 121). Nessa perspectiva, citou o caso dos PCNs, ressaltando que muitos dos professores sequer leram o documento. Contudo, apesar de concordarmos com os apontamentos de Rocha (2019), também compreendemos que as propostas curriculares das redes de ensino e as avaliações externas e em larga escala gestadas nos últimos anos encontram seus “parâmetros” nos PCNs, o que significa que, na prática, eles acabaram assumindo um caráter regulador das políticas curriculares em nosso país, asseverando a sua força (Cássio, 2017).

Segundo Cássio (2017), a BNCC tem enfrentado demasiada resistência no campo educacional. Nesse sentido, elucidou que essa resistência resulta da falta de diálogo no processo de construção do documento. Portanto, a participação reduzida dos professores na elaboração da proposta pode implicar na rejeição por parte deles e adoção de estratégias de resistência, mas, observando os nossos dados, acreditamos que esse tipo de postura também

sofre influência do contexto, que pode ser mais ou menos limitador da autonomia dos professores.

Outra vez recorremos ao autor ao pontuar que uma base curricular que seja exógena às culturas escolares e que caminha na contramão do entendimento da docência como atividade intelectual só será “implementada” quando as escolas e os professores deixarem de ser produtores do currículo (Cássio, 2017). De certa forma, corroboramos com essas ideias, mas, no contexto em que essa pesquisa foi realizada, marcado por forte centralização curricular e controle do trabalho pedagógico mediante os diversos mecanismos expostos nesta pesquisa, que espaço há para os professores serem produtores do currículo? E, ainda, o que faz com que não assumam esse lugar? Seriam as avaliações externas e em larga escala e suas consequências (por exemplo, bonificação por resultados, impactos no financiamento da educação, pressão das famílias e da comunidade sobre a escola a partir da divulgação dos resultados, imagem perante a Diretoria de Ensino, vigilância e cobrança advinda dessa instância para que trabalhem em consonância com o currículo prescrito e visando o atingimento das metas)? Seriam os materiais didáticos e *slides* de uso obrigatório, cujo conteúdo é cobrado posteriormente nas avaliações? Seria o controle exercido, principalmente, pelo professor coordenador, que, por sua vez, é cobrado pela Diretoria de Ensino? Seriam as condições de trabalho nesse ambiente que impedem que os professores se apropriem do trabalho que realizam e reflitam sobre as suas práticas pedagógicas? Seria a insuficiência na formação (inicial e continuada) de alguns professores? Isso seria resultado de formações continuadas que induzem à acomodação e adaptação dos professores ao currículo prescrito? Será que os professores internalizaram essa lógica prescritiva e de atingimento de metas e resultados? São muitos os questionamentos que despontam e que talvez necessitem de outras pesquisas que abordem o assunto. Para Esposto (2022), os professores podem até resistir em trabalhar com os conteúdos predeterminados na BNCC e no Currículo Paulista, porém eles serão cobrados mediante as avaliações externas e em larga escala, podendo prejudicar os resultados que estão atrelados à bonificação.

Consideramos que Rocha e Pereira (2019, p. 209) nos dão pistas importantes para pensarmos acerca da possibilidade de resistência ao que chamaram de “[...] projetos e políticas performáticas e racionalistas de currículo [...]”. Para as autoras, resistir a eles demanda formação docente, condições de trabalho que favoreçam um fazer/pensar essencialmente crítico e reflexivo, valorização do magistério e gestão democrática da escola.

A pesquisa desenvolvida por Jucá (2020) evidenciou que a BNCC tem sido implementada no contexto pesquisado, mas a autora não considerou como um enquadramento

profissional absoluto devido aos atos de resistência das docentes, sobretudo, no âmbito da sala de aula, ao incitarem o diálogo e a reflexão, ao considerarem as necessidades dos estudantes, ao adaptarem as habilidades de acordo com os níveis de aprendizagem desses estudantes e ao utilizarem estratégias de ensino que possibilitam a ampliação de conhecimentos críticos da realidade. Em nossa pesquisa, também constatamos estratégias como essas, embora o trabalho realizado seja sempre com vistas à apropriação das habilidades e competências prescritas.

6.2 Percepções dos participantes da pesquisa a respeito da BNCC e suas relações com as práticas pedagógicas

Por meio do segundo conjunto de perguntas, procuramos apreender as percepções dos professores e professores coordenadores entrevistados sobre a BNCC e reconhecer, a partir de suas visões, aspectos das práticas docentes com o intuito de perceber se e como eles se relacionam com a BNCC, observando as possíveis repercussões do documento abordado nessas práticas.

Iniciamos perguntando o que vem à tona aos professores e professores coordenadores entrevistados quando pensam na BNCC.

Um número expressivo de entrevistados (PC2, PC3, PC4, PC6, P1, P2, P3, P5, P8, P9, P10, P13 e P19) manifestaram concebê-la como um documento norteador do trabalho pedagógico, que serve para direcionar, orientar ou guiar o processo de ensino, na medida em que esclarece quais habilidades devem ser desenvolvidas pelos estudantes, como pode ser visualizado nos excertos que selecionamos:

Pesquisadora - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?

P8 - Que é o documento norteador, eu vejo de uma forma que serve, realmente, para balizar todo o ensino.

PC3 - Eu acho que seria um guia orientador. Sabe, assim, algo que vai nos orientar sobre o que deve ser trabalhado. Os professores que são mais velhos já têm aquilo na cabeça: terceiro ano eu posso trabalhar isso, quarto ano... Porém, a gente tem que sempre voltar e ver quais os objetivos que eu quero atingir, o que eu preciso trabalhar com essa criança para desenvolver tal autonomia ou aquela habilidade. Então, eu acho que é como se fosse um guia orientador para a gente mesmo, porque o dia a dia vai fazendo com que, às vezes, a gente acabe desviando um pouco dos rumos, sabe? E algumas dificuldades ou habilidades de alunos a gente tem sempre que dar uma retomada.

PC4 - A BNCC acaba sendo o nosso norte, né? É onde a gente consegue entender melhor onde temos que chegar. Então eu vou trilhar o meu caminho em cima do que está na BNCC, ela vai dando toda essa definição e ela explica o que é cada disciplina, as habilidades que eu vou ter que desenvolver nos meus alunos e como chegar até isso.

P19 - A primeira palavra que vem a minha cabeça é parâmetro. Deixa-me te dizer que eu não pareço, mas eu sou aposentada. Eu me aposentei em 2019, mas como o meu trabalho, a minha renda, sempre foi o magistério público estadual, eu comecei na rede pública em 1990, então eu sempre trabalhei em escola pública estadual e mesmo me aposentando você pode concluir que eu não fiz nenhum patrimônio exorbitante, então eu continuo a trabalhar justamente para complementar a renda e são trinta e três anos de sala de aula este ano. Eu vivi de tudo, né? Eu vivi o momento em que o que coordenava a sala eram os conteúdos de livro didático, depois a gente começou a ter uma ênfase maior em São Paulo, então, quando veio a BNCC com uma projeção nacional, eu, particularmente, achei muito válido, porque é claro que as regulações são feitas por estados a partir do MEC. Existe toda uma hierarquia ali, né? O MEC e depois as secretarias estaduais e municipais. Então, para mim, esse enfoque nacional foi muito bom, porque você tem uma diretriz independentemente da região e, falando em termos de estados e municípios, você adequa isso de acordo com a população com a qual você trabalha. Se é uma população indígena, você vai adequar os objetivos da BNCC à cultura indígena e assim por diante, então, eu, particularmente, vi com bons olhos esse parâmetro, obviamente, deixando a liberdade dos estados e municípios agirem de acordo com as suas populações.

Os excertos anteriores revelaram outros aspectos importantes de serem mencionados. Nesse sentido, destacamos que a PC3, apesar de considerar a BNCC como um guia orientador, remeteu à necessidade de considerar também as especificidades dos estudantes, retomando o conteúdo sempre que preciso, visando sanar as dificuldades e suprir as defasagens identificadas. A P19 frisou a relevância da adequação dos pressupostos da BNCC à realidade de cada local e de sua comunidade. Segundo o relatado, outrora, os livros didáticos é que cumpriam esse papel de nortear o processo de ensino. Posteriormente, abordaremos essa questão mais detalhadamente.

Do conjunto de entrevistados, cinco (PC1, PC6, P12, P16 e P19) apresentaram relatos que reportaram à BNCC como norma, diretriz ou regra a ser cumprida. Portanto, no entendimento desses participantes, a BNCC representa muito mais do que um documento norteador do trabalho pedagógico, tendo força de lei, o que torna obrigatório o seu cumprimento.

Pesquisadora - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?

PC1 - Então, para mim é tranquilo, porque a gente já lida com ela há algum tempo. A gente tem ideia de que ela vem traçar diretrizes da educação e para a educação, né? E é um documento que, a meu ver, tenta unificar essas aprendizagens que são necessárias a todos para garantir esse direito, porém a gente sabe que nem sempre a gente consegue, pensando que ela atinge todo o Brasil e cada municipalidade é de um jeito, tem uma necessidade socioeconômica diferente, uns são mais privilegiados e outros nem tanto. A Base está ali para garantir que isso aconteça, mas nem sempre é possível acontecer.

P16 - Cumprir as regras [risos]. Diferente do que está escrito no papel, é o que acontece, né? [...]. Na verdade, a gente cumpre muito mais do que aquelas habilidades que eles mostram da maneira que eles querem que a gente faça. Por exemplo, agora eles querem que a gente escreva as habilidades para os alunos entenderem o que é habilidade. Às vezes, eles chamam alguns alunos, os representantes, para perguntar se a gente está fazendo a habilidade, mas, na verdade, a gente faz muito mais do que isso. [...].

[...].

Pesquisadora - Na rede estadual, como funciona o trabalho com essa parte diversificada?

P19 - Então, na rede estadual, nós sempre tivemos diretrizes, mas quando chegou a linguagem BNCC e começou a fazer parte do nosso cotidiano, eu creio que, embora antes já se falasse em habilidades, a BNCC exigiu do professor, em sala de aula, um conhecimento maior de habilidades. O termo habilidades e competências é recente na sala de aula. Como eu lhe falei, a gente começou a trabalhar habilidades e competências mais de 2000 para cá. Então, eu trabalhei de 1990 até 2000 tendo como foco conteúdos e objetivos de livro didático, depois o estado de São Paulo começou a falar de habilidades e competências, mas essa normatização que obrigou todo mundo a ter conhecimento foi realmente com a BNCC. Eu me lembro de que muitos, lá atrás, naquela parte de objetivos específicos e objetivos gerais que havia nos nossos planos antigos, a turma só trocava a nomenclatura objetivos específicos por habilidade. Foi esse o primeiro sinal que eu tive contato e depois que você passa a estudar não é isso, não é uma mudança de nomenclatura, é uma mudança de atitude. Então, eu creio que aqui, em São Paulo, embora antes já estivéssemos caminhando com habilidades e competências, a gente caminhava mais como nomenclatura. Agora, como conteúdo teórico, que faz parte da formação, foi mais quando realmente a BNCC veio nacionalmente nos confrontar com todo o nosso currículo.

Na perspectiva da PC1, embora os formuladores desse documento e os seus apoiadores tenham a intenção de garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, nem sempre isso é possível, o que ela atribuiu às diferenças existentes entre os mais distintos contextos sociais sobre os quais essa política recai, incluindo diferenças de nível socioeconômico de suas populações, que refletem a desigualdade social própria do sistema capitalista e que, como pontuado por autores como Arruda (2014), Mello e Bertagna (2016) e Almeida (2017), podem interferir no desempenho dos estudantes. Nesse ponto, cabe reforçarmos que o direito à aprendizagem é aqui compreendido como o direito de acessar habilidades e competências primordiais para o atendimento às demandas da organização do trabalho na sociedade capitalista e que podem ser mensuradas por meio de testes estandardizados (Freitas, 2018).

Em consonância com o relato da P16, ocasionalmente, os estudantes representantes das turmas são chamados para que se possa averiguar se os professores estão trabalhando com as habilidades determinadas, evidenciando a pretensão de controle do trabalho pedagógico para que esteja alinhado ao documento.

A P19 resgatou a vivência que teve em relação ao trabalho com base em habilidades e competências, o qual já ocorria antes da formulação e implementação da BNCC, devido aos PCNs. Porém, nesse primeiro momento, observou apenas uma mudança de nomenclatura de objetivos específicos para habilidades em detrimento de uma mudança de atitude, conforme pressupõe o trabalho pedagógico fundamentado na pedagogia das competências.

Alguns participantes (PC2, PC4, P1, P2, P3, P5, P6, P7 e P18), ao serem questionados sobre o que vem à tona quando pensam no documento em pauta, citaram as habilidades do Currículo Paulista, fundamentado na BNCC, a serem desenvolvidas pelos estudantes. Para

participantes como a P1, a P2, a P6, a P7 e a P18, a definição dessas habilidades facilitou o trabalho pedagógico, pois delimitou *o que* e *quando* deve ser ensinado, restando ao professor, quando possível, a decisão a respeito de *como* será o trabalho com as habilidades (estratégias de ensino). Exibiremos abaixo alguns dos relatos aos quais nos remetemos:

Pesquisadora - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?

PC2 - Currículo. Habilidades. O que mais? [pausa]. É, currículo e habilidades, conteúdos. Quer dizer, é um norte para a gente seguir, eu acho que ela é importante. Melhor do que estava antes, mas não ideal.

P1 - Vem uma organização de habilidades a serem trabalhadas, né? Que, na verdade, facilitou bastante a vida do professor. Com isso, a gente não precisa ficar pensando e nem criando. É um norte para o que trabalhar na idade correta.

P7 - As habilidades que eu tenho que desenvolver com os alunos, que são necessárias para os alunos. Então, eu penso nas habilidades mesmo e como trabalhar essas habilidades na sala de aula para que os alunos cheguem nos objetivos que a gente espera, por exemplo, ler, escrever... Porque eu estou no quarto ano e eu tenho alunos que não leem e não escrevem.

Pesquisadora - Será que é por conta da pandemia?

P7 - Pode até ser consequência da pandemia, mas eu percebo que, por exemplo, é uma falta familiar. Talvez até não seja por culpa dos responsáveis, mas a situação em que eles vivem acaba impactando na aprendizagem. [...]. Os pais, hoje em dia, ou optam por trabalhar para levar o sustento para dentro de casa ou ficam em casa para poder orientar o filho ou a filha com relação aos estudos. Eu acho, assim, os alunos hoje em dia se veem muito sozinhos dentro de casa. Eu acho que isso afeta o aprendizado deles. Aí a BNCC veio ajudar a gente com as habilidades que eu vou trabalhar com esse aluno e porque eu vou trabalhar essa habilidade com esse aluno, qual é o objetivo que eu tenho para trabalhar com essa habilidade. [...]. Não que eu não possa trabalhar outras habilidades, por exemplo, com um aluno que está mais adiantado eu posso trabalhar com habilidades do terceiro bimestre, por exemplo, mas não é com a sala toda, é com um ou outro. Quando eles estão com defasagens a gente trabalha habilidades dos anos anteriores. [...].

O relato da P7 começa a nos dar indícios de que quando ocorrem adaptações no trabalho pedagógico em função das particularidades dos estudantes elas ocorrem em convergência com as habilidades elencadas no Currículo Paulista, podendo-se recorrer a habilidades de anos anteriores ou desafiar os estudantes com habilidades mais avançadas, quando pertinente. Na ótica dessa professora, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes se devem, em partes, pela falta de participação das famílias na vida escolar, visto que muitas delas precisam trabalhar para garantir o sustento em seus lares. Outro tópico interessante abordado pela professora é que a BNCC, além de trazer as habilidades, contribuiu para a sua compreensão do *porque* trabalhar com determinadas habilidades (objetivo).

As respostas de sete participantes (PC1, PC6, P9, P11, P13, P14 e P15) focalizando essa questão referiram-se à tentativa de padronização do ensino em nível nacional, por meio

da BNCC, e estadual, por intermédio do Currículo Paulista, conforme ilustram os exemplos a seguir:

Pesquisadora - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?

P9 - A BNCC é uma base comum curricular, né? Eu acredito que ela veio para nos orientar. Para quê? Para ficarem todos iguais. As crianças que vêm de outro estado acompanharem o estado de São Paulo. [...]. Eu acredito que veio para melhorar. Tipo, a criança não sentir o conteúdo diferente de um estado para o outro. [...].

P13 - Ela nos dá uma base, né? O objetivo é seguir ela, o Currículo Paulista, mas dependendo da sala é um pouco difícil seguir tudo à risca.

Pesquisadora - Por que você precisa fazer adaptações?

P13 - Na sala, eu tenho trinta e três alunos. Então, são trinta e três alunos que os níveis variam. Como é o primeiro ano, tem aluno que vem com cinco. Eles são muito infantilizados ainda. Então, já mescla o de cinco e os de seis, aí já nota uma diferença aí em aprender, até o pegar no lápis, abrir o caderno, tudo isso. Então, até começar leva um tempo.

P14 - A BNCC é muito boa, porque ela foi bem planejada, bem elaborada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi o que eu estudei. Ela é boa porque, de acordo com ela mesma, todos os alunos, tanto da rede pública como particular, deveriam estar estudando o mesmo currículo, só que não é assim.

Pesquisadora - Quando você trabalhou na escola privada, já tinha a BNCC?

P14 - Já tinha a BNCC desde 2019 e eu já estava na rede privada.

Pesquisadora - E como você sente a diferença entre a rede pública e a rede privada em relação à BNCC?

P14 - A diferença é grande, porque a BNCC é bem elaborada, mas ela não é elaborada para uma escola particular, onde as crianças da idade com a qual eu trabalho, de terceiro ano, estariam aprendendo outro método e não o mesmo que eu uso aqui. Por isso que eu acho que... essa é a diferença. Os conteúdos são mais elaborados, mais adiantados. Veja, aqui a *internet* é precária. [...] na escola particular os métodos são diferenciados, a gente vê porque eu tenho coordenadora que dá aula no [citou o nome de um colégio do município]. Ela fala: “[citou o seu próprio nome], você está ensinando tal coisa?” Eu falo: “não, nem imagino como eu iria fazer na minha sala”, porque os alunos que eu tenho aqui, se eu ensinar uma coisa mais avançada, eles não vão aprender nesse momento, porque desde o pré eles foram ensinados a ter limitação, até aquele tanto se aprende, passou disso a impressão que eu tenho é que é só escola particular, entendeu? Então, eles são limitados. Nós vamos ensinar isso? Então a gente vai chegar aqui. Ah, mas eu não posso avançar? Não, não pode.

Pesquisadora - E o que você acha que impossibilita esse avanço?

P14 - A própria BNCC.

Pesquisadora - Então a escola do estado fica mais restrita à BNCC...?

P14 - Limitada.

Pesquisadora - E por que você acha que acontece isso aqui?

P14 - Não aqui na escola, no estado todo. A limitação... Você quer minha opinião? Aluno do estado é para chão de fábrica, aluno de particular é para ser médico, engenheiro, proprietário... É essa a minha opinião.

Com base nesses relatos, depreendemos que a padronização do ensino é um grande desafio. Nesse sentido, a P13 cita os níveis de aprendizagem diferenciados dos estudantes que a impede de seguir à risca a organização de habilidades proposta pela BNCC e pelo Currículo Paulista para cada ano/série. Já a P14 fez alusão à discrepância entre as escolas públicas e

privadas em termos de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, em relação aos métodos de ensino e à facilidade ou não de acesso à recursos como a *internet*. Para ela, as escolas públicas estaduais acabam ficando mais limitadas à BNCC e a formação dos estudantes é voltada, sobretudo, para o trabalho manual, enquanto os estudantes das escolas privadas, que contam com uma formação mais ampla e de maior complexidade, são formados para acessar níveis de formação mais elevados, para um tipo de trabalho de cunho mais intelectual e para ocupar os melhores postos de trabalho.

Esse último relato nos remeteu às considerações de Venco e Carneiro (2018) a respeito da BNCC, compreendida pelos autores como uma política pública que tende a sustentar e a alimentar a divisão de classes, pois, por um lado, as escolas públicas (com algumas exceções) inclinam-se para o atendimento ao proposto pelo documento, apesar dos desafios que isso implica frente às suas condições objetivas e concretas, e, por outro lado, as escolas privadas, que formam a elite do país, não se submeterão a ele, cientes de que o mesmo caracteriza um profundo retrocesso à educação brasileira e por reconhecerem que está em desacordo com a formação esperada para e pela classe social que representam.

Nas percepções de três participantes (PC2, P10 e P17), a BNCC e o Currículo Paulista são documentos extensos, que trazem uma quantidade significativa de conteúdos a serem apreendidos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, os quais, segundo a P17, precisam ser compilados para que seja concretizado o trabalho pedagógico em consonância com o prescrito.

Pesquisadora - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?

P17 - A quantidade imensa de conteúdos que a gente precisa compilar para poder chegar a uma prática para o nosso dia a dia.

[...].

Pesquisadora - O que você acha que precisaria para ser ideal?

PC2 - Quando se falou de um novo Currículo, eu achei que iria estar mais adequado às questões mais modernas, vamos dizer assim. Ele aglutinou, ficou muito intenso, o Currículo é intenso. Para você dar conta do Currículo, você não pode pensar que você tem alunos que são fracos, vamos dizer. Alunos que têm algum problema, não dá tempo. Se você tiver que cumprir o Currículo não dá tempo de você voltar com esses outros alunos. Então, realmente é um Currículo grande, muito extenso. [...].

[...].

Pesquisadora - Você comentou sobre a questão de que é difícil de dar conta de todas as habilidades...

PC2 - É, é difícil.

Pesquisadora - O que você acha que dificulta isso na sala de aula?

PC2 - Número de alunos, excesso de número de alunos. Basicamente, é excesso de número de alunos, né? Porque aqui, no nosso caso, nós temos tempo. Numa escola regular tem menos tempo. Então, assim, fica muito estrangulado, não dá tempo mesmo de fazer bem feito tudo o que se faz, porque existe uma diferença entre dar a matéria e ensinar a matéria. Você pode dar toda a matéria. Dar a matéria você consegue dar, agora, ensinar a matéria já é mais difícil [...].

[...].

PC2 - [...] ao mesmo tempo em que se pede pela lei que você tem que ir pelo ritmo do aluno, vem essa quantidade de conteúdo para se dar que não dá tempo de ter um ritmo desacelerado, tem que ser muito acelerado mesmo.

Pesquisadora - E vocês participam do Saeb e do Saresp, né?

PC2 - Sim, é. Final do ano, novembro, mais ou menos.

Pesquisadora - Aí você já tem que ter dado conta do conteúdo até ali?

PC2 - Até novembro tem que ter dado conta do conteúdo.

No depoimento da PC2, apresentado anteriormente, sobressaiu-se, ainda, que, dada a quantidade de habilidades a serem trabalhadas, a tarefa de contemplar todas elas até o momento em que, geralmente, são realizadas as avaliações externas e em larga escala (Saeb e Saresp) é árdua, motivo pelo qual os professores acabam trabalhando em ritmo acelerado. Portanto, um ritmo único para aprender é imposto aos estudantes, o ritmo dessas avaliações, ocasionando a exclusão daqueles que apresentam defasagens no processo de aprendizagem, sendo que o excesso de estudantes por turma favorece o agravamento desse cenário.

Diversas autoras (Orrú, 2018; Dias, 2020; Binelo, 2021; Borges, 2021; Faleiro, 2022; Oliveira, 2022) também fizeram alusão à grande quantidade de habilidades a serem trabalhadas. Por essa razão, Faleiro (2022) constatou que é necessário operacionalizar a BNCC sem acréscimos e com certa agilidade. Desse modo, segundo a autora, a escola torna-se um lugar onde informações devem ser consumidas em detrimento de um espaço no qual os estudantes podem pensar, questionar e construir conhecimentos.

Nessa linha argumentativa, Orrú (2018) destacou que à medida que a BNCC centraliza um grande número de habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes, com vistas a prepará-los para as avaliações sistêmicas, aparenta menosprezar a subjetividade que, inevitavelmente, faz-se presente nos processos de ensinar e aprender. No entendimento da autora, a BNCC caracteriza-se como “[...] um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender” (Orrú, 2018, p. 144), ferindo a diversidade, o respeito às diferenças e os processos de inclusão.

A BNCC caminha na contramão da construção de uma educação que tem por princípio a equidade de direitos e oportunidades. Em um processo pedagógico que seja valorizado o diálogo, a autonomia, a liberdade e a diferença, a homogeneização do ensino é inaceitável, uma vez que cada aprendiz aprende de seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades pessoais e seu contexto histórico-sócio-cultural (Orrú, 2018, p. 150).

Nessa abordagem, acrescentamos que em Torrezan (2018) havíamos verificado a problemática da imposição de um ritmo único para aprender em função das avaliações externas e em larga escala. Por esse motivo, sinalizamos o risco de que a qualidade das aulas e a efetiva aprendizagem dos estudantes pudessem ser prejudicadas, tendo em vista que, no anseio de garantir o estudo dos conteúdos exigidos e a aprendizagem, ao menos, por parte daqueles que se aproximam dos padrões médios de desempenho e, por sua vez, apresentam a possibilidade de almejar resultados positivos nessas avaliações, alguns estudantes poderiam acabar sendo excluídos em sala de aula – e aqui incluímos não somente os estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas também os que possuem desempenhos avançados em relação ao previsto para cada ano de escolarização –, pois, como pontuado por Freitas (2007), essas avaliações monitoram o desempenho global da escola e não se todos estão aprendendo.

A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os *processos de recuperação do aluno* para dar conta do ritmo externo imposto à escola. O professor é privado de dar o “*reforço*” no ato da aprendizagem. Quanto mais se impõe um ritmo único para a aprendizagem das crianças, maior a possibilidade de diferenciação dos desempenhos, já que o ritmo único é, pedagogicamente, um indutor de exclusão (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1971) (Freitas, 2014, p. 1100, grifo do autor).

Como argumentamos em Torrezan (2018), essa situação é acarretada, em grande medida, pelas condições de trabalho dos professores, que comprometem o atendimento às necessidades e ritmos diferenciados, somadas à pressão em decorrência das políticas de avaliação alicerçadas na responsabilização unilateral das escolas e, principalmente, dos professores pelos resultados alcançados como contraponto da desresponsabilização do Estado.

No tocante a essa discussão, fundamentando-nos em autores como Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) e Sousa (2014), apontamos como uma das consequências a ampliação das desigualdades escolares e sociais, bem como ressaltamos que ações desse tipo ferem o direito à educação previsto em legislação.

Três entrevistados (PC2, PC5 e P11) enfatizaram que a BNCC e, consequentemente, o Currículo Paulista distanciam-se da realidade de suas escolas, indicando o trabalho com determinadas habilidades para as quais os estudantes não estão preparados naquele ano/série, visto que não possuem os pré-requisitos necessários para desenvolvê-las, ao passo que, por vezes, as habilidades ficam aquém do esperado, o que pode ser fruto da participação reduzida dos professores em seu processo de elaboração, conforme detalhamos anteriormente. A P11

fez apontamentos relativos à antecipação do processo de alfabetização, o qual, em consonância com a BNCC, deve ocorrer até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. A PC2 mencionou a dificuldade que observou em relação às habilidades de História e Geografia, por efeito do número de aulas por semana previstas na grade curricular, sendo uma aula de cada um desses componentes curriculares. Além disso, segundo essa professora coordenadora, não há espaço para abordar a história do município, devido à quantidade de habilidades elencadas no documento, o que pode ser um indicativo de que o trabalho com a parte diversificada, conforme as demandas locais, fique circunscrito ao imaginário. A seguir, apresentaremos os relatos dos quais emergiram essas considerações:

[...].

Pesquisadora - O que você acha que precisaria para ser ideal?

PC2 - [...]. Ao invés deles prepararem melhor, aprofundar no primeiro ano, eles puxaram o conteúdo que era do segundo para o primeiro, então a alfabetização ficou sim para o primeiro ano, e a parte que é..., eu acredito que a parte do preparo para a escola que fica para o ensino infantil, pelo menos para nós aqui, o aluno não vem pronto, ele não fez esse período que, antigamente, chamava-se período preparatório [...]. Aí, chega no primeiro ano, tem tudo isso para fazer: todas as habilidades que se pede no Currículo e na BNCC, mais essa parte que não foi feita.

[...].

Pesquisadora - E a parte diversificada do currículo no Currículo Paulista? Como você avalia?

PC2 - Tem umas coisas que dá para serem feitas e tem umas coisas que não dá para serem feitas. Educação emocional é muito bom, é importante. Eu acho que nas questões de História e Geografia está aprofundando muito. Para as crianças, nesse momento, teriam que ser coisas mais leves, menos aprofundadas. Arte não é mais... Arte não é pintar, nada dessas coisas, Arte é estudo da Arte e, se você for analisar, tem coisas ali muito difíceis. História não é... Eu posso estar enganada, em? Porque eu também não sei de cor aqui na minha cabeça, mas, por exemplo, História, antes você começava "Minha família", era a primeira coisa, não no quarto, quinto ano, mas no segundo, terceiro ano, era a história da criança, começava na família, no nascimento, depois escola, comunidade e ia passando. Agora, no quinto ano, história não é mais do Brasil, pulou a história do Brasil, pulou a história da cidade, não tem espaço para você colocar história de [citou o nome do município onde a pesquisa foi realizada], precisa saber a história da cidade porque eles são [citou o gentílico pelo qual é chamado quem nasceu nesse município]. Já começa lá na pré-história, entendeu? Como eram os homens das cavernas, os nômades... Não é conteúdo para eles, eles entendem mais ou menos, é muito... E não dá tempo, você tem uma aula por semana e aqui é escola integral, em? Tem uma aula na semana de História, você acha que você dá conta de todo aquele conteúdo? Não dá tempo. Mesmo sendo escola integral, eles têm outras coisas para fazer. Agora, História está muito aprofundado. Você vai ler o livro e você fala assim: "nossa, mas isso aqui eu aprendi no ciclo II". Isso aí não tinha, o homem da pedra, pré-história, não tinha... Por exemplo, os continentes, você pode ensinar os continentes, mas para crianças que já sabem o Brasil. Se você não sabe cidade, estado, você vai dar continente? Está muito denso, é muito denso. O aluno, assim, não dá conta. Tem que ser um aluno "bambambã" [que se destaca por sua inteligência, pelo conhecimento que possui].

P11 - Um modelo formado por pessoas que nunca entraram na sala.

Pesquisadora - Por que você diz isso?

P11 - Porque para o primeiro ano ele é avançado e para as outras séries ele falta, entendeu? Como a prefeitura não dá o suporte que a gente esperava, as crianças não vêm alfabetizadas e já coloca lá: ler – no 1º bimestre – ler fluentemente. E não é isso. Quando eles chegam, eles não sabem nem a ordem do caderno, nem o alfabeto, nem o nome... Então, são pessoas que ou não estão a par da rede municipal ou nunca entraram em uma sala, entendeu? Não estão a par da realidade de uma sala. Chegam alunos

alfabetizados? Sim, mas isso é da própria criança, entendeu? Ou da família, que vai incentivando, mas de uma sala de trinta e três, que é o estado, com autista, com *Down*, é assim, no início do ano, são seis que estão alfabetizados. Então, eu acho avançado para o primeiro ano e, pelo que eu andei vendo aí, faltam coisas para os outros anos.

Pesquisadora - Os alunos têm que estar alfabetizados até o segundo ano, não é mais até o terceiro?

P11 - É.

Pesquisadora - Essa mudança veio em função da BNCC?

P11 - Sim. Pelo que eu vi, eles... como colocou... que nem, no estado, não tinha mais o primeiro ano, porque é o antigo pré. Ele não fazia parte do Ensino Fundamental, então colocaram primeiro ano. Então, no caso, alfabetizava segundo e terceiro. Agora alfabetiza primeiro e segundo. Eles colocaram o primeiro ano e alfabetiza nesses dois anos.

Pesquisadora - Os alunos estão chegando mais novos no Ensino Fundamental?

P11 - Estão chegando mais novos na escola, mas o respaldo lá atrás da prefeitura, do município, não é... Pelo menos ordem de caderno, pelo menos conhecer o alfabeto, o seu nome, para poder avançar mais no primeiro ano. E aí, quando veio o Currículo Paulista, primeiro bimestre: ler fluentemente. Não, não tem.... Então, o que a gente faz: a gente adapta e vai usando, né? Vai usando, vai pegando uma coisa aqui, outra ali, mas, é assim, quem tem um pouco de experiência, consegue, mas os professores que... ficam perdidos com essa BNCC e com o Currículo Paulista. Vão pensar: "Ah, ler fluentemente". Não é isso, não é essa a realidade.

No decorrer das entrevistas, perguntamos também para que serve a BNCC, qual é a sua importância e o seu objetivo na concepção dos professores e professores coordenadores entrevistados.

Um grupo constituído por dezesseis professores e uma professora coordenadora (PC3, P1, P2, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P18 e P19) considera que a BNCC serve para organizar e direcionar o trabalho pedagógico, como demonstram os seguintes exemplos:

Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo?

P2 - Ela veio para acrescentar e enriquecer o meu conhecimento. Eu estava perdida sem esse plano, essa base nacional curricular. Ela é uma base de todas as disciplinas, é um norte mesmo para dizer que caminho eu devo seguir para trilhar o conhecimento para o meu aluno. Então, ela vem recheada de conteúdos, habilidades, objetivos... É o norte, como se fosse uma cartilha mesmo, né? Em todas as disciplinas. É um facilitador, serve para organizar o meu trabalho. Antigamente, tinha que buscar, construir... Hoje não, está pronto, eu só tenho que acrescentar algo se não estiver nos livros, se não estiver no PNLD, se não estiver no material da SEDUC, às vezes eu pego alguma coisa complementar no *Youtube*, de um acervo pessoal meu, mas é o norte.

P3 - Como eu disse, eu acredito que a BNCC veio mesmo para nortear o trabalho do professor e para a gente ter aquele objetivo e essa divisão em habilidades também, né? Porque depois da BNCC que vieram as habilidades. Eu acho que facilitou o nosso trabalho, porque aí você vê qual é a habilidade específica que o aluno está necessitando, se ele está em defasagem ou não.

P13 - É mais para dar uma base, dar uma base do que trabalhar. Igual, eles colocam lá um tópico e aí nesse tópico a gente vai desenvolver a habilidade conforme a sala, mas eles dão a base e a gente segue do jeito que a sala conseguir.

P19 - Para responder essa sua pergunta eu usaria como palavra-chave a palavra norteador. É o norte, é uma direção. Lá você não terá os conteúdos, isso está na parte do estado, né? No estado a gente tem os

conteúdos que estão envolvidos naquela habilidade, mas lá você tem muito claramente descrito o porquê ensinar. Porque, muitas vezes, antes, eu não pensava muito sobre isso. O que eu quero do aluno com isso em termos de identidade humana mesmo, né? Então, para mim é esse norteador que me explica o porquê o aluno está aprendendo aquilo enquanto ser humano, agindo na sociedade e na relação com os outros. Isso fica bem claro nas habilidades da BNCC.

Contemplando os relatos acima, constatamos que a P2 concedeu à BNCC a tarefa de enriquecer o seu conhecimento, pois “[...] estava perdida sem esse plano [...]”, considerado como um facilitador para o seu trabalho enquanto professora, visto que explicita quais habilidades os estudantes precisam desenvolver e, paralelo a isso, os materiais didáticos, tanto do PNLD quanto os disponibilizados pela SEDUC/SP, trazem atividades alinhadas com essa proposta. Destarte, percebemos a existência de uma grande lacuna na formação inicial e continuada dessa professora, ao ponto de sentir-se perdida sem esse documento e não conseguir apropriar-se do trabalho pedagógico. Evidencia-se, também, a dicotomia entre os processos de concepção e execução do trabalho educativo, alicerçada na organização do trabalho na sociedade capitalista (Borges, 2010).

Na mesma linha, a P3 ponderou que a BNCC facilitou o seu trabalho ao prescrever as habilidades com as quais deve trabalhar, o que possibilita verificar se o estudante possui defasagens, tendo em vista que há um parâmetro ao qual compará-lo. Entretanto, relatos como o da P13 demonstram que apesar de haver esse parâmetro não é possível seguir rigorosamente o recomendado para o ano/série devido às especificidades dos estudantes.

É importante reforçarmos, ainda, a fala da P19, para quem a BNCC acentuou a necessidade de pensar no *porque* ensinar determinadas habilidades e conteúdos, isto é, o que se deseja em relação à formação humana dos estudantes, qual é a função da escola e do trabalho pedagógico, reforçando os apontamentos da P7 em momento anterior. Nessa mesma direção, temos o relato da P6, a qual acrescentou que a BNCC tem como objetivo formar o cidadão na sua integralidade, abrangendo as diversas dimensões da formação humana e não apenas a dimensão cognitiva.

Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo?

P6 - Eu penso assim: a BNCC, como ela é ampla, é a parte de cima do funil, ela quer formar o cidadão não só no cognitivo, ela quer formar o cidadão social, emocional, é um cidadão crítico. Precisamos de cidadãos críticos. Então, a BNCC para mim é isso. Comparando com o Currículo para afunilar, o Currículo o que é? É o jeito de trabalhar a BNCC, os objetivos da BNCC. Fica mais fácil, por exemplo, uma habilidade que você sabe o que você vai trabalhar e o porquê você está trabalhando aquilo, para você formar o cidadão naquele ponto, é isso que eu penso.

Entre as respostas à essa questão, novamente tivemos discursos (PC1, PC4 e P7) que remeteram à BNCC enquanto lei, norma ou diretriz a ser cumprida, como pode ser verificado abaixo:

Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo?

PC1 - Ela serve para garantir o direito de todos, né? Ela é uma diretriz. Penso que o objetivo dela é garantir esse direito de acesso à educação de uma forma única para todos os brasileiros.

PC4 - Na verdade, a BNCC seria o nosso documento de cabeceira, é aquele que a gente tem que se basear mesmo e, quando encontramos alguma dificuldade, nós temos que voltar até ele para consultar e ver o que pode melhorar o nosso trabalho.

Portanto, na concepção da PC1, o objetivo da BNCC é a garantia do direito de acesso à educação de forma única para todos os brasileiros, porém, assim como Cássio (2019), acreditamos que a declaração desse direito, reduzido ao direito à aprendizagem padronizada e mensurável, não é suficiente para efetivá-lo. Além disso, cabe questionarmos o que está sendo contemplado nessas habilidades e competências, já que o currículo não é algo neutro, ao contrário, reflete um projeto de sociedade, carrega uma concepção de mundo e de sujeito que se pretende constituir, assim como relaciona-se a necessidades historicamente situadas (Sacristán; Gomes, 1998).

A PC4 caracterizou a BNCC como um documento de cabeceira, no qual os professores devem se basear, o que nos mostra a força desse documento no cotidiano escolar, mesmo que, muitas vezes, materializado pelo Currículo Paulista e pelos materiais didáticos.

Ainda como resposta à questão abordada, obtivemos treze relatos (PC1, PC2, PC5, PC6, P1, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15 e P17) contendo afirmações no sentido de que a BNCC objetiva padronizar o ensino em nível nacional. Desse total de relatos, seis (PC2, PC6, P9, P11, P15 e P17) manifestaram a importância de que o ensino, realmente, seja normatizado em todo o país e três (PC2, P10 e P17) realçaram diretamente a imprescindibilidade de que haja espaço para as regionalidades e para o atendimento às necessidades intrínsecas à comunidade atendida pela escola. A seguir, apresentaremos alguns deles:

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo?

PC5 - Eu acredito que é para alinhar toda a educação, né? [...]. [...] eu acredito que a finalidade mesmo seria isso: dar equiparidade entre todos no Brasil, vamos dizer assim, entendeu? Ou todos dentro do estado de São Paulo, onde todo mundo vai ter um objetivo, uma meta para se chegar de forma que se atenda todo mundo com igualdade. Mas eu não vejo também essa igualdade até que ponto... tudo bem que tem a parte diversificada que a escola pode estar inserindo, mas, como eu já te disse anteriormente, precisaria ter uma revisão dessa parte, sabe, dessas questões de... principalmente primeiro, quinto ano também. As habilidades dos quintos anos são bem complexas para a série/ano

deles, sabe? Por mais que o professor se esforce, teria que vir em uma crescente, porque o que acontece, vou falar para você deste ano: a nossa escola só tinha quarto e quinto ano, aí, neste ano, nós recebemos primeiro, segundo e terceiros anos. O que acontece? Nós temos alunos no quarto e quinto ano que não sabem ler e escrever. Alunos de terceiro ano, no começo do ano, tipo, 60% da classe os alunos não eram letrados. Sabiam escrever... era um alfabético nível 1, assim que fala. Então, está tendo muito essa disparidade, essa promoção automática também e eu acho que isso tem influenciado muito na educação.

Pesquisadora - E tem a ver com a pandemia ou você acha que é um problema que já existia?

PC5 - Olha, eu acho que já existia e a pandemia veio para acentuar. Porque, queira ou não, as crianças ficaram dois anos fora da escola. Por mais que as escolas fizessem, você sabe que os pais não têm muito tempo para isso. Aí, o que acontece? A escola tenta, mas, como eu falo, o aluno precisa da pontualidade do professor na sua defasagem. Então, à longa distância, você pode dar qualquer conteúdo, o aluno não vai ter esse "tête-à-tête", vamos dizer, para o professor ver qual é a dificuldade, o professor sentir que resgate precisa ser feito. Tanto que este ano, lá na nossa escola, o que nós estamos fazendo? Nós fizemos tipo uma sondagem dos alunos para a gente ver, diante das habilidades das séries/anos, como eles estariam, que precedentes eles precisariam ter, e nós ficamos assustados com isso, porque a defasagem foi maior do que nós pensávamos. Aí, o que nós estamos fazendo? Durante três aulas da semana, nós estamos resgatando habilidades de anos anteriores, que são pré-requisitos para aquelas habilidades. Então, é um trabalho lento, entendeu?

PC6 - A BNCC trouxe essa proposta de que, se o aluno estiver estudando aqui no estado de São Paulo e ele precisar mudar para o Norte, ele vai, teoricamente, pelo menos, não sei se realmente funciona, mas a ideia é que ele esteja no mesmo nível de aprendizagem. É um objetivo que eu espero que realmente esteja sendo praticado para que nenhum aluno... principalmente quando a gente fala de rede pública, infelizmente, o ensino público ainda é visto como se não fosse bom, que ainda existem muitas defasagens. E não é, né? Quem está dentro sabe que não, né?

Pesquisadora - E o que que você pensa dessa padronização considerando a realidade da escola? Você acha que isso é possível ou é difícil?

PC6 - Possível é, mas, se todo mundo segue, eu já não sei dizer. Eu acredito que todas as escolas estejam seguindo, né? Eu vejo aqui pelo município [citou o nome do município onde a pesquisa foi realizada] e estado. Os alunos que chegam para nós do município, chegam no mesmo nível. Eles falam: "não, mas a gente já viu", "ah, isso aí eu ainda não vi". Só que como faz parte ali, do Currículo bimestral, semestral, então eles chegam ali com a mesma base. Lógico, tem uns que chegam mais adiantados, com uma defasagem um pouquinho maior, aí vai da aprendizagem de cada um também.

Pesquisadora - E como vocês fazem com esses alunos defasados?

PC6 - Nesse caso, a gente trabalha as habilidades do bimestre, né? Eles têm que seguir o ritmo da turma, porém a gente faz um nivelamento com atividades extras para eles levarem para casa. A gente tenta puxar essa questão e, uma vez por semana, os professores são orientados a trabalharem a questão do nivelamento, as habilidades que estão em defasagem, não só de um aluno, da maioria da turma.

P1 - Então, eu acho que ela serve para nos dar um norte e o objetivo dela eu acho que é que todos os professores da educação no país trabalhem a mesma coisa. [...].

Pesquisadora - Você acha que essa padronização é possível? Como funciona isso na sala de aula?

P1 - É possível, sim.

Pesquisadora - E com aqueles alunos que têm mais dificuldade ou alunos com necessidades educacionais especiais, como vocês trabalham essa questão das habilidades?

P1 - Então, a gente trabalha a habilidade que é exigida, só que a gente vê a habilidade essencial, porque, às vezes, você vai trabalhar uma habilidade que tem, digamos, uns cinco, nove, dez itens possíveis de serem trabalhados. Em São Paulo, a gente segue o Currículo Paulista, então dentro da BNCC eles fazem esse Currículo com as habilidades que precisamos trabalhar. Às vezes, você vai procurar um assunto para trabalhar em geral e aparecem lá nove coisas sobre uma habilidade. Então, quando trabalhamos com a educação especial, vemos a principal, o que é essencial. Aí dentro dessa eu trabalho com o aluno, ele entendendo essa habilidade que é o foco, aí a habilidade já está concluída com esse aluno.

P8 - Eu vejo como uma padronização de ensino à nível Brasil, que é super extenso e tem vários tipos de pessoas e várias culturas em uma só. Então, eu vejo assim, como princípio norteador e balizador do conhecimento.

Pesquisadora - Você acha que é possível essa padronização?

P8 - Eu acho que sim, a gente tem que buscar se aperfeiçoar cada vez mais para que isso seja realidade. Claro que tem as suas variações, mas de uma forma que a gente busque esse trabalho, né?

P10 - Ah, ela integra o que toda a rede nacional, no caso, tem que trabalhar. Deixa uma certa autonomia para os estados trabalharem, mas acho que ela unifica o objetivo da Educação Básica no Brasil.

Pesquisadora - E essa questão da autonomia, você enxerga de que forma?

P10 - Eu não me sinto tão atado, na verdade, eu sinto que ela permite uma certa autonomia, até porque ela contempla a realidade da escola, então você tem que também levar isso em conta, mas é... Assim, eu acho que ela funciona nesse sentido, que ela é um norteador, eu a vejo como um norteador mesmo.

P11 - Olha, eu acho que ela é importante. Eu acho que tem que ter um norte, tem que ter, assim, um... todo mundo falar a mesma língua. Eu acho que sem ela seria cada um fazendo do seu jeito, uma criança que precisa ser transferida de uma escola ela vai: "ah, eu já aprendi isso, eu já...". Então, para todo mundo estar em um mesmo nível, para todo mundo estar fazendo a mesma coisa, estar andando igual, ela é importante, muito importante. É lógico que as pessoas que estão lá fazendo procuram fazer o melhor, mas eu acho que eles precisavam pegar pessoas que têm mais noção de sala, desde o começo até o Ensino Médio, entendeu? Então, pegar sempre pessoas... porque, às vezes, as pessoas que estão lá leram muito, estudaram muito para fazer aquilo, mas falta aquela coisa de sala de aula mesmo, que acho que a hora que chega ali você com um autista, com um *Down*, com trinta e três alunos dentro da sala de primeiro ano pensa que tudo aquilo que está ali vai dar certo, mas acaba não dando. Então, como que você faz? Vai adaptando. Quem tem a experiência adapta, entendeu? Quem não tem fica um pouco perdido. Mas tem a sua importância, sim, para que dê um norte para todo mundo, senão fica cada um em um lado e não chega em um mesmo objetivo.

Pesquisadora - E antes da BNCC, do Currículo Paulista, vocês seguiam outros documentos?

P11 - Olha, antes também a gente tinha... não era um para todos. Às vezes, tinha escola que: "Método Emília Ferreiro", "Método Piaget", "Método...", entendeu? Cada um... Mas sempre teve do estado alguma coisa para... Tinha escola que queria mais desse jeito, outra desse mais tradicional... Então, ia seguindo. Não era uma DIFERENÇA [ênfase] assim. Mas até as escolas particulares agora são obrigadas a seguir tudo, porque os alunos vinham bem mais... já tinham avançado mais. Às vezes, vinha criança de escola particular e que estava atrasada. A gente sempre seguia, mas não era tudo igual. Às vezes, uma escola fazia de um jeito, outra escola de outro. Dentro daquilo, mas cada um dava da sua maneira.

Pesquisadora - Agora padronizou?

P11 - Agora quer tudo igual, entendeu? Que eu acho ótimo. Só que esse "tudo igual" tem que cair dentro da realidade, porque se fica fora da realidade acaba que todo mundo não segue, cada um vai adaptando o seu e fica diferente. Eu acho que é isso.

P14 - O objetivo é bem claro, é formar o aluno com aquelas competências, né? Eles precisam ter aquilo para chegar na etapa final e falar "olha, está tudo aqui, aprendi tudo", mas não é bem assim que acontece. Às vezes, o mínimo eles não alcançam, alguns alunos porque eles têm fome, eles vêm para a escola para comer, eles não vêm na escola para aprender, porque a minha mãe não sabe, o meu pai não sabe. Aí a professora apresenta uma lição de casa que meu pai pensa que é de um extraterrestre e fala: "e agora, o que eu faço?" Não faz, nem o aluno e nem os pais. A omissão dos pais é assim: "meu filho é lindo, maravilhoso e eu vou lutar por ele até morrer, mas não manda eu ensinar nada. Eu luto por ele, mas não ensino." E não ensina mesmo. E a educação também, tanto a educação como pessoa, como ser humano e como educação que a gente vai fazer na escola.

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo?

P15 - Então, antes de ser implementada, a ideia era essa mesmo que era super válida, ter uma coisa mais... não tão distante, porque eu morei em outros estados também e é muito distante. Cada lugar é de um jeito, isso falando de estado, porque de escola para escola muda também, de professor para professor muda também. Então, a ideia era realmente interessante, ser um padrão.

Pesquisadora - E isso acontece na realidade?

P15 - Não. Não acontece por vários motivos. Eu acho que primeiro em relação às escolas, porque a gente também tem que ter acesso à materiais bons e nem sempre as escolas têm. Depois, também tem a ver com a liberdade de cátedra dos professores, a mesma matéria que eu quero dar e você quer dar, você vai dar de um jeito e eu de outro. E eu acho importante isso, acho importante cada um ter o seu protagonismo de fazer o que acha melhor para a sala, mas, às vezes, fica alguém de uma para outra, aí reflete nos alunos.

P17 - É um norte, né? Ela serve para nortear todo o conteúdo, todas as estratégias de ensino. É um norte para os professores, serve para estar uniformizando, padronizando o ensino.

Pesquisadora - E antes da BNCC vocês trabalhavam com base em qual documento?

[Silêncio].

P17 - Não, olha, não tinha, era muito... cada região, cada... era muito, assim, não tinha essa uniformização, essa padronização, digamos assim. Cada região fazia de um jeito, era muito individualizado.

Pesquisadora - E você acha positiva essa padronização ou não?

P17 - Sim, porque eles respeitam as regiões, eles seguem as particularidades de cada região.

Diversos elementos desses relatos nos chamaram a atenção, entre eles a fala da PC5, para quem a BNCC tem como finalidade dar equiparidade ao ensino em nível nacional, de modo que se atenda a todos com igualdade. Sendo assim, questionamos: faz sentido tratar os diferentes como iguais? Isso não estaria contribuindo para a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões almejados? Essa conduta não estaria reforçando as desigualdades escolares e sociais? É para esse tipo de contradição que precisamos olhar.

Ainda na visão da PC5, as habilidades prescritas para os estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental são complexas para o ano/série em que se encontram, corroborando os apontamentos da PC2 e da P11, citados anteriormente, no sentido de que o prescrito pela BNCC para cada ano/série, muitas vezes, destoa-se da realidade escolar. Ela complementou essas considerações dizendo, ainda, que observou uma disparidade entre os estudantes em relação aos níveis de aprendizagem, havendo alguns deles que chegaram ao terceiro, quarto ou quinto ano sem estarem alfabetizados, sendo esse um obstáculo que já existia e se agravou com o advento da pandemia de Covid-19 e a necessidade do desenvolvimento das atividades de forma remota. Por esse motivo, passaram a realizar um trabalho visando o resgate de habilidades defasadas que são condições para que os estudantes continuem progredindo. Com isso, a nosso ver, fica claro que a ideia de um ensino padronizado para todos, além de contraditória, é ilusória.

Na escola onde atua a PC6, também estava sendo feito o trabalho de retomada de habilidades nas quais os estudantes demonstravam defasagens, o qual era chamado de

nivelamento e ocorria uma vez na semana na escola, com o subsídio dos professores, e por meio de atividades enviadas para a casa dos estudantes, a serem feitas com o apoio das famílias. Ainda assim, ela considera que a padronização do ensino é possível e fez referência a estudantes transferidos da rede municipal para a rede estadual que tiveram acesso, basicamente, aos mesmos conteúdos e habilidades, havendo casos pontuais em que os estudantes chegaram apresentando dificuldades ou, ao contrário, estavam mais adiantados nos estudos.

Como pode ser verificado em seu relato, a P1 também concebeu a padronização do ensino como viável e esclareceu que as adaptações para os estudantes com dificuldades ou necessidades educacionais especiais acontece baseada nas habilidades prescritas para o ano/série, porém elas são trabalhadas de forma reduzida e simplificada, focalizando o essencial de cada uma delas e em um grau de dificuldade condizente com o que é pertinente à cada estudante em particular. Esse tipo de adaptação também foi relatado pela P9, que, nesses casos, preocupa-se em selecionar uma atividade referente à mesma habilidade que está sendo trabalhada com a turma, porém adaptada às necessidades do estudante, procurando fazer uso de materiais concretos e, quando necessário, dispender de um tempo maior para que o conteúdo seja apropriado e a habilidade desenvolvida. No entanto, em ambos os casos, outra vez observamos que a adaptação ocorre sem perder de vista as habilidades determinadas.

Posição semelhante acerca da viabilidade de um ensino padronizado foi declarada pela P8, para quem os professores precisam se aperfeiçoar constantemente para que isso se torne uma realidade. Não obstante, contraditoriamente, ela reconhece que há variações em virtude das necessidades e particularidades dos estudantes. No nosso entendimento, não basta os professores buscarem o aprimoramento das suas formações para garantir que esse padrão seja efetivado, pois há diversos fatores intra e extraescolares que podem impactar na aprendizagem dos estudantes.

Para o P10, embora a BNCC busque unificar os objetivos da Educação Básica brasileira, ela permite uma certa autonomia e sugere que seja levada em conta a realidade dos diferentes contextos escolares nos quais se presentifica, cabendo aos professores fazer esse trabalho de adequação do documento de acordo com suas realidades. No entanto, não se pode desconsiderar a presença marcante das avaliações externas e em larga escala, como o Saeb e o Saresp, com consequências materiais (sanções ou recompensas) e simbólicas (pressão dos pais e da comunidade sobre a escola a partir da divulgação dos resultados) aos profissionais da educação, tal como explicitado por Bonamino e Sousa (2012), que, por sua vez, induzem um trabalho pedagógico predominantemente voltado às habilidades da BNCC e do Currículo

Paulista (dado o alinhamento entre os currículos prescritos e as avaliações), assim como o treinamento para esses processos avaliativos.

Do depoimento da P11, pensamos ser importante destacar que antes da BNCC havia outros documentos norteadores do trabalho pedagógico e variavam as metodologias de ensino utilizadas pelas escolas. Ela acentuou a importância da padronização do ensino em todos os âmbitos, incluindo a rede pública e a rede privada, mas, novamente, teceu uma crítica aos formuladores do documento devido ao seu distanciamento em relação à realidade escolar. Todavia, cabe assinalarmos que é difícil que haja um documento, principalmente em nível nacional e em um país extenso e diverso como o Brasil, que dê conta da realidade de todas as escolas, por isso devem ser feitos os currículos estaduais e municipais, bem como as propostas pedagógicas das escolas e os planejamentos de cada professor, tendo em vista a sua turma, embora, evidentemente, o documento precise ser repensado à luz das suas repercussões no cotidiano das escolas e considerando, sobretudo, os pontos de vista dos professores, gestores escolares e pesquisadores da área da educação.

Contribuindo para essa discussão, é relevante aludirmos aos relatos das P14 e 15, que sinalizaram a dificuldade de seguir o padrão estabelecido em termos de aquisição dos conteúdos e habilidades, em razão de condições como o nível socioeconômico dos estudantes, o grau de instrução das famílias, o quanto participam ou não da vida escolar dos estudantes ou mesmo em função das diferenças entre os professores e, também, entre as escolas no que se refere ao acesso a recursos materiais e pedagógicos, apenas para citar alguns exemplos consonante aos apontamentos das referidas professoras.

Sobre a existência de documentos que orientavam o trabalho pedagógico dos professores anteriormente à implementação da BNCC, a P17 não se recordou de nenhum que fizesse esse papel e salientou que cada localidade trabalhava de uma maneira. Nessa mesma direção, a P5 afirmou que a sua prática era norteada pelo planejamento que ela mesma elaborava e que, atualmente, fundamenta-se no Currículo Paulista.

A PC4, ao ser indagada quanto aos documentos que norteavam o trabalho pedagógico antes da BNCC, fez referência aos PCNs e às habilidades essenciais do Currículo Paulista levantadas e sistematizadas pela SEDUC/SP em função das circunstâncias ocasionadas pela suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas visando a contenção da pandemia da Covid-19. Ela afirmou que houve mudanças entre os PCNs e a BNCC por conta das demandas dos diferentes momentos históricos, mas assinalou que, na sua perspectiva, ambos os documentos expressam a preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Pesquisadora - E você já trabalhava antes da BNCC, não é? Por qual documento vocês costumavam se orientar? Você sentiu diferença entre esse outro documento e a BNCC?

PC4 - No estado de São Paulo, a gente sempre teve esses documentos, como nós temos o Currículo Paulista também, que é baseado na BNCC. Na época da pandemia, por exemplo, nós ficamos com as habilidades essenciais, eram habilidades mais necessárias mesmo para o desenvolvimento das crianças. E, antes disso, nós tínhamos também, acho que era... não vou lembrar o nome agora. Era um que tinha uma caixinha, que eram os Parâmetros Curriculares, então nós nos baseávamos nele também. Teve mudança, sim, por conta de momentos históricos e momentos de desenvolvimento, então a gente percebe algumas diferenças, mas mesmo os parâmetros curriculares já pensavam no desenvolvimento integral dos alunos, como a BNCC.

Caminhando nessa mesma direção, a PC3 opinou que a BNCC foi elaborada no sentido de trazer questões adequadas ao contexto histórico atual e ao perfil de sujeito constituído e demandado por ele, como pode ser visualizado em seu relato:

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é a sua importância? E o seu objetivo? Você disse que ela é um guia norteador, né?

PC3 - É, eu acredito que o professor nunca para. Como qualquer profissão, a gente nunca para de estudar. A gente tem que sempre estar revisando aquilo que a gente vai trabalhar, né? Você estando em sala de aula, mesmo que há cinco anos na mesma série, vamos supor, mas a cada ano é uma turma diferente. As crianças vêm com aprendizagens diferentes, né? Porque, assim, a cada ano, as crianças vão mudando. Antigamente, elas vinham mais infantilizadas, hoje elas vêm mais tecnológicas. Então, a escola tem que se adaptar também, né? A escola também tem que criar situações de aprendizagem que possam chamar a atenção dessa criança, porque elas têm no dia a dia delas agora muita tecnologia envolvida, né? Então, às vezes, não é um simples livro ou uma atividade qualquer que chama a atenção da criança.

Pesquisadora - E você acha que a BNCC contribui nesse sentido?

PC3 - Eu acredito que sim, porque as habilidades que têm que ser trabalhadas ali são HABILIDADES [ênfase] e o professor é que DENTRO [ênfase] daquela habilidade tem que criar e tem que produzir a sua atividade.

Outros participantes (PC5, P2, P12 e P16) também foram questionados acerca dos documentos que norteavam as suas práticas pedagógicas anteriormente à implementação da BNCC e do Currículo Paulista. Nessa lógica, foram citados os seguintes documentos: PCNs (PC5, P2 e P12), DCNs (P12), Matriz Curricular de Matemática (P2) e documentos do estado de São Paulo (P12). A P16 disse que não se lembrava de outros documentos com essa função. Já a PC2, ao responder sobre o que pensa a respeito de um ensino orientado por competências e habilidades, bem como o que isso representa para a formação dos estudantes, acabou fazendo alusão aos PCNs e às DCNs. A seguir, apresentaremos relatos aos quais nos remetemos, seguidos de mais uma apreciação com relação aos conteúdos sobre os quais discorreram:

Pesquisadora - Você já era professora antes da BNCC, certo? Como era antes, assim, nesse sentido de ter um norte? Tinha algum documento que vocês utilizavam?

PC5 - É, quando eu comecei, porque eu já sou professora há trinta anos, coordenadora há cinco, então, eu dei aula em primeiro ano, segundo... A gente seguia o que? Os livros didáticos. Antes, tinha o... nossa como chama aquele documento?

Pesquisadora - PCNs?

PC5 - PCNs! Isso. Os PCNs. Então, os PCNs também davam um norte para a gente, mas o PCN era um documento um pouco complexo. Ele precisava ser destrinchado para você compreender o que estava dentro dele. Então, o que que acontecia? A maioria dos professores seguia o livro didático. Pegava lá da folha um em diante e ia tocando, entendeu? Aí com a aprendizagem no dia a dia que a gente vai aperfeiçoando isso, mas, quando a gente não tem muito conhecimento, a maioria seguia e nem pensava em ver: “ai, quais são as expectativas? Quais são as habilidades para essa série/ano?” Quando você vai se aprofundando um pouco mais que você acaba fazendo isso.

Pesquisadora - Antes da BNCC, vocês utilizavam qual documento para se orientar?

P2 - Então, antes tinham os Parâmetros Curriculares Nacionais. Tinha também um livrinho roxo. E também teve a Matriz Curricular de Matemática, era um livrinho amarelo, a gente nunca trabalhou sem nada. A gente tinha, sim, que estudar os Parâmetros de 1990, mas era, assim, quem queria buscar conhecimento. Tinha professor que não queria buscar conhecimento, que ficava só com o livro didático que tinha. Mas nunca nós ficamos desamparadas, nunca, nunca ficamos, de papéis não.

Pesquisadora - E antes da BNCC, com o que vocês trabalhavam em questão de documento? Tinha os documentos do estado de São Paulo, as Diretrizes e os PCNs, é isso?

P12 - Isso. Mas era assim, olha, vou ser bem sincera, alguma coisa assim era passada em ATPC para a gente. Era uma coisa muito solta antes disso, né? A gente sente que a coisa foi amarrando mesmo com a BNCC, né? Praticamente depois que eu entrei na PEI, há oito anos, que a gente começou a falar mais... falar de habilidades. Antes eu tinha lá os documentos, a gente tinha aquela caixinha bonitinha lá do... [risos], mas usar, na prática mesmo, a gente ia nos livros, no material que a gente tinha em mãos. Então, alguma coisa, como eu falei, era vista em ATPC, em reuniões com a coordenadora, mas parece que era uma coisa, assim, lá para a direção, não chegava muito na gente mesmo. A gente era orientado, mas não que a gente mesmo pudesse como agora: você vai preparar uma aula, você busca as habilidades, essas coisas, como agora não era.

Pesquisadora - O que você pensa sobre um ensino orientado por competências e habilidades? O que isso representa para a formação dos estudantes?

PC2 - Eu acho que isso é importante, isso dá uma visão para o professor do que ele tem que desenvolver no seu aluno, porque, às vezes, você dá um determinado conteúdo e não desenvolve aquela habilidade que está precisando desenvolver, então tem as habilidades, elas são claras, mais claras do que eram na época do PCN. Muito mais claro! Nossa, o PCN para a gente era grego quando eu peguei a primeira vez, depois foi clareando um pouco, mas mesmo assim.

Pesquisadora - E como... porque antes eram os PCNs, as Diretrizes...

PC2 - As Diretrizes eram melhores.

Pesquisadora - E vocês acabavam seguindo o que?

PC2 - As Diretrizes.

Pesquisadora - E aí tinham as expectativas de aprendizagem também, né?

PC2 - É, dentro das Diretrizes. Porque o PCN era um tiro no escuro, não tinha especificado para que ano era cada coisa, então a gente dentro da escola, por exemplo, vai ensinar unidade, dezena e centena no primeiro ano, a gente que tinha que ensinar da unidade até milhões, mas para que ano que estava estipulado aquilo não tinha, então era a gente que deduzia que ano que você tinha que parar. Você ia pelo livro didático, mas o livro didático também nem sempre era bom e nem sempre tinha o livro didático, às vezes, não tinha livro didático, então você ia pelo que os seus alunos estavam respondendo. Então, se a minha turma consegue aprender mais eu vou mais, se a minha turma consegue aprender menos eu vou menos e tem aqueles professores que gostam de nivelar os alunos por baixo e aí, quando você nivela por baixo, então você dá o mínimo possível, né?

A partir desses relatos, inferimos que apesar de haver outros documentos que ofereciam diretrizes para o trabalho pedagógico, ao que nos parece, eles não eram tão utilizados pelos professores como a BNCC e o Currículo Paulista. Desse modo, assumiam destaque, sobretudo, os livros didáticos disponibilizados pelo PNLD, como evidenciaram as respostas de participantes como a PC2, a PC5, a P2, a P9, a P12 e a P16. Possivelmente, os pressupostos desses outros documentos, como é o caso dos PCNs, adentravam as salas de aula por meio desses e de outros materiais elaborados, especificamente, para a rede estadual paulista. A esse respeito, Ortega e Militão (2021) declararam que o PNLD se associava aos PCNs, portanto, os livros didáticos produzidos e distribuídos a partir do ano de 1998 atendiam as premissas desse documento, mesmo porque a pertinência e a adequação às determinações dos PCNs estavam entre os itens constantes nos guias elaborados pelo MEC para serem avaliados, de tal forma que essa política curricular já direcionava o trabalho pedagógico escolar antes da chegada da BNCC.

Os dados coletados deixam claro que, ainda hoje, os livros didáticos e os materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC/SP possuem um papel central nas práticas docentes, porém temos a impressão de que está havendo uma mudança no olhar dos professores ao planejarem essas práticas, o que transpareceu na fala de professoras como a P12 ao afirmar que busca pelas habilidades quando vai preparar as suas aulas, dando a entender que se orienta muito mais pelas habilidades do que pela sequência dos materiais didáticos, embora o contrário também ocorra, isto é, os professores se orientarem pelos materiais didáticos e buscarem as habilidades apenas para constar no planejamento.

No mais, resgatamos um fragmento do relato da P2, no qual ela disse que “[...] nunca nós ficamos desamparadas, nunca, nunca ficamos, de papéis não”, ainda que, contraditoriamente, tenha afirmado em momento anterior que “[...] estava perdida sem esse plano, essa base nacional curricular.”

Segundo a PC5, antes da implementação da BNCC, principalmente os professores menos experientes não se atentavam quanto às habilidades a serem desenvolvidas em cada ano/série, ficando isso ao encargo dos livros didáticos, que guiavam todo o processo de ensino.

Complementando essas considerações, a PC2 teceu comentários comparando os PCNs com a BNCC. Ela destacou a clareza das habilidades prescritas na BNCC em oposição aos PCNs, que não especificavam em que ano/série cada conteúdo deveria ser trabalhado, fazendo com que os professores deduzissem isso ou se rendessem ao proposto pelos livros didáticos, quando eles vinham. Na ausência deles, observavam como os estudantes estavam

respondendo à complexidade dos conteúdos trabalhados, o que ela vê como algo problemático, dado que alguns professores costumam nivelar os estudantes por baixo, oferecendo o mínimo para eles em termos de acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Ela complementou dizendo, ainda, que, na sua opinião, as DCNs eram melhores e, por isso, mais utilizadas.

Ainda como resposta à segunda questão, tivemos o depoimento da P4, para quem a BNCC objetiva trazer a realidade do estudante para dentro da sala de aula, de forma que se possa partir desses conhecimentos prévios para desenvolver as habilidades prescritas na BNCC e no Currículo Paulista. Vejamos o depoimento dessa professora:

Pesquisadora - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual é sua importância? E o seu objetivo?

P4 - Na minha opinião, é trazer a realidade do aluno dentro de uma sala de aula do seu cotidiano para fluir as habilidades que a BNCC e o Currículo Paulista solicitam. Então, ele mostra, ele pede uma realidade para que a criança flua dentro de uma sala de aula normalmente.

Buscamos identificar os aspectos positivos e negativos da BNCC, de acordo com os professores e professores coordenadores entrevistados.

Um primeiro aspecto classificado como positivo por dezenove participantes (PC1, PC2, PC3, PC4, PC6, P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13, P16, P17, P18 e P19) diz respeito ao fato de a BNCC direcionar o trabalho pedagógico ao elencar as habilidades a serem trabalhadas em cada ano/série, o que, segundo a P3, contribui para que todas elas sejam, efetivamente, abordadas. Os relatos a seguir são ilustrativos desse primeiro aspecto dito positivo:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P3 - O que eu acredito que tenha de positivo é que ajuda a gente a trabalhar melhor pegando as habilidades, uma de cada vez ou duas. Dependendo da atividade você trabalha até três, quatro ou cinco habilidades. Aí não fica aquela coisa repetitiva que, às vezes, você se perdia um pouco e não trabalhava outras habilidades, ficava só em uma. Agora não, como você tem que seguir essas habilidades, você vai colocando cada semana uma, duas, três, quatro, depende.

P7 - E positivo é nortear mesmo, porque é fácil eu chegar aqui, pegar o livro que o governo manda, abrir na página tal e trabalhar aquilo, mas o que eu quero trabalhar com aquilo? Quais os objetivos? O que eu quero atingir? O que eu quero que o aluno aprenda com esse trabalho que eu estou desenvolvendo em sala de aula? [...]. Quais as vantagens de trabalhar com aquela habilidade? Aquela habilidade está dando certo? Deu certo com todo mundo ou eu tenho que voltar? Eu posso ir e voltar com a habilidade. Eu faço uma avaliação diagnóstica e em cada questão eu coloco a habilidade que eu quis trabalhar. Aí eu fiz um quadro, coloquei nome de aluno por aluno, em cima as questões e em cada questão qual habilidade foi trabalhada. Aí eu corriji e fui fazendo vermelho para quem não atingiu e azul para quem atingiu. E é um quadro amplo que eu posso ver quantos alunos conseguiram atingir determinada habilidade. Então, eu posso voltar depois nessa habilidade que uma parte da sala não conseguiu. Eu vou e volto nas habilidades. Você consegue ver dentro desse quadro qual habilidade

ficou em defasagem e você volta a trabalhar com ela. E tem habilidades da BNCC, que são do Currículo Paulista, que se repetem todo bimestre, então são habilidades necessárias. Elas se repetem, por exemplo, informações explícitas, informações implícitas, leitura e compreensão de textos de diversos gêneros, produção escrita... [...]. Então, são habilidades que você tem que trabalhar.

Cabe destacarmos alguns pontos que emergiram do relato da P7. O primeiro deles se refere à preocupação de refletir sobre os objetivos do trabalho que é desenvolvido em sala de aula, o que corrobora os apontamentos da P19, referidos anteriormente, no sentido de que a BNCC acentuou a necessidade de pensar no *porque* ensinar determinadas habilidades e conteúdos, o que se deseja em termos de formação humana para os estudantes. Além disso, um segundo ponto interessante é a busca do monitoramento de quais habilidades foram apropriadas pela turma, bem como quais habilidades precisam ser retomadas devido a alguma defasagem constatada nos processos de avaliação, prática que também foi relatada por outras participantes da pesquisa. Esse monitoramento é realizado mediante um quadro que permite distinguir quais estudantes atingiram e quais não atingiram as habilidades.

Outro aspecto avaliado como positivo por sete participantes (PC5, PC6, P1, P8, P9, P11 e P15) é a busca pela padronização do ensino no país, abrangendo as redes públicas e privadas. Para a P15, embora seja uma ideia interessante, a padronização é inviável, ao menos na rede pública onde ela atua, pois os estudantes não chegam no ano/série com o qual ela, frequentemente, trabalha dominando as habilidades necessárias para que ela possa dar continuidade ao trabalho pedagógico conforme o previsto pelo documento. A seguir, traremos o relato dessa professora e de outra participante que selecionamos:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P1 - Positivo é que a gente não fica aleatoriamente procurando o que fazer ou como fazer, porque com a BNCC vem lá o que você vai trabalhar, como você vai trabalhar, a série que você vai trabalhar, a faixa etária, então eu acho fácil nesse sentido e, também, no que eu falei de ser um modo Brasil, a criança que vai de uma região para outra do Brasil não vai ficar tão perdida.

P15 - Positivo é o que eu disse agora, que, realmente, seria interessante ter um padrão em escolas municipais, estaduais e particulares, a ideia era interessante, mas até o momento é inviável por essas questões particulares, os conteúdos que são diferentes de uma escola para a outra e de particular para estado e município...

Pesquisadora - O que você acha que faz diferença de uma escola para outra?

P 15 - Eu já sou aposentada, faz três anos que eu dou aula ainda, mas eu já aposentei e a maior parte da minha vida foi com os segundos anos. O previsto para o primeiro não chega no segundo, então eles vêm com “ah, eles chegarão com isso, você parte disso”, não parte disso. Você tem que começar tudo de novo, porque não chegam nisso, quer dizer o pré-requisito não chega. Às vezes, no particular talvez chegue, então, realmente, você tem uma BNCC aplicada na íntegra, mas no nosso caso não.

A P4 elencou como positiva a priorização do estudante e dos seus conhecimentos prévios. Já a P14, sinalizou que o documento foi bem elaborado e traz muitas coisas possíveis

de serem trabalhadas na realidade da escola, mas, paradoxalmente, criticou os seus formuladores no sentido de que, possivelmente, desconhecem o contexto de uma sala de aula, onde há estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e não conseguem atingir as habilidades prescritas. A P2 elogiou o Currículo Paulista, que, segundo ela, facilita o trabalho docente por conter as habilidades essenciais, ao passo que a BNCC relaciona uma vasta quantidade de conteúdos.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P4 - O aspecto positivo é que ela prioriza muito o aluno e o que ele traz de casa, o que ele tem de conhecimentos gerais. [...].

P14 - Positivo é que ela foi bem elaborada, as pessoas que elaboraram, nossa, eu acho que eles são gênios, porque pensaram muitas coisas bacanas, que dá para trabalhar na escola, em escola pública que é precária também, mas, assim, eu creio que são pessoas que nunca vieram em uma sala de aula e se debateram com crianças que não chegam, não conseguem. Vai até um certo ponto e dali para a frente não consegue elaborar uma resposta.

P2 - Positivo é, assim, eu acho muito conteúdo, mas muito, muito objeto de conhecimento. Aí vem o Currículo Paulista que facilita com as habilidades essenciais. Isso é um ponto positivo.

Em contrapartida, em alguns relatos emergiram pontos negativos acerca da BNCC. Entre eles, há relatos (P2, P3, P5, P10, P13 e P17) que apontaram para a extensão documento, no qual constam muitas habilidades a serem trabalhadas junto aos estudantes considerando o tempo disponível, o que impossibilita aprofundá-las, como ressaltado pelas P2 e 13, e dificulta até mesmo a abordagem de todas elas, como indicaram as P3, 5 e 13, mesmo porque há que se considerar que não basta apresentar os conteúdos aos estudantes, é necessário tempo, bem como um trabalho intencional e pontual para que possam aprendê-los e desenvolver as habilidades. No entendimento do P10, algumas habilidades poderiam ser combinadas, tornando o documento menos repetitivo. Já na concepção da P17, há outros documentos, como o Currículo Paulista e os Guias de Aprendizagem, que são utilizados pelos professores e que sintetizam o conteúdo da BNCC, tornando-o mais acessível e prático.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P2 - De negativo, eu acho que ele é muito amplo, a gente tem que começar a priorizar. É tanto conteúdo para pouco tempo de desenvolver as habilidades que você acaba escolhendo uma atividade. O interessante seria escolher mais de uma atividade com a mesma habilidade. O tempo é curto, só isso. [...] como você fica em cima da Base, que tem muita habilidade, você não aprofunda quase nada de conhecimento com o aluno, é tudo meio que superficial, eu estou achando. É muito corrido para você conseguir vencer uma habilidade, vencer o Currículo mesmo, né?

P3 - O que eu acho negativo é que Língua Portuguesa tem muita habilidade, então, às vezes, é difícil você conseguir trabalhar todas. Eu não contei, mas acho que nesse primeiro bimestre deve ter umas

quarenta habilidades de Língua Portuguesa, é muita coisa. Eu acho que eles poderiam ter sintetizado um pouquinho mais essa parte de Língua Portuguesa.

P5 - Negativo é que talvez você não consiga trabalhar todas as habilidades e tudo o que está dentro da habilidade, por mais que você tente uma ou outra acaba não... Por exemplo, em um sistema de numeração decimal, tem a leitura, tem a escrita, tem a ordenação dos números e um monte de coisa. Talvez não dê tempo de trabalhar tudo naquele bimestre e aí você tem que passar para o próximo. Porque como que eu trabalho? Eu tenho que ver o aluno, não adianta eu falar que vou vir aqui cumprir essa habilidade. Eu tenho que pegar, trabalhar e a hora que ele atingiu ir mudando as habilidades, né? E, talvez, não dê tempo de trabalhar tudo o que está ali dentro dessa habilidade.

Pesquisadora - Entendi. E dá tempo de trabalhar tudo?

P10 - Todas as habilidades?

Pesquisadora - É.

P10 - É... Meu exemplo agora, por exemplo, Matemática, eu ainda estou terminando algumas, né? Porque, muitas vezes, o planejamento não considera o dia a dia da escola e tem muita coisa inusitada, muita coisa que acontece no meio do caminho, então, necessita de um jogo de cintura, eu acho. De Ciências Humanas, de Ciências da Natureza, que são quatro, cinco habilidades, eu acredito que é mais fácil, mas Língua Portuguesa e Matemática, que tem bastante, que são muitas as competências, complica um pouco, eu acho. Eu acho que algumas delas poderiam se fundir. Acho que seria essa uma sugestão, por exemplo. Muitas delas repetem muita coisa, mudam um detalhe ou outro, né? Por exemplo, eu estou trabalhando medidas, aí tem lá: medida de altura, de comprimento, medida de capacidade de líquido, né? Então, cada uma é uma habilidade. Elas poderiam, às vezes, ser compreendidas dentro da mesma habilidade. Talvez, né?

Apesar dessas declarações, o relato da P9 traz uma crítica contrária ao pontuar que, eventualmente, faltam algumas habilidades na BNCC, como pode ser visto posteriormente:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P9 - O negativo na BNCC é que, às vezes, não tem a habilidade lá, está entendendo?

Pesquisadora - Como assim? Você poderia me dar um exemplo?

P9 - Por exemplo, eu estou trabalhando composição e decomposição dos números naturais, aí não entra a habilidade certinha lá, eu tenho que achar uma habilidade que entre nessa temática dos números naturais. Eu tenho que procurar, às vezes não tem a habilidade lá, então isso prejudica um pouco nós também.

Pesquisadora - E no Currículo Paulista?

P9 - No Currículo Paulista sim, mas na BNCC ainda tem que procurar uma que chegue.

Caminhando na mesma direção de outros relatos apresentados, a PC5 e a P4 ressaltaram a complexidade de algumas habilidades exigidas na BNCC considerando o ano/série para o qual elas foram prescritas como aspecto negativo. Os apontamentos da P4 referem-se ao processo de alfabetização, que se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que há estudantes que, devido à idade, não possuem maturidade o suficiente, o que gera dificuldades durante esse processo e acarreta defasagens que podem persistir nos anos posteriores. A PC5 comentou a respeito do quinto ano do Ensino Fundamental, onde são cobradas habilidades que ela diz serem muito abstratas para os estudantes compreenderem, sendo necessário que os professores retomem os conteúdos e

utilizem materiais concretos que auxiliam na aprendizagem. Na sequência, serão apresentados os relatos dessas duas participantes:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

PC5 - Agora, o negativo é isso que eu falei, tem habilidade ali que eu acho muito puxada para a série/ano. Então, teria que fazer um compilado com os professores. Não que a gente deve manter a criança no mesmo nível, não é isso, no caso, mas têm habilidades ali que são muito difíceis pela maturidade do aluno. Porque, se a gente for ver, um aluno de quinto ano ainda precisa muito do concreto para aprender e muitas habilidades ali são muito abstratas para o aluno compreender. Então, o professor tem que fazer toda aquela retomada que eu falei para você. Para ele aprender isso, o que ele precisa saber? A gente sempre pensa nisso. Qual é o pré-requisito que o meu aluno precisa ter? Ele já tem esse pré-requisito? Não? Então vamos retomar um pouquinho para depois chegar, nunca descartando nenhum, entendeu? Mas sempre fazendo essa pré-retomada para ver se o aluno vai estar com competência, porque não adianta dar uma coisa para o aluno que você sabe que não vai ter resultado.

P4 - O aspecto positivo é que ela prioriza muito o aluno e o que ele traz de casa, o que ele tem de conhecimentos gerais. Só que eu acho muito cedo que com cinco anos uma criança está entrando no primeiro ano para ser alfabetizada, eles ainda não têm maturidade suficiente nessa idade. Porém, a alfabetização se estende no Ensino Fundamental até o quinto ano, por exemplo, porque o primeiro e o segundo ano é o mencionado, mas eles ainda não estão maduros quando entram e isso acarreta com oito ou nove anos uma defasagem, mas essa defasagem não é porque eles estão com uma defasagem com oito anos, mas porque quando eles entraram com cinco, seis anos, ainda estavam imaturos para essa realidade. Tudo para eles gira em torno de brincadeiras, de conversa. Eles são muito dispersos, eles não têm foco, mas a culpa não é deles, porque eles estão com cinco anos pensando na brincadeira que ele vai fazer com aquele carrinho ou com aquela borracha que é um carrinho, aquele lápis é um avião, é isso que eles fazem na sala de aula, na carteira. Eles não levam brinquedo, mas tudo é motivo de brincadeira. É imaturidade. Tem o lado o positivo e tem esse lado negativo de eles chegarem no quinto ano ainda não aptos a ler com fluência informações explícitas, implícitas, eles têm muita dificuldade, ortografia nem pensar, mas, assim, é o normal do aprendizado por esse lado.

Outro aspecto negativo apontado por seis relatos (PC2, P11, P13, P14, P15 e P16) relaciona-se ao distanciamento entre o documento e a realidade das escolas, como já pontuado antecipadamente. Nessa perspectiva, os participantes citaram fatores intra e extraescolares que prejudicam o desempenho dos estudantes na escola, como excesso de faltas, número de estudantes por turma, falta de estrutura para o desenvolvimento pleno das competências digitais previstas no documento, condições adversas como fome e sono, falta de apoio das famílias, entre outros. Os relatos abaixo são representativos dessa situação:

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P11 - O aspecto negativo é que precisaria as pessoas que escrevem saber a realidade da sala. Às vezes, escreve para uma sala de quinze, de vinte alunos e a realidade é de trinta e três, trinta e cinco. Então, tem que ver a realidade e tem que ver como essas crianças chegam. Teria que ver o antes também. As prefeituras teriam... ou eles seguirem a mesma e ir avançando, não só deixar as crianças brincarem. Agora, todas as escolas, pelo menos aqui de [citou o nome do município onde a pesquisa foi desenvolvida], são todas de tempo integral. Eles são meio período [referiu-se à Educação Infantil nas escolas do município] e ficam brincando esse meio período. Então, fica um pouco complicado.

P13 - Assim, eu não falaria negativo, mas é que nem tudo dá para ser feito. Então, não é negativo, é a realidade.

Pesquisadora - Por exemplo, as competências digitais da Base, vocês têm estrutura aqui na escola?

P13 - Não tem. E outra, no caso do primeiro ano, o estado disponibilizou *laptops* para as crianças fazerem as provas que são feitas de forma digital, mas o primeiro ano ainda não tem acesso, eles não acessam o computador. O ano passado tinha a AAP e a gente fazia com eles, mas era uma dificuldade o uso do *mouse*, porque hoje eles têm o celular, então pegar no *mouse* para eles era difícil.

P14 - [...] as pessoas que elaboraram [...] eu creio que são pessoas que nunca vieram em uma sala de aula e se debateram com crianças que não chegam, não conseguem. Vai até um certo ponto e dali para a frente não consegue elaborar uma resposta.

Pesquisadora - Por que você acha que isso acontece?

P14 - Eu penso assim, eles ficam das 7h às 16h, todos os alunos têm o mesmo currículo, têm o mesmo ensinamento e é o mesmo professor, se mudar são as diversificadas. Então, se você falar que esse aluno não aprende por conta dos professores que estão guiando ele, não. Às vezes, o aluno está com fome, está com sono, tem aluno que não tem o perfil de escola de período integral, se fosse das 7h ao meio dia eu acho que renderia mais, mas a mãe precisa de alguém para cuidar dos seus filhos. A escola em período integral está sendo uma creche, onde o aluno vem, toma o café da manhã, almoça, toma o café da tarde e vai embora para a casa com segurança e, quando chegar em casa, talvez fique um tempo sozinho e depois o pai chega ou, às vezes, a criança não vê o pai, o pai chega e a criança está dormindo, quando a criança sai o pai está dormindo. Então, às vezes, é familiar, não é tanto...

Também foram feitas críticas às formações em serviço para a implementação da BNCC no contexto escolar, que, conforme os relatos das P12 e 19, foram insuficientes, o que corrobora nossos achados anteriores.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P19 - Como em qualquer implantação, isso eu senti em todos os meus anos de magistério, eu acho que falta a devida formação para o profissional do magistério. Eu fico um pouco cansada, sabe, dessa coisa: “ah, porque agora é assim, porque mudou o governo.” Eu acho que atrelar tudo a “mudou o governo...”, mas mudou porquê? O que foi que os estudiosos da educação dessa nova gestão acharam de falha na anterior e proponham que... Então, colocar o profissional do magistério como uma pessoa que também quer participar, no sentido de aprender. E não é simplesmente falar para o professor: tem um curso formação *online*, faça. Não só a BNCC, mas toda implantação, trabalhar essa formação, mas observando esse profissional com olhos mais humanos. O mesmo olhar que nos pedem para ter com os nossos estudantes que eles também tenham conosco. Veja, nós estamos agora nessas aulas digitais, estamos trocando ideia aqui, trocando ideia lá e tentando um novo meio para levar a diante, porque não nos deram uma formação respeitosa, respeitando o profissional que está em sala de aula, valorizando, que agora tem uma mudança, então toda mudança pede um tempo, nos dê esse tempo. Então, eu acho que falta, em toda implantação, esse olhar mais humanizado para o professor que está na sala de aula. Na desculpa de que agora é um novo governo, é assim, eu acho que é um desrespeito ao profissional que está trabalhando.

Além das formações, aparentemente, terem sido insuficientes, a participação dos professores no momento de formulação do documento, na perspectiva do P10, poderia ter sido maior e, mesmo quando ocorreu, restam dúvidas se foi devidamente considerada, pois não tiveram um *feedback* em relação aos apontamentos feitos, como abordamos anteriormente.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P10 - Negativo é que eu sempre sinto que precisaria ser mais discutido, eu sempre acho que ele... Por mais que a gente participe de audiência pública e tal, eu nunca sinto *feedback* disso, né? Então, eles podem até receber informações, opiniões, mas sempre eu fico com a sensação que falta algumas parcelas da sociedade participar, entendeu? Então, a própria comunidade, os próprios educadores, talvez a comunidade científica ter mais pessoas participando... Embora ela tenha sido construída democraticamente, ao longo de um prazo, eu sinto que ainda falta essa participação. Acho que ela fica muito num aspecto, às vezes, tecnicista e não pega gente que é, assim, “chão de fábrica”, né?

Complementando esses relatos, a P18 salientou que o aspecto negativo do documento são os códigos alfanuméricos que identificam cada habilidade, pois demandam muito tempo do professor ao elaborar as documentações solicitadas, tempo que poderia estar preparando as suas aulas.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P18 - Os negativos são aqueles descritores alfanuméricos, eu acho que não teria necessidade de colocar. Os códigos alfanuméricos eu acho que não teria necessidade. Eles tomam tempo, no momento que você poderia estar preparando a sua aula você está dedicando a escrever aquilo ali, ele leva muito tempo, aí você tem que refletir, porque eu costumo refletir sobre as minhas práticas, né? Aquilo que eu vou passar para o aluno, aquilo que eu vou colocar no caderno, então eu gosto de refletir sobre aquilo, eu acho que esses códigos tomam um certo tempo.

Para a P1, a dificuldade, principalmente no início do processo de implementação da BNCC, foi o trabalho com a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares e novos temas que passaram a ter que abordar.

Pesquisadora - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?

P1 - Agora, de difícil, eu acho que agora nem tanto, no começo foi mais, quando teve aquela interdisciplinaridade e tivemos que nos acostumar com isso de uma matéria com outra. Apesar de alguns professores já trabalharem assim e terem essa didática, a BNCC, na verdade, implantou isso e foi bom. Só que, no começo, foi difícil, parecia um bicho de sete cabeças a interdisciplinaridade, [...], veio também aquela questão do multiculturalismo, veio esses outros temas que tivemos que integrar também... No começo foi difícil, agora eu acho que já está mais fácil.

Ainda a respeito dessa questão, cabe explicitarmos que alguns participantes (PC1, PC3, PC4, PC6, P6, P7 e P8) declararam não visualizar pontos negativos no que tange ao documento.

Diante dos dados apresentados nas questões anteriores, chamou-nos a atenção, em especial, que muitos dos participantes sinalizaram que a BNCC se configura como um documento norteador do trabalho pedagógico que realizam, convertendo-se em um guia para conduzirem o processo de ensino ao detalhar quais habilidades se espera que os estudantes

desenvolvam em cada ano de escolaridade, o que, por sua vez, facilita o trabalho pedagógico, corroborando dados levantados por autoras como Jucá (2020), Borges (2021) e Faleiro (2022).

Apesar de alguns participantes indicarem a existência de outros documentos elaborados com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico, aparentemente, eles não eram tão utilizados como a BNCC e o Currículo Paulista, construído com base em seus pressupostos. Sendo assim, os livros didáticos do PNLD assumiam destaque, embora também não possamos nos esquecer dos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC/SP, de uso obrigatório na rede estadual de ensino paulista. Nesse sentido, Jucá (2020) ressaltou que uma das mudanças ocorridas com a implementação da BNCC se relaciona com a visão dos professores de trabalhar o livro didático como se fosse a proposta curricular, ainda que seja apenas um recurso de ensino.

Alguns dos nossos entrevistados apontaram a importância da padronização curricular para a garantia de um mesmo ensino a todos os estudantes. Não obstante, em geral, os relatos demonstraram que a padronização curricular é um grande desafio diante: dos níveis de aprendizagem diferenciados; das distintas necessidades e particularidades dos estudantes; dos diferentes níveis socioeconômicos das famílias; do grau de instrução das famílias e do quanto participam da vida escolar; da discrepância de condições entre as escolas; das distinções entre os professores; entre outros fatores. Por conta disso, faz-se necessária a adequação do prescrito às realidades das escolas e das comunidades que atendem.

Em momentos anteriores da pesquisa, introduzimos a discussão acerca da problemática existente em torno da padronização curricular. Como explicitamos, a padronização curricular atrelada às avaliações sistêmicas que orientam políticas de responsabilização na educação são procedimentos da reforma empresarial da educação com vistas ao controle do trabalho pedagógico (Freitas, 2018). Especificamente sobre a padronização curricular, importa resgatarmos que ela facilita esse controle porque há uma referência pela qual cobrar nos processos de avaliação externos e em larga escala, os quais funcionam como instrumentos para a consolidação de reformas no campo da educação (Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2009). Além disso, havendo essa referência, o preparo dos estudantes para participarem desses processos avaliativos é favorecido (Caetano, 2020; Hypolito, 2021).

Como argumentamos anteriormente, pretende-se garantir uma formação de acordo com as demandas da organização do trabalho na sociedade capitalista e que induza a adaptação social, em favor da perpetuação da riqueza e do poder nas mãos da elite dominante,

em detrimento de uma formação para a autonomia, para a emancipação, enfim, de uma formação ampla que possibilite aos estudantes analisarem criticamente a realidade para que possam ter elementos para transformá-la em direção à uma sociedade mais justa e igualitária.

Para além disso, procuramos evidenciar os interesses do setor privado em uma medida como a padronização dos currículos por meio da BNCC, os quais giram em torno da produção e da venda de materiais didáticos e de plataformas, da oferta de cursos para a formação de professores e gestores escolares, do oferecimento de assessorias e demais prestações de serviços visando o alinhamento das escolas ao prescrito pelo documento (Santos; Diniz-Pereira, 2016; Camara; Evangelista; Silva, 2022).

Segundo Barbieri (2021), os defensores da BNCC apoiam-se nos resultados ineficientes das ações escolares, corroborados nos indicadores nacionais e internacionais com relação à educação, para afirmar que as escolas não estão dando conta de cumprir as suas tarefas e, assim sendo, necessitam de uma base mais uniforme para garantir a qualidade educacional almejada. Nessa direção, autores como Santos e Diniz-Pereira (2016), Hypolito (2021) e Oliveira, Lemos e Canuto (2023) destacaram que um dos argumentos em defesa da padronização curricular por meio da BNCC é que ela é capaz de melhorar os resultados das escolas nos testes nacionais e internacionais. No entanto, Hypolito (2021) foi enfático ao declarar que, apesar de toda a propaganda e divulgação da anunciada melhoria do Ideb e do presumido alcance das metas com a instituição da BNCC, firmada em um modelo de padronização curricular baseado em competências, os resultados do PISA não indicam o mesmo sucesso, o que leva a crer que a padronização dos currículos não tem ocasionado o efeito esperado para o sucesso escolar. Novaes e Jacomini (2019), focalizando a experiência da rede estadual de ensino paulista, já haviam nos alertado quanto a isso:

Experiências de currículo diretivo, a exemplo da rede estadual paulista, que trabalha com proposta curricular bastante centralizada e produz o “Caderno do Professor”, como material de apoio ao currículo do estado de São Paulo para cada disciplina e ano da educação básica, não têm contribuído para produzir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações externas, indicando que medidas dessa natureza, especialmente quando não articuladas à garantia dos insumos necessários à realização de um ensino de qualidade, a exemplo do Custo Aluno Qualidade (CAQ), não resolvem o problema da baixa qualidade da educação básica (Novaes; Jacomini, 2019, p. 109).

Quando pensamos em um modelo de formação padronizado, temos que ter em mente as suas implicações para o trabalho docente e para a formação dos estudantes. Isso porque esse modelo de formação fragiliza a autonomia das escolas e dos professores (Santos; Diniz-

Pereira, 2016; Camara; Evangelista; Silva, 2022), submetendo os profissionais da educação, que vivenciam cotidianamente o “chão da escola”, às determinações de técnicos e especialistas (Santos; Diniz-Pereira, 2016), como se esses profissionais não fossem qualificados o suficiente para participarem das decisões relativas aos currículos que incidem sobre as instituições em que atuam. Além disso, quando contemplamos as implicações desse tipo de formação, cuja centralidade são os conteúdos passíveis de avaliação e comparação, para a formação dos estudantes, vemos o quanto é prejudicial, pois a pluralidade cultural e a diversidade não têm lugar em um currículo como esse (Novaes; Jacomini, 2019).

A BNCC não respeita as singularidades, as diferenças e a pluralidade. Olha para a escola sempre com desconfiança, como um lugar que precisa ser mais controlado, desqualificando a instituição e quem nela atua. Trata-se da visão equivocada de que o controle e a padronização fazem desaparecer a desigualdade e, para isso, o currículo precisa ser único, igual para todos. Não há nada mais enganoso do que isso. Ainda que tenhamos um texto único, nesse caso a BNCC, ele será reinterpretado, lido e apropriado sob diferentes contextos, perspectivas e relações de poder, fazendo surgir outras concepções e outros arranjos, resultantes de um processo permanente de reconstrução (Novaes; Jacomini, 2019, p. 113-114).

A padronização do ensino por conta da BNCC e das avaliações externas e em larga escala, também indutoras do currículo concretizado nas escolas, sobretudo, porque orientam políticas de responsabilização, pode prejudicar o atendimento às necessidades e particularidades dos estudantes se o foco do trabalho pedagógico for o atingimento de metas. Concordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 129) que “ter a BNCC como prescrição ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado”.

Como pensar em um currículo padronizado quando é evidente que as condições sociais e de aprendizagem são tão discrepantes? Faz sentido um currículo padronizado diante de toda a pluralidade cultural que constitui o nosso país? Retomando os questionamentos que fizemos anteriormente: faz sentido tratar os diferentes como iguais? Isso não estaria contribuindo para a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões almejados? Essa conduta não estaria reforçando as desigualdades escolares e sociais? Na tentativa de encontrar respostas para essas questões, deparamo-nos com as significativas contribuições de Oliveira (2018):

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo [de] ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (Oliveira, 2018, p. 57).

Ora, pensando que os pontos de partida dos estudantes são diferentes, partilhamos do entendimento da autora supracitada de que, para almejarmos o mesmo ponto de chegada, do ponto de vista do direito de aprender, respeitando também as opções, os desejos e as possibilidades dos diferentes sujeitos, é necessário que as trajetórias sejam diferentes e tecidas em diálogo com a realidade que se apresenta, pois, do contrário, estaremos perpetuando as desigualdades e desrespeitando os direitos dos estudantes (Oliveira, 2018).

Souza (2020) defendeu a resistência aos currículos hegemônicos e, em contrapartida, a luta por currículos que sejam mais humanos, contextualizados, articulados, horizontais, frutos de debates e de ampla participação social.

A BNCC traz processos de padronização e nega as nossas identidades e pertencimentos; a uniformidade curricular favorece hegemonias e fortalece a exclusão social. Precisamos de currículos que construam pertencimentos. Mas, como construir currículos contextualizados se a BNCC é nacional e precisamos nos referenciar por ela? Parece ser necessário fissurar o sistema e lutar pelo diverso, pelo nosso território, pelos nossos saberes, trabalhar o que está nos contextos dos educandos para sentirem-se pertencentes (Souza, 2020, p. 138-139).

No âmbito dessas discussões, é relevante mencionarmos as reflexões de Santos e Diniz-Pereira (2016), pois, em certa medida, sintetizam os debates que temos desenvolvido em diálogo com outros autores. Além disso, ampliam a nossa compreensão acerca da importância de, em vez de buscarmos uma aparente solução que se faz simplista face aos complexos problemas que desafiam o campo educacional, priorizarmos a ampliação dos investimentos direcionados à educação e, acrescentamos, a melhoria das condições de trabalho e da formação docente. Igualmente, é fundamental enfrentar a própria estrutura social que sustenta as desigualdades e privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Isso sim faria a diferença.

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito a diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

Se os professores, em sua maioria, reconhecem as contradições de um modelo de formação padronizado e até buscam, em alguma medida, fazer adaptações ao prescrito, embora, ao que nos parece, sem esquivar-se dele e extrapolá-lo (porque a própria conjuntura na qual realizam o trabalho pedagógico é limitadora nesse sentido), como mostram os nossos dados, por qual motivo acabam se conformando com o cumprimento de *standards* (padrões) estabelecidos na BNCC e com a lógica de *accountability* vigente na educação?

Frangella (2021, p. 1164), em diálogo com a obra *“Teaching by Numbers - Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education”*, de autoria de Peter Taubman, esclareceu que os professores se submetem aos padrões porque almejam um bom resultado, já que, de certa forma, isso qualifica o trabalho que desenvolvem, que é reconhecido a partir dos “[...] imperativos dos resultados [...]”. “As avaliações, os *rankings* são vistos como evidências que asseveram a qualidade do processo pedagógico, então o trabalho docente é posto à prova, é preciso passar pelo crivo da avaliação e ser afiançado pelo resultado” (Frangella, 2021, p. 1161, grifo nosso).

Logo, sair do padrão é visto como uma ameaça diante da incerteza dos resultados, pensando em termos quantificáveis e mensuráveis, e, em resposta à lógica de *accountability*, o caminho acaba sendo “[...] ensinar por códigos” (Frangella, 2021, p. 1154). Seguir, aplicar, adaptar, para manter-se fiel àquilo que, conforme essa perspectiva apoiada na lógica mercadológica ou empresarial, qualifica o seu trabalho. “Ensinar por códigos pavimenta o caminho programável, antecipável, escrutinado de tal forma que imprevisibilidades não têm espaço [...]” (Frangella, 2021, p. 1165). Nesse sentido, a autora alertou que, mesmo que de forma paradoxal, uma cultura de auditoria se fortalece e se espraia nos processos educacionais em meio à tensão entre ameaça/promessa (de sucesso, expresso em resultados) que ela traz consigo.

Ainda em conformidade com a autora, o desenho curricular da BNCC, a partir de códigos alfanuméricos que identificam e organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as habilidades, constitui-se como dispositivo de regulação do trabalho e da

prática docente, “[...] participando da construção discursiva que adensa uma lógica de responsabilização docente pela qualidade e sucesso da educação” (Frangella, 2021, p. 1148).

Na perspectiva da referida autora, quando o resultado é positivo, o que se destaca não é o trabalho pedagógico efetivado pelos professores, mas sim a clareza e a precisão dos parâmetros que foram traçados para guiar o processo em curso. Em contrapartida, quando o resultado é negativo, a atenção se volta ao trabalho dos professores, como se ele fosse o único fator decisivo para um resultado como esse e, portanto, o “fracasso” é interpretado como um erro ou falha na execução do prescrito. Desse modo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e as habilidades se convertem em metas a serem alcançadas, procurando assim evitar o gosto amargo do “fracasso”, e regulam o trabalho e a prática docente, “[...] no incremento de uma noção de responsabilização individual pela qualidade da educação regida por uma lógica gerencial” (Frangella, 2021, p. 1154).

Por meio das entrevistas, também buscamos apreender se os participantes relacionavam a BNCC ao Currículo Paulista. Identificamos que todos os participantes, com exceção da P12, consideravam que há relação entre os documentos. Selecionamos alguns relatos que ilustram a nossa afirmação:

Pesquisadora - Há alguma relação entre a BNCC e o Currículo Paulista? Qual?

PC3 - Então, como a gente fala aqui para as professoras, o que nós trabalhamos é mais em cima do Currículo Paulista. Só que o Currículo Paulista vem da BNCC, então é a BNCC de uma forma mais resumida, vamos dizer assim. Semanalmente, a gente tem um alinhamento por ano/série. Então, por exemplo, toda terça-feira, o segundo ano faz um alinhamento para preparar as atividades e a gente sempre pede que nesse alinhamento elas estejam com o Currículo Paulista em mãos. Então, quais as habilidades que eu já trabalhei? Quais as habilidades que eu ainda preciso trabalhar? Que habilidades nós vamos focar essa semana? O que a gente está vendo que a criança ainda não atribuiu de conhecimento que a gente precisa focar? Porque a gente tem os conteúdos na cabeça, mas são muitas habilidades a serem trabalhadas e, se a gente não voltar, não ler, não pesquisar aquilo que eu preciso, essas atividades, essas avaliações externas que o governo manda são em cima da BNCC e do Currículo Paulista, então, se eu deixar de trabalhar alguma habilidade, vai fazer falta depois, né?

P10 - Sim, acho que o Currículo Paulista bebe da BNCC, então eu creio que sim, mas eu já tenho minhas ressalvas com o Currículo Paulista também, porque acho, da mesma forma, que falta muita discussão ainda, que é algo que vem muito verticalizado, eu sinto um pouco isso. Agora, este ano mesmo para mim é novo, porque eu estou vindo do Médio para o Infantil [referiu-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental], então para mim é meio que tudo novo e, fazendo essas comparações, eu vejo que falta um pouco dessa conversa, sabe? Que, às vezes, o Currículo Paulista deixa um pouco a desejar. Nem tanto a BNCC, eu acho que ela até permite bastante coisa, mas eu sinto que o Currículo Paulista, às vezes, falta um pouco.

P13 - Sim, andam juntos, porque, no começo do ano, a gente tem que fazer todo um planejamento sobre as habilidades que vão ser trabalhadas, então nessas habilidades a gente sempre olha a BNCC, mas o que a gente segue mesmo é o Currículo Paulista.

P15 - Sim, eles se conversam. E, às vezes, é só o jeito de escrever, porque é mais ou menos a mesma coisa, não muda, não.

P17 - Sim, sim, há bastante correlação. O Currículo Paulista é baseado na BNCC. Como eu falei, a BNCC é um norte e é dela que se ramificam os outros documentos.

Sublinhamos a preocupação da PC3 com as avaliações externas e em larga escala, baseadas nas habilidades que constam na BNCC e no Currículo Paulista, o que faz com que o trabalho pedagógico seja, realmente, alicerçado nesses documentos, sobressaindo-se o Currículo Paulista. Desse modo, almejando bons resultados nessas avaliações, os professores dessa escola são orientados a ter o controle acerca de quais habilidades foram trabalhadas, quais ainda não foram, quais precisam ser reforçadas e quais serão priorizadas em cada momento, havendo uma tentativa de alinhamento do trabalho pedagógico realizado por professores que atuam no mesmo ano/série.

No mais, é importante destacar a fala do P10, para quem faz-se necessária a intensificação das discussões em torno do Currículo Paulista envolvendo os professores, pois ele recai sobre as escolas de forma verticalizada e, na sua perspectiva, pode ser aprimorado.

Alguns participantes (PC2, PC4, PC5, P1, P3, P5, P6, P8, P9, P11, P14, P16, P18 e P19), ao comentarem sobre as relações entre a BNCC e o Currículo Paulista, enfatizaram especificamente a semelhança e/ou aproximação entre as habilidades presentes nos documentos, como explicitam os depoimentos que escolhemos. Esse dado reforça os apontamentos de Nascimento (2020), apresentados em momento anterior nesta pesquisa, que indicaram similaridades entre as habilidades e os objetos de conhecimento elencados em ambos os documentos. Na mesma direção, Polizeli (2024), ao analisar como o Currículo Paulista incorporou, quantitativamente, as habilidades da BNCC propostas para os anos finais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, depreendeu que o Currículo Paulista manteve uma aproximação significativa à BNCC, de tal modo que há um apagamento do que é tido como diverso. A autora referiu-se, também, às relações entre a parte comum da BNCC e as avaliações nacionais e estaduais em larga escala, razão pela qual a relação entre comum e diversificado não apresenta o mesmo peso na composição dos currículos, destacando-se a parte comum. Segundo a autora, o próprio Currículo Paulista indica o alinhamento com a BNCC na seção dos fundamentos pedagógicos, mas isso fica evidente, principalmente, mediante a manutenção das habilidades intrínseca ao que está posto na BNCC.

Pesquisadora - Há alguma relação entre a BNCC e o Currículo Paulista? Qual?

PC2 - As habilidades conversam bem. Eu prefiro a BNCC, está mais especificada. Não que o Currículo Paulista não esteja, mas faltam algumas coisas. É como se você tivesse feito um resumo e

faltaram coisas importantes naquele resumo. Foi feita uma cópia, mas não é uma cópia fidedigna, porque não poderia ser igual, então eu copio de você e pulo uns parágrafos.

PC5 - Sim, sim. Eles estão entrelaçados, né? Se você pegar a BNCC e pegar as habilidades agora do Currículo, uma conversa com a outra, elas estão entrelaçadas.

Pesquisadora - No estado, vocês trabalham mais com o Currículo Paulista ou acabam trabalhando com os dois?

PC5 - Com os dois.

Pesquisadora - Depois vocês têm o Saresp e o Saeb, né? Vocês fazem os dois, certo?

PC5 - É, temos os dois: o Saeb e o Saresp.

Pesquisadora - E essas avaliações vêm em cima desses documentos?

PC5 - Em cima desses documentos, dessas habilidades que fazem parte dos dois.

P3 - O Currículo Paulista são as habilidades da BNCC, mas tem algumas habilidades que foram acrescentadas e que é uma coisinha a mais do que a BNCC. Não sei se você já viu, tem um asterisco que são as a mais.

P6 - [risos] Absoluta. As habilidades são as mesmas, o que difere é que a BNCC tem um código e o Currículo Paulista também tem um código. É o mesmo código, porém, às vezes, a habilidade que eu quero aqui eu tenho que procurar na BNCC, que cai em outro código, não é o mesmo.

P18 - Eles não são tão diferentes. Eu acho que eles têm relação um com o outro. A única coisa mais... seriam os códigos, porque tem algumas coisas de diferente, que mudaram, mas são pouquíssimas. Tudo a gente já vem fazendo, observando com os alunos, acrescentando nas aulas da gente... Não tem muita coisa de novidade, eu acho.

Pesquisadora - Vocês trabalham com esses dois documentos na escola ou não?

P18 - Eu uso os dois, eu olho os dois documentos para planejar as aulas e tem mais documentos que a gente acaba olhando, que já tem na escola do estado mesmo, a gente tinha o documento orientador para todas as práticas que a gente faz. Tanto nas ATPCs, quanto nas reuniões pedagógicas e com os alunos mesmo, a gente usa materiais antigos e novos, a gente faz a comparação.

P19 - Até o ano passado, essa ligação era mais forte. Agora, neste semestre, do segundo semestre em diante, como a gente está recebendo tudo de uma forma já esquematizada, existe, sim, a relação, mas antes era bem mais notória. Agora está um pouco adaptada, vamos dizer assim.

Pesquisadora - Mas as habilidades se conversam?

P19 - Sim, mas agora menos explicitamente. A gente tem que ter ciência, para determinar o conteúdo, da ligação que esse conteúdo tem com a BNCC, precisamos sim ter esse conhecimento.

Frente a esses relatos, observamos que há participantes que se orientam estritamente pelo Currículo Paulista, enquanto outros utilizam tanto o Currículo Paulista quanto a BNCC para planejar as suas aulas. A PC2 revelou ter preferência pela BNCC, pois considera que faltam algumas coisas no Currículo Paulista, corroborando o P10.

As P5, 6 e 18, apesar de terem pontuado que há aproximações entre as habilidades dos documentos, sinalizaram diferenças no que diz respeito aos códigos alfanuméricos que as identificam, o que também foi verificado por Polizeli (2024). Já a P3 assinalou que há algumas habilidades a mais no Currículo Paulista, as quais são marcadas com um asterisco, como o mencionado no próprio documento.

Complementando esses relatos, a PC5 reforçou o alinhamento das habilidades da BNCC e do Currículo Paulista com o conteúdo que é cobrado nas avaliações externas e em larga escala das quais participam, referindo-se ao Saeb e ao Saresp, portanto, desenvolvem um trabalho contemplando os dois documentos.

Para a P19, após a disponibilização das aulas prontas em *slides* no Centro de Mídias a partir do segundo semestre de 2023, as relações entre a BNCC e o Currículo Paulista tornaram-se menos explícitas, possivelmente, porque essas aulas são elaboradas respaldando-se nos materiais didáticos próprios da rede estadual paulista, que, por sua vez, baseiam-se no Currículo Paulista.

Diferentemente dos demais participantes, a P12 disse não conseguir relacionar os documentos em pauta, mas também alegou que o Currículo Paulista é uma forma mais simplificada da BNCC. Em outro momento, declarou que, na sua visão, os professores estão muito mais familiarizados com o Currículo Paulista do que com a BNCC, reiterando os achados de Esposto (2022).

Pesquisadora - Vocês trabalham com o Currículo Paulista?

P12 - Sim. É a nossa bíblia [risos]. A gente tem muito mais acesso, está muito mais familiarizado com o Currículo Paulista, então acho que a gente acaba usando muito mais do que os documentos mais amplos, né?

[...].

Pesquisadora - Há alguma relação entre a BNCC e o Currículo Paulista? Qual?

P12 - Olha, a gente usa mais o Currículo Paulista, parece que ele é uma forma mais simplificada, né? O que eu vejo, o que eu busco na BNCC, são as áreas de conhecimento, alguma coisa assim, mas, vou ser bem sincera, a gente fica mais pautado no Currículo, então eu não consigo fazer muita relação, não.

Questionamos aos professores entrevistados se as suas práticas pedagógicas em sala de aula relacionam-se com a BNCC. Na mesma linha, buscamos apreender se, do ponto de vista desses profissionais, a BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas. Os mesmos questionamentos foram feitos aos professores coordenadores, também focalizando as práticas docentes.

Fundamentalmente, todos os entrevistados apontaram alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula.

Ao procurarmos compreender como se dão essas relações, verificamos que um número significativo de participantes (PC3, PC4, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15 e P17) trouxe como elemento principal em seus relatos o fato de que a BNCC se relaciona com o trabalho pedagógico em sala de aula porque esse trabalho ocorre com base em habilidades, sejam elas da própria BNCC ou do Currículo Paulista, amparado em seus pressupostos.

Segundo a PC3, na escola onde atuava, todo o planejamento é fundamentado na BNCC, observando o que ela propõe para cada ano/série, semelhante ao averiguado por Souza (2020) e Borges (2021). Complementando esses estudos, Rocha (2019) afirmou que, nas escolas da rede municipal de João Pessoa, estado da Paraíba, a BNCC foi pauta central no planejamento pedagógico. Desses relatos, é importante enfatizar, ainda, um dado suscitado da fala da P17, segundo a qual as provas elaboradas também são alinhadas com as habilidades da BNCC, sendo esse um indício das relações que esse documento estabelece com as práticas avaliativas.

Quanto às mudanças no trabalho pedagógico reveladas a partir dos depoimentos desse primeiro grupo de participantes, foram relacionadas as seguintes: anteriormente à implementação da BNCC, os professores trabalhavam conforme a sequência dos livros didáticos e, quando necessário, consultavam os PCNs, porém observa-se uma cobrança maior em torno da efetivação da BNCC, atenuando a centralidade dos livros didáticos (P9); antes os professores trabalhavam com o apoio dos livros didáticos, do Ler e Escrever e do EMAI, mas, atualmente, a preocupação central é desenvolver um trabalho compatível com as habilidades prescritas, o que possibilitou que se tornassem mais conscientes dos objetivos subjacentes a esse trabalho (P8); agora, os professores pautam o trabalho pedagógico nas habilidades do Currículo Paulista, alinhado à BNCC (P13); apesar de orientar-se pelo Currículo Paulista, não deixou de utilizar outras perspectivas pedagógicas que se mostraram pertinentes ao longo da sua experiência enquanto docente (P11); reflexão sobre a prática apoiada nos estudos das habilidades que orientam e facilitam o trabalho pedagógico (P6); olhar diferenciado para as práticas pedagógicas, embora alguns professores apresentem resistência em trabalhar de outra maneira, ao mesmo tempo em que demonstram não dispor de conhecimentos suficientes acerca da BNCC e do Currículo Paulista (PC4); o monitoramento do desenvolvimento ou não das habilidades mediante o uso de planilhas possibilita ter uma visão melhor do desempenho dos estudantes e direciona o trabalho pedagógico em direção à superação das dificuldades identificadas (P3); foram incorporadas novas práticas em sala de aula, entretanto não especificou quais são elas (P7). A P2 relatou não ter sentido muitas mudanças nas suas práticas com a chegada da BNCC, pois já trabalhava em conformidade com a perspectiva indicada no documento. As P5, 14, 15 e 17, bem como a PC3, não responderam essa parte da questão.

Feitas essas considerações, traremos exemplos de relatos que se referem a esse grupo de participantes:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P3 - Todas. Eu me norteio através dela, do que foi passado para a gente do que tem na BNCC. As orientações, as habilidades, eu procuro fazer tudo em cima disso, porque se está ali e é o caminho não tem porque fazer outras coisas. É lógico que você pode melhorar, aperfeiçoar e fazer uma outra atividade, alguma coisa diferente, mas eu acho que se você não for seguir aquilo não vai dar certo.

Pesquisadora - Você percebeu mudanças na sua prática em razão da BNCC?

P3 - Eu acho que, hoje em dia, eu tenho uma visão melhor dos alunos do que eu tinha antes, porque com essas habilidades você consegue enxergar os alunos. A gente faz uma planilha e vê qual aluno atingiu cada habilidade. Você tem um mapa da sua turma e dá para você desenvolver melhor o seu trabalho. Então, por isso que eu falo que é importante. Depois que a gente entendeu o que era, ajudou muito o trabalho, porque aí você vai se norteando por aquilo e você faz um mapa da sua classe e vê que aquele ali está conseguindo isso, aquele outro consegue esse, mas não consegue aquele. Você vai trabalhando, não fica em cima só de uma coisa, dá para envolver todos pegando um pouquinho daquele, daquele que está precisando também...

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

P9 - Sim, porque a gente não tinha esse norte, né? A gente seguia o livro didático, tinha lá as habilidades, mesma coisa, trabalhava, mas não estava muito focado em Currículo Paulista, BNCC, a gente tinha um outro livro nosso também que a gente seguia que também tinha habilidades.

Pesquisadora - Será que eram os PCNs?

P9 - PCNs, é, eu tenho lá no armário, mas não era tanto como hoje, tanta cobrança como hoje, hoje a cobrança está maior.

Pesquisadora - Porque a BNCC é obrigatória?

P9 - Agora é nacional, né? Antes não era muito... Você tinha lá, se precisasse consultava, mas ficava mais reservado. Agora não, agora a gente põe em prática.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

P17 - Sim, porque as provas, os conteúdos, a gente tem que procurar alinhar com as habilidades que estão na BNCC. [...]. Então, a gente procura contemplar isso e que é o norte que a BNCC dá, as habilidades.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula?

PC4 - Sim, com certeza. A gente tem essa preocupação se aquilo que está sendo desenvolvido está de acordo com o que é pedido para nós na BNCC.

Pesquisadora - Você sentiu mudanças nas práticas pedagógicas dos professores depois da BNCC?

PC4 - Algumas mudanças sim, um olhar diferenciado de como cobrar isso das crianças existe. Tem professor que ainda é resistente? Sim. Então nós temos essa dificuldade também. Não é só a questão do tempo, é também a questão da resistência de alguns professores, não todos, em trabalhar de outra maneira e aí acaba não contemplando... E aí vem essa dificuldade, como eu vou trabalhar todas essas habilidades e como eu vou dar conta disso tudo. Então, essa resistência e a falta de conhecimento da BNCC e do Currículo Paulista traz todas essas dificuldades.

Complementando outros relatos apresentados anteriormente, as P12 e 19 disseram que, depois da implementação do documento em pauta, passaram a encaminhar o trabalho pedagógico de acordo com as habilidades previamente definidas ao invés de orientarem-se pelos livros didáticos, similarmente ao constatado na pesquisa de Jucá (2020). No que tange esses relatos, faz-se relevante sublinhar a mudança de perspectiva quanto às práticas

avaliativas relatada pela P19. Segundo essa professora, ela passou a focalizar se os estudantes adquiriram ou não as habilidades correspondentes aos conteúdos estudados e não mais somente se acertaram ou não as questões da prova, que passou a ser considerada por ela como um dos instrumentos possíveis de ser utilizado para apreender se houve ou não essa aquisição, podendo (e devendo) ser complementada por outros instrumentos de avaliação. A seguir, transcreveremos os relatos que nos proporcionaram essas percepções:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

P12 - Ah, muda sim, né? E eu até acho que foi para melhor. No começo, a gente estranha, mas, como eu falei, antes a gente planejava as aulas, o próprio Plano de Ensino era aquela coisa copiada de um ano para o outro e a gente fazia por fazer e engavetava, usava os livros, seguia o livro didático. Agora não. Quando a gente senta, no começo do ano, para planejar, fazer um Plano de Ensino, para planejar uma aula, a gente busca alguma coisa a mais, vê que não é só aquilo de trabalhar seguindo um livro didático. Então, tem um conhecimento mais amplo do aluno e aí a gente vai buscando, vai adaptando, coloca projetos no meio, né? Que vão ajudar os alunos a crescerem mais. Tem aquele diálogo entre os professores do mesmo ano, por exemplo, o meu que estou no quinto ano. Então, eu acho que veio para somar né? Ajudou muito. É essa percepção que eu tenho.

P19 - Sim, eu percebi que eu não fiquei tão dependente do livro didático, uma vez que eu entendo o porquê aquele conteúdo faz parte daquela habilidade, então a minha concentração maior agora é o aluno atingir ou não essa habilidade. Mudou, né? Porque antes a gente falava o aluno fez ou não a prova e acertou ou não esse conteúdo, então o linguajar agora é outro, né? O aluno adquiriu ou não essa habilidade e eu não preciso só da prova para verificar isso. É claro que a prova é um instrumento, mas na conversa com o meu aluno, como ele me pergunta ou como ele me faz a devolutiva daquela comunicação que eu propus... Eu costumo dizer aqui, entre os meus colegas, que eu sou muito socrática, eu acredito muito no diálogo proposto por Sócrates, então isso também é uma forma de eu verificar se aquele aluno adquiriu ou não determinada habilidade e não só pelas respostas da prova que ele faz. Então, eu creio que eu mudei e fiz essa relação agora, tendo essa visão, não é se o aluno acertou ou errou determinada quantidade daquele conteúdo, é se ele adquiriu ou não a habilidade correspondente àquele conteúdo, é uma outra visão.

A PC1 foi enfática ao relacionar o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula com a BNCC e com o Currículo Paulista, mas acredita que as mudanças nas práticas docentes não se devem somente à BNCC e sim a todo um trabalho em torno do Currículo vigente e, também, de convencimento dos professores para alterarem essas práticas, o que ocorre gradualmente, conforme o relato abaixo:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula?

PC1 - Sim, porque tudo que é recomendado que faça a gente procura fazer. Então, o que tem na sala de aula hoje é a BNCC e o Currículo Paulista.

Pesquisadora - E você percebeu se depois da BNCC ocorreram mudanças nessas práticas?

PC1 - Então, não foi depois da BNCC, porque tem aí o trabalho do Currículo e o que eu falei, inicialmente, do trabalho de convencimento de mudanças de práticas, da forma como elas organizam, inclusive, a rotina. O tempo pedagógico em sala de aula tem que ser utilizado, então essas mudanças

de comportamento e de entendimento têm que ser mudadas e não é de uma vez que muda, é gradual. Às vezes, o professor começa de um jeito e termina de outro jeito, porque ele precisou de um ano de convencimento de que ele realmente precisava mudar algumas coisas para que a sala de aula mudasse.

Na compreensão da PC6, na medida em que a BNCC rege o Currículo Paulista, sendo ambos atrelados, ela acaba relacionando-se com as práticas pedagógicas em sala de aula.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula?

PC6 - Ah, sim, né? Porque, querendo ou não, um é atrelado ao outro. Então, a prática não foge da BNCC. O que rege o nosso Currículo é a BNCC.

Em outro momento da entrevista, ela também atrelou o Plano de Ação da escola com a BNCC e esclareceu que o Programa de Ação individual dos professores baseia-se nesse documento, porém, nesse caso, o Currículo Paulista acaba sendo mais enfatizado. Quanto ao planejamento das ações a serem efetivadas em sala de aula, relatou que elas se fundamentam no Currículo Paulista e contemplam as habilidades descritas nesse documento, que são trabalhadas com o apoio dos materiais didáticos disponibilizados para a rede.

Pesquisadora - No começo do ano, quando vocês fizeram o planejamento, vocês utilizaram a BNCC para elaborar esse documento ou ele foi mais baseado no Currículo Paulista?

PC6 - Só o Currículo. Em cima do Currículo. O estado que manda. O que rege o estado é o Currículo Paulista. O nosso planejamento é feito, realmente, em cima do Currículo, das habilidades, do que o próprio governo, a secretaria do estado, manda para nós, do material que é disponibilizado para nós. Só que é assim, o nosso planejamento do ciclo é uma coisa, o plano da escola também é baseado na BNCC, o plano geral da escola.

Pesquisadora - Ele também traz essas habilidades, é isso?

PC6 - Sim e ele também cita a BNCC. É citada a BNCC, porque também a gente segue a BNCC, porque aí também precisa, né? [...]. Então, é assim, olha, nós temos o Plano de Ação da escola. Todo nosso trabalho tem que ser baseado também nesse Plano de Ação, em cima do objetivo da escola, em cima das metas anuais que a escola tem. Aí nós fazemos o nosso plano. Só que aí o nosso plano já cai mais voltado para o Currículo e não tanto para a BNCC. Eu sei porque nós lemos o Plano de Ação – mas nós já estamos em agosto, eu já não lembro tanto, isso foi feito no início do ano –, então eu sei que dentro do nosso Plano de Ação, principalmente em relação às competências, é em cima da BNCC.

A P4 percebeu mudanças em função do Currículo Paulista, que, na sua percepção, esclareceu e facilitou a condução do trabalho pedagógico, como pode ser verificado:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas em sala de aula? Você percebeu alguma mudança nas suas práticas em função desse documento ou do próprio Currículo Paulista?

P4 - Eu acho que com o Currículo Paulista ficou mais claro, eu acho mais fácil de trabalhar, porque foi separado por série/ano e semestre as habilidades. Eu acho que foi bem separado nas classificações. Eu gostei, ficou mais claro.

O P10 afirmou considerar a BNCC como base para o trabalho pedagógico que realiza em sala de aula, mas, como começou a trabalhar com a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental recentemente, não foi possível responder se ocorreram mudanças em suas práticas em função da implementação do documento.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas? É que você veio para os anos iniciais agora, né?

P10 - É, para mim tudo é uma revolução! [risos]

Pesquisadora - [risos] Mas você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P10 - No momento, para mim, está sendo uma base. Para mim, está sendo importante, porque é novo esse conteúdo.

Na visão da PC5, as práticas pedagógicas em sala de aula relacionam-se com a BNCC porque os professores trabalham com as habilidades do Currículo Paulista, atrelado a ela. Contudo, não identifica mudanças nessas práticas após a implementação do documento, pois, por um lado, os professores não possuem conhecimentos suficientes sobre ele, o que também foi verificado nas pesquisas conduzidas por Esposto (2022) e Faleiro (2022), e, por outro lado, encontram-se enraizados em uma perspectiva de trabalho alicerçada no método de ensino tradicional, em que o professor é tido como figura central, detentor e transmissor do conhecimento, devendo o estudante memorizá-lo, comportando-se, portanto, como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, mesmo quando os professores são estimulados a utilizarem metodologias ativas, o que, para ela, favorece a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes. Em seguida, traremos o relato dessa professora coordenadora:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

PC5 - Não. Por quê? Porque os professores não têm conhecimento. Infelizmente, a gente está enraizado ainda muito no ensinar tradicional, sabe? Eu falo para as meninas. A gente tem que quebrar esse laço aí, com esse tão tradicional, partir mais do conhecimento dos alunos, deixá-los serem mais participativos, porque eu falo que a gente vai chegar no século XXV, por aí, e ainda tem um aluno sentado atrás do outro. Por mais que eu tente argumentar que isso não é produtivo, que o falar dos alunos, mesmo que seja um falar barulhento... porque você sabe, criança é barulhenta mesmo no ato de aprender. Então, por mais que eu peça “vamos começar com dupla, depois a gente faz pequenos grupos de três, de quatro”, isso ainda é difícil. “Ah, porque eles falam demais, porque eles não prestam atenção”. Então, é sempre a questão da disciplina em primeiro lugar. Eles acreditam, só que eles não vêm que isso não está favorecendo a aprendizagem do aluno. É importante a troca.

Pesquisadora - Então, há o estímulo de uma metodologia mais ativa, certo?

PC5 - Sim.

Pesquisadora - E a dificuldade dos professores é colocar isso em prática, é isso?

PC5 - Colocar isso em prática.

Pesquisadora - Mas se nós formos pensar nas habilidades que são trabalhadas, elas são do Currículo Paulista, com base na BNCC?

PC5 - Sim, sim, sim.

Pesquisadora - Nós podemos considerar que a BNCC chega na sala de aula por meio do Currículo Paulista?

PC5 - Sim, mas a metodologia ativa que se pede não está sendo aplicada, entendeu? O professor quer tanto priorizar aquela sala quietinha, que não conversa... Só que mesmo quando a gente tenta passar que o conversar é importante, tudo bem, não aquele conversar aleatório, só que vai ter esse conversar aleatório, mas que, ao mesmo tempo, eles vão estar fazendo as atividades em dupla, em grupo e que isso é importante. Isso é o mais difícil de se mudar dentro da escola.

Contrapondo-se a esses apontamentos, a P1 mencionou ter notado mudanças relativas à metodologia de ensino empregada pelos professores e no que concerne ao papel dos estudantes em sala de aula, que, atualmente, têm a oportunidade de atuar de forma mais ativa e participativa no processo de construção do conhecimento, constituindo-se como protagonistas no âmbito das relações de ensino-aprendizagem, ao contrário do que ocorria no tempo em que ela era estudante da Educação Básica, marcado pela eminência da abordagem tradicional de ensino.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

P1 - Sim, antes da BNCC eu só posso dizer de quando eu era aluna, eu me lembro. Tem diferença, sim. Eu acho que na didática do professor, o aluno em sala de aula, porque hoje ele é um protagonista e na minha época não, era aquela escola tradicional que o saber era só do professor, hoje não. Eu acho que a BNCC também trouxe isso, ela veio trazer o aluno participador e não é só o professor que tem toda a informação e sabe tudo, o aluno também. Eu acho que o professor, nos dias de hoje, admite que ele também aprende com o aluno e antigamente não. Na nossa época era só o professor que sabia. A metodologia e a didática do professor eu acho que mudou bastante.

De acordo com a PC2, a mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula depende do professor. Sendo assim, por mais que a orientação da SEDUC/SP, da Diretoria de Ensino do município e, conseqüentemente, dela, enquanto professora coordenadora, tenha sido a de que se faça uso de metodologias ativas no processo de ensino, alguns professores mostraram-se resistentes em modificar as suas práticas nessa direção.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

PC2 - Depende muito do professor, sabe? Não adianta você mudar as habilidades, o Currículo, se o professor não muda a metodologia dele. Existe um incentivo maior para uma metodologia mais ativa, mas, se o professor não abraça, a metodologia não muda, entendeu? Então, assim, existe uma resistência de alguns em usar... Ainda que a tecnologia, agora, como tem uma televisão em cada sala de aula, fica mais fácil, mas se eles têm muita dificuldade em acessar a *internet* também, eles abandonam, porque é difícil, porque prepara uma aula pensando em usar um vídeo e aí você chega lá você não tem *internet* naquele dia, é horrível. Agora eles estão confiando mais na *internet* que está

funcionando e tudo mais, então eles conseguem preparar aulas, por exemplo, essa semana eu assisti uma aula de Arte que a professora pôde colocar, estava no livro didático sobre o assunto do barroco, da arte barroca, e ela pôde colocar, ir um pouco mais longe, mostrar as igrejas do Aleijadinho, mostrar a imagem dele, então dá para você complementar bem. Isso elas estão usando, elas usam.

Pesquisadora - Essa questão da metodologia, que você disse que há um estímulo para o uso de metodologias ativas, esse estímulo que você comentou vem de onde?

PC2 - [...] a gente tem essa formação na Diretoria de Ensino, a gente passa para os professores nas ATPCs e os professores replicam na sala de aula.

Para a P18, houve mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula, mesmo porque elas precisam ser atualizadas, todavia, ela ressaltou a importância de não desconsiderar os livros mais antigos, já que eles também têm o potencial de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

P18 - A mudança a gente tem que ter, porque você nunca é do mesmo jeito. Quando você entra em uma sala de aula, você muda muita coisa na sua vida. Desde o primeiro dia que eu entrei em uma sala de aula, ao longo do tempo, muita coisa eu vi, muita coisa eu aprendi, entendi, passei, então eu acho que a gente nunca é o mesmo. Cada mudança que tem você renova alguns pensamentos, você modifica outras coisas. Então, novas práticas a gente traz, porque eu sou muito pesquisadora. Eu sempre tive esse hábito de pesquisar, gosto disso, sou fã de biblioteca, então a vida inteira fiquei em biblioteca preparando as minhas aulas. [...]. Eu gosto de ler livros, eu gosto de pegar resumos e olhar, porque, às vezes, não adianta você só pegar o celular e ficar olhando para o celular, copiar e colar. Tudo bem, é válido, é fácil, é rápido, só que você tem que olhar o anterior, não desprezar o passado, porque o livro do passado tem muita coisa bacana, tem coisa que se perdeu, que tirou dos livros e que era bom. [...]. Tinha muita coisa boa, resuminho que o aluno vai entender mais fácil dessa forma. Eu ensinava Matemática desse jeito e era legal, ficava fácil. O aluno pegava rapidinho. Você vai ensinar o de hoje, você vai fazer as trocas, mas você tem que estar com as moedas ali na mão para mostrar de onde surgiram aquelas trocas. Para o aluno ficou confuso, para ele ver a lógica e fazer a abstração, porque o abstrato é mais difícil, ele tem que ir para o concreto. Só que aí você mostrar também que tem essa outra parte, unir e fazer a ponte entre o livro e a prática, não querer só ficar na prática de coisas que eles vão usar para a vida, mas o livro dá segurança também, tem coisas importantes ali. [...].

Na sequência, exibiremos o relato da P16, o qual, apesar de ser extenso, faz-se importante, sobretudo para a compreensão das mudanças desencadeadas no trabalho pedagógico que, segundo essa professora, também estão ligadas ao processo de implementação da BNCC e do Currículo Paulista na rede.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas pedagógicas em sala de aula?

P16 - Sim, tem muita coisa boa, mas eu acho que é muito mais... Na verdade, é o que eu disse: o que está escrito no papel é lindo. Eu acredito que nós fazemos muito mais do que o que está escrito e, às vezes, eles pedem coisas que vão ser impossíveis da gente fazer, né? É isso.

Pesquisadora - Você sentiu mudanças em função da BNCC e do próprio Currículo Paulista?

P16 - Sim, mudou as documentações que a gente tem que fazer. Agora a gente tem que especificar, escrever por habilidade e ficar colocando tudo lá. A gente tem que elaborar toda essa documentação.

Eu acho assim, claro que a gente tem que ter um documento para nortear a gente, mas eu acho que o estado, por exemplo, faz a gente preencher um tanto de documento que, na verdade, a gente que trabalha integral poderia deixar a gente mais na alfabetização mesmo. Por que esse monte de papelada, esse monte de documentação que a gente precisa preencher, esse monte de habilidade que eles querem que a gente estude, quando, na verdade, é mais simples do que está escrito ali, né?

Pesquisadora - Quais documentos vocês têm que elaborar?

P16 - Primeiro tem a rotina semanal. Aí tudo bem, que é bom também, como eu disse, é um norte para nós. Naquela rotina semanal eu já tenho que colocar as habilidades que eu trabalho ali. Está tudo no *drive* as nossas coisas, então a coordenadora manda para nós com tudo o que a gente precisa e a gente tem que elaborar [...]. Eu, por exemplo, faço adaptação curricular para os alunos que eu sinto que têm defasagens, um outro planejamento à parte. Também faço a adaptação curricular para o aluno que é laudado. Aí a gente faz o Guia de Aprendizagem e lá nós temos que colocar as habilidades que achamos essenciais. Toda sexta-feira, nós temos que trabalhar uma habilidade, vai aumentando as habilidades, e de todas essas habilidades a gente tem que colocar as evidências, que são fotos e documentos. Até quando eu peço para um aluno fazer uma redação do que ele aprendeu, aquilo serve como documento. Tem o PIAF, tem o Plano de Recuperação, tem o Programa de Ação e a sondagem que nós temos que fazer uma vez no mês, tanto de números quanto de sílabas, para saber o estágio deles. Mas o que eu estou dizendo é que são muitos documentos pequenos que se a gente pega e faz um pouco menos... Trabalhar com menos documento e mais no dia a dia, sabe? É isso que eu acho.

[...].

P16 - O PIAF, por exemplo, tem uma competência que, na verdade, ela fica... é... para que a gente estude mais a BNCC, que a gente estude mais o Currículo Paulista, aí ele engloba a competência, pede atividade de desenvolvimento, o detalhe das ações, o que eu vou fazer para que aquilo aconteça, aí eu coloco aquele período, o objetivo esperado e se realmente deu certo aquilo que está ali, entendeu? Então isso é um documento que a gente faz também a cada bimestre.

Pesquisadora - Esse é o Plano de Ação?

P16 - Não, esse é o PIAF. O Plano de Ação é bem parecido, mas não é esse ainda.

[...].

P16 - [...]. Sabe o que eu acho? A gente preenche tanto documento, você acha que todo mundo olha para os documentos que a gente preenche? Por exemplo, eu vejo assim, até a nossa chamada, eu, por exemplo, dou aula de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Orientação de Estudo, Projeto de Convivência e Tecnologia, então eu tenho que abrir na SED todos os dias, eu tenho duas aulas Língua Portuguesa, eu tenho que abrir e fazer chamada, aí eu tenho uma aula de Matemática, eu tenho que abrir e fazer chamada, eu tenho que fazer a chamada de cada matéria que eu estou fazendo naquele dia. E aí depois eu tenho que abrir de novo e fazer o registro da aula de todas as matérias. E, às vezes, assim, claro que a *internet* da escola não ajuda, às vezes está tão ruim, então você traz para casa para fazer. Mas aí eu penso assim: olha o tempo que a gente perde, porque, assim, é uma vez fazer a chamada, é muito mais fácil. Então eu acho que é um sistema [...] tão bom e tão ruim, porque não precisava... Faz chamada uma vez só, na hora de registrar as aulas registra uma vez só, porque nos libera para fazer coisas importantes para o que eles precisam, né? Porque eles precisam muito mais da gente, porque, por exemplo, a gente tem prazo, eles querem que aquilo esteja tudo certo, se você ficar dois, três dias, sem colocar ali, porque está vermelho e está verde, se a coordenadora ver que está vermelho ela começa a te cobrar, aí não tem essa que a *internet* não está boa, faz na sua casa, faça, deixa pronto, entendeu? Então isso, assim... Você poderia estar fazendo outra coisa para o aluno, né? Estar desenvolvendo outras atividades para o aluno... Fica uma coisa burocrática sem necessidade, né? É essa burocracia toda que eu falo que é desnecessária, sabe?

Diante do exposto, depreendemos que houve mudanças no que se refere à documentação pedagógica, que foi intensificada. Nesse sentido, a professora chamou a atenção para a quantidade expressiva de documentos que precisam elaborar: rotina semanal contendo as habilidades que serão contempladas; planejamento adaptado para os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou laudo médico; Guia de Aprendizagem;

agrupamento de evidências (fotos e/ou documentos) que comprovem o trabalho em torno das habilidades do Currículo Paulista; Plano de Recuperação; Plano de Ação; Programa de Ação; PIAF; sondagens; realização da chamada e registro correspondentes a cada componente curricular ministrado no dia. Consonante ao relato da professora, vemos que essa hiperburocratização prejudica o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que ocupa um tempo do professor que poderia estar sendo dedicado ao planejamento de atividades conforme às necessidades e particularidades dos estudantes.

Dias (2020) pontuou, a partir dos relatos dos professores participantes da sua pesquisa, que a busca dos municípios por indicadores que “traduzam” a qualidade educacional mediante as avaliações externas e em larga escala ocasionou o aumento das demandas burocráticas, prejudicando, muitas vezes, o tempo de planejamento dos professores.

Para Souza (2020), a implementação da BNCC tende a intensificar cada vez mais o trabalho docente, pois os professores serão cobrados e responsabilizados pelo desenvolvimento das competências previstas no documento, por meio dos resultados das avaliações externas e em larga escala alinhadas ao documento em pauta.

No tocante à essa discussão, reportamo-nos, também, ao estudo de Oliveira (2022), no qual, em geral, as professoras criticaram o excesso de atividades burocráticas advindas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (preenchimento de fichas de planejamento, de formulários e elaboração de relatórios comprovando o cumprimento de um *checklist* formulado em consonância com as habilidades da BNCC), o que, frequentemente, acabava prejudicando o tempo de planejamento das aulas, a adequação à realidade dos estudantes, a reflexão sobre as intencionalidades do processo de ensino, o acompanhamento efetivo da aprendizagem e a realização de intervenções com o intuito de sanar as dificuldades dos estudantes.

Complementando esses estudos, verificamos que as professoras participantes da pesquisa de Bueno (2022) manifestaram insatisfação a respeito da maneira burocrática que a BNCC se fazia presente em seus cotidianos: unicamente mediante a documentação pedagógica, nas quais deveriam constar as habilidades trabalhadas. Nessa direção, relataram estar produzindo registros pedagógicos desprovidos de sentido, atrelados às habilidades e aos códigos alfanuméricos da BNCC, em detrimento da descrição das ações pedagógicas planejadas e executadas. Ainda sobre a documentação pedagógica, as professoras demonstraram grande exaustão e repulsa, tendo em vista que ela foi intensificada e, por conta disso, vinham tendo que priorizar os registros em detrimento do planejamento das suas práticas pedagógicas e do preparo de recursos a serem utilizados em sala de aula.

Também encontramos o estudo de Machado (2024), no qual a autora analisou o trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino paulista que integravam o PEI, por meio de uma pesquisa qualitativa e documental, que considerou o período de 2012 (ano de criação do programa) a 2022 (último ano da gestão do PSDB). A autora retomou a origem do PEI, desenvolvido em parceria com o empresariado com foco na melhoria dos resultados nas avaliações sistêmicas, estabelecendo critérios de produtividade, responsabilização e submissão dos professores às referidas avaliações e a controles informatizados cada vez mais centralizados. No entendimento da autora, trata-se de um gerencialismo empresarial, em consonância com os critérios da Nova Gestão Pública, que tem resultado no aprofundamento dos controles burocráticos do trabalho docente.

Como explicitamos anteriormente, nas escolas do PEI, os professores são designados para a ocupação de tal função, ou seja, não são fixos nessas unidades escolares, sendo que, para permanecerem no programa, devem corresponder às exigências da SEDUC/SP e serem aprovados em avaliações periódicas de desempenho. Assim, são pressionados a desenvolverem os seus trabalhos com alta performance, pois o contrário pode custar-lhes a permanência no local de exercício da docência. Uma vez designados, possuem diversas atribuições, entre as quais destacamos, juntamente com Machado (2024): o preparo de aulas visando o cumprimento do currículo oficial; o preparo de atividades diferenciadas; a elaboração de uma quantidade expressiva de documentos baseados nas habilidades e competências, alguns entregues aos seus superiores via *drive*; registros de aula *online*; computação de presença dos estudantes; uso de plataformas e aplicativos; participação em formações, muitas vezes, *online*; catalogação de todas as atividades realizadas como forma de gerar evidências do trabalho desempenhado para a Avaliação 360º; substituições de outros professores em casos de ausências; acompanhamento dos estudantes nas tutorias; cumprimento das normativas do programa e das metas de resultados. Face ao exposto, a autora sublinhou a sobrecarga de trabalho dos professores, acarretando consequências como o adoecimento, especialmente, o psíquico. Ocorre que,

Hoje, com o avanço da tecnologia, principalmente com o advento da internet e os aplicativos disponíveis para o docente, junto com o discurso de eficiência e excelência no ensino, os professores da rede estadual têm seu trabalho controlado por seus superiores. Eles são controlados, de modo interno, pelos superiores diretos e externamente pela própria Secretaria. A nova gestão pública que vem para substituir a burocracia do Estado utiliza o discurso de modernização e de abolição burocrática e acaba por controlar passo a passo o trabalho docente. Com o uso do discurso de acessibilidade aos documentos para a comunidade, o controle está em todos os lados, seja da parte dos gestores, seja da comunidade em que a escola está inserida.

Todo esse controle acontece em tempo real nas seguintes formas: inúmeras plataformas e índices semanais são contabilizados, rankeando cada unidade escolar por diretoria. Todas essas atividades, quando colocadas *on-line*, são avaliadas pelos superiores como prova de “eficácia” e “eficiência” da produtividade docente. Com isso, o uso das tecnologias, ao invés de facilitar o trabalho, fez com que o controle continuasse sendo burocrático e fortemente excessivo, ou seja, hiperburocrático (Lima, 2012). Percebe-se, nesse sentido, a contradição existente entre o discurso de desburocratização e o controle do trabalho docente. Sendo que se, por um lado, há agilidade para acesso às informações, pesquisas ou reuniões *on-line*, por outro, tal recurso serve para monitorar o trabalho do docente. Assim, a tecnologia que se camufla para facilitar o trabalho do professor na verdade acaba por controlá-lo a todo momento com o intuito de verificar sua produtividade (Machado, 2024, p. 15, grifo da autora).

Portanto, os avanços tecnológicos possibilitaram um controle ainda maior do trabalho docente por parte dos seus superiores diretos e pela SEDUC/SP. Isso não somente em termos de resultados, mas também no que diz respeito às próprias ações pedagógicas, servindo como indicativo aos superiores da produtividade do trabalhador. Nesse sentido, como manifestou a autora, ao invés de as ferramentas tecnológicas auxiliarem os professores, desburocratizando o trabalho que realizam, há uma concentração enorme de dados que são transmitidos recorrendo ao uso da *internet*, bem como por meio da utilização de aplicativos e plataformas, que reforçam a vigilância e o monitoramento do trabalho docente, de modo que a SEDUC/SP controla de forma centralizada as atividades efetivadas em cada escola (Machado, 2024).

Lima (2021) fez uma crítica contundente às promessas gerencialistas de desburocratização da educação, alertando para as novas formas de dominação digital das organizações e administração da educação, que podem configurar o que chamou de burocracia aumentada ou hiperburocracia. Conforme as análises desse autor, a hiperburocracia, tal como viemos denominando, foi favorecida pelas tecnologias de informação e comunicação e pelos seus respectivos instrumentos de controle e vigilância digital. Para ele, é fato que a organização e a administração burocrática mudaram de maneira considerável, porém estão longe de serem extintas. Não houve nenhuma ruptura com a burocracia, ela apenas foi aprimorada e intensificada em favor do controle cada vez mais exacerbado da educação e dos processos educacionais.

A burocracia não só não foi combatida, nem destronada, como foi aumentada a partir do momento em que se desmaterializou e adotou a velocidade, a certeza e a capacidade de armazenamento, tratamento e gestão de grandes massas de dados, produzindo decisões automatizadas e vigiando o seu cumprimento. Essa burocracia aumentada, ou hiperburocracia, representa um dos mais extraordinários processos de governo heterônomo da educação, de perda da autonomia e da liberdade dos atores, embora,

paradoxalmente, adotada em nome das suas autonomias, liberdade e possibilidade de escolha (Lima, 2021, p. 11).

Procuramos obter informações a respeito de como os professores entrevistados planejam as suas aulas, considerando a escolha dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino e se costumam se orientar por algum material. No que se refere às entrevistas com os professores coordenadores, buscamos compreender como esses profissionais orientam os professores a planejarem as suas aulas, focalizando novamente a escolha dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino. Também indagamos sobre os possíveis materiais utilizados como apoio para orientarem os professores nesse sentido.

Na sequência, averiguamos se esses profissionais acreditam que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino e, em caso afirmativo, de que maneira. Os dados referentes à essa questão serão descritos de forma articulada com a questão anterior em função das respostas fornecidas e tendo em consideração que o nosso principal intuito ao questionar sobre o planejamento dos professores é verificar se ele está, de alguma forma, atrelado à BNCC.

Para um primeiro grupo de entrevistados (PC1, PC2, PC3, PC4, PC5, PC6, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16 e P17), a BNCC e, principalmente, o Currículo Paulista impactam na definição dos objetivos e dos conteúdos, na medida em que apresentam as habilidades e os objetos de conhecimento a serem trabalhados. Com relação às estratégias de ensino, esse grupo declarou que há orientações nos materiais didáticos do PNLD e nos que foram disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo, mas os professores têm autonomia para escolher como desenvolver o trabalho pedagógico. Na mesma linha, Dias (2020) e Binelo (2021) pontuaram que, embora sejam delimitadas as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos estudantes, a forma como isso será garantido, isto é, as estratégias de ensino, são escolhidas pelos professores. Algumas professoras coordenadoras (PC5 e PC6) disseram que fornecem sugestões de estratégias de ensino aos professores quando necessário com a pretensão de contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Selecionamos alguns relatos representativos das ponderações desse grupo de entrevistados:

Pesquisadora - Como você orienta os professores a planejarem as suas aulas com relação aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino? Você costuma se orientar por algum material para isso?

PC1 - Esse planejamento segue a grade curricular [...]. Eu oriento distribuir de acordo com a quantidade de aulas. O uso de material, até o ano passado, como eles estavam trabalhando com base em habilidades essenciais, que era uma quantidade de habilidades restrita, eles trabalhavam o material do Aprender Sempre, que é um material voltado para a recuperação de habilidades. Em 2021, foi bem em cima disso. Em 2022, já tinha livro didático e eles me perguntavam qual usar, a resposta era no

sentido de abrir tudo o que tem na mesa e se for trabalhar, por exemplo, numeração decimal, se o seu conteúdo é esse, busque em todo material onde é que está sendo tratado isso e aí você vai dividir as suas aulas de acordo com a necessidade que você precise na sua sala de aula. Eles podem escolher, o que não dá é para professor trazer folhinha avulsa, porque se o material está lá, se ele já destrinchou, não tem porque trazer folha avulsa. Então, sempre orientei e oriento a conhecer o material, estudar o material, ver a metodologia que está sendo orientada para que seja feita e não precisa ser aquela orientação 100%, mas veja como é para desenvolver a aula, para não ficar tão esdrúxula, levando em conta o tempo didático que são quarenta e cinco minutos por aula. Então, se eu for preparar uma avaliação que eu preciso avaliar cinco habilidades, eu vou buscar um texto ou atividade que eu consiga contemplar todas essas habilidades dentro de uma questão. Avaliar todas as habilidades, por causa do tempo.

Pesquisadora - Então, nos materiais são sugeridas estratégias de ensino?

PC1 - Sempre tem os encaminhamentos e o conteúdo que vai ser trabalhado, tanto no governo do estado quanto no livro didático. Tanto é que o livro didático elas sempre querem, porque lá tem as sugestões de como desenvolver.

[...].

PC1 - Isso aqui [mostrou os livros do PNLD] para o professor é a bíblia dele. Diariamente, não tem nenhum professor que não faça uso dessas orientações aqui.

Pesquisadora - Você considera que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino?

PC1 - Não tem como não impactar, porque a gente segue ela.

Pesquisadora - Como você orienta os professores a planejarem as suas aulas com relação aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino? Você costuma se orientar por algum material?

PC5 - Sim, a gente usa as habilidades do Currículo [...]. O professor, uma semana antes de fazer as aulas dele, tem que fazer tipo um diário, vamos dizer assim, uma agenda, onde ele vai me falar a habilidade que ele vai estar trabalhando e como, porque, como ele ainda não aplicou, eu posso dar sugestões para ele. [...]. Então, conforme a agenda do professor, eu vou vendo e vou dando dicas para ele de materiais que nós temos na escola que podem complementar aquela aula, dou dicas de alguns jogos para complementar quando eu vejo que o professor está usando muito só lousa... [...]. Eu vou dando dicas e orientações para melhorar o trabalho do professor.

Pesquisadora - Entendi. Então, por mais que tenha aquele norte das habilidades, a metodologia de ensino vocês que vão criando, é isso?

PC5 - Sim, porque não tem uma metodologia, é mais habilidade. Vem a habilidade, o conteúdo que é para trabalhar e a forma é o professor que define como ele vai trabalhar.

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas, pensando nos objetivos, nos conteúdos e nas estratégias de ensino? Você costuma se orientar por algum material?

P3 - Eu sigo o material do estado, porque, como eu sou funcionária do estado, não adianta eu querer me nortear por outro material e largar do estado. Eu vou ser cobrada por aquele material que foi enviado. Então, eu pego os materiais que eu tenho e faço a aula em cima deles, tem o Aprender Sempre, tem o Currículo em Ação e o livro didático. Depois eu complemento, por exemplo, se eu estou trabalhando uma habilidade de Matemática, eu tenho no livro, mas se eu acho que está faltando alguma coisa eu vou procurar um material fora e trago, só que primeiro eu trabalho com o material que tem na escola. Os objetivos e conteúdos vêm do próprio Currículo que eu tenho que seguir. As estratégias eu tenho a liberdade de seguir o que está no livro ou de mudar. Quando eu acho que não está legal, eu trago uma outra atividade e uso a minha estratégia, mas quando é do livro, geralmente, a gente segue o que está lá e para essas outras atividades extras a gente faz a própria estratégia.

Pesquisadora - Você considera que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino?

P3 - Sim, eu acho que como a gente segue as orientações dela, então está norteadando o nosso trabalho e vai impactar na gente sempre estar fazendo o que está ali, pelo menos eu tento seguir.

Pesquisadora - Quando você vai planejar as suas aulas, pensar nos objetivos, nos conteúdos e nas estratégias de ensino, a BNCC impacta nessas escolhas de alguma forma?

P10 - Sim, eles conversam bastante, ela dá esses subsídios.

Pesquisadora - E a metodologia de ensino, é mais livre ou também tem uma recomendação?

P10 - Então, eu venho de uma... Eu estava me tornando um... uma coisa de metodologia ativa, que virou o *slogan* do momento, né? Fundação Lemann, né? E chega aqui é o contrário. Aqui eu não posso fazer a aula invertida, aqui eu não posso fazer os grupos, como eu te disse. Então, eu estou tendo que rever um pouco os meus métodos, mas eu não sinto, assim, uma amarra, nada. Nesse primeiro contato que eu estou tendo com ela, eu estou me sentindo bem, assim.

Pesquisadora - Vocês têm essa autonomia para escolher as metodologias de ensino?

P10 - Sim.

Pesquisadora - É mais um norte para os objetivos e conteúdos, é isso?

P10 - Isso! Eu tenho essa liberdade de cátedra, né? Então, dá para fazer, mas a logística física acaba impedindo, então...

Pesquisadora - Sobre os materiais que vocês usam, quais seriam os materiais de apoio?

P10 - Os livros didáticos e aí eu tenho os cadernos do aluno [...]. Tem o Ler e Escrever, que é usado nas aulas de Orientação de Estudo, por exemplo.

Pesquisadora - Ainda tem o EMAI?

P10 - Tem! Tem o EMAI, tem.

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas, pensando nos objetivos, nos conteúdos e nas estratégias de ensino? Você costuma se orientar por algum material?

P11 - Sim, pelo Currículo Paulista.

Pesquisadora - E tem os materiais que o estado fornece também, né?

P11 - Tem. Tem livros que ele fornece, a gente usa. Olhamos no Currículo, olhamos as habilidades, a gente tira atividades da *internet*, aproveita, readapta [risos]. Vai fazendo assim.

Pesquisadora - E com relação às estratégias de ensino, nos materiais tem essa orientação a respeito da metodologia que você vai usar ou fica mais livre?

P11 - Não, quanto à metodologia não tem.

Pesquisadora - Vocês que escolhem?

P11 - É, tanto o tradicional quanto... eu uso mais o tradicional, porque eu acho que é o que dá mais certo. Eu misturo, entendeu? O estado traz bastante coisa com música, com vídeo, então eu misturo tanto o tradicional quanto... eu acho que eles têm que ter noção de caderno, de coordenação, de letra, de letra cursiva, que é o tradicional, mas eu acho que também eles têm que aprender se divertindo, brincando, cantando, então eu uso os dois. É o que eu falei: eu uso o que eu acho que dá certo, o que vai fazer bem, o que não está prejudicando, só está avançando.

Pesquisadora - Essa eu acho que você já respondeu. Você considera que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino? Objetivos e conteúdos sim, né? E a estratégia? Há um estímulo para o uso de metodologias ativas, é isso?

P11 - Agora não mais. Agora mais na tradicional. Antes, eles não queriam mais tradicional, não deixava trabalhar, eles mandavam aquele Ler e Escrever para a pessoa seguir, como uma orientação. Só que ali você tinha que colocar muitas coisas para avançar com aquilo. Agora, eles trabalham mais com... Eles viram que não deu muito certo e que o tradicional é o melhor, eu senti isso. Que eles querem que alfabetize, que eles querem o "BA - BE - BI - BO - BU" de volta, que eles querem sabe aquela coisa de letra, caligrafia? Então, para mim, voltou muito. Eu nunca parei, mas voltou [risos].

Para além dos apontamentos que fizemos anteriormente, pensamos ser relevante destacar alguns elementos dos relatos dos P10 e 11. O P10, ao comentar sobre a escolha das estratégias de ensino a serem utilizadas nas aulas, afirmou que estava se tornando adepto às metodologias ativas, que, segundo ele, converteram-se no *slogan* do momento. No entanto, a estrutura física da sala de aula e as condições de trabalho, marcadas por um número elevado de estudantes por turma, dificultam esse tipo de abordagem. Na contramão desse relato, a P11 declarou que o incentivo ao uso de metodologias ativas não é mais tão evidente na rede,

havendo um retorno dos métodos de ensino tradicionais, antes proibidos, inclusive no que corresponde ao processo de alfabetização, como também constatado por Esposto (2022) e Nascimento (2022).

Nessa direção, a PC1 afirmou que, apesar da orientação para que se desenvolva um trabalho alinhado com a perspectiva pedagógica construtivista – a qual, segundo Marsiglia (2012), é a concepção pedagógica oficialmente adotada pela SEDUC/SP desde meados dos anos de 1980 –, houve uma flexibilização dessa recomendação e o retorno de uma linguagem utilizada no passado, referindo-se aos métodos de ensino tradicionais, pois entendeu-se que não é possível ensinar de uma só maneira.

Pesquisadora - A metodologias deles, como você classificaria?

PC1 - Muitos professores ensinam da forma como foram ensinados, então eles acreditam que a forma correta do aluno aprender é a forma como ele aprendeu. Porém, a gente se depara, hoje em dia, com várias questões sociais e desarranjos dentro dessa sociedade, não só na questão econômica, como também na questão de estrutura de família, o que é uma família hoje. Muitos professores, assim como eu, vêm de uma estrutura sólida de família, que conheceu pai, mãe, avô, tio. Tinha uma estrutura, tinha um pai e uma mãe que tinha alguma base anterior familiar e hoje você se depara com situações que eu nunca achei que fosse ver na minha vida. Então, você tem que mudar o seu jeito de ver algumas coisas e não é que a criança não aprende, é você que tem que mudar o jeito de conversar com essa criança. Buscar o caminho para atingir essa criança.

Pesquisadora - Há o incentivo para a realização de um trabalho mais construtivista?

PC1 - A BNCC trata mais o conteúdo e a metodologia vem mais das propostas dos governos estaduais. Aí que a gente segue uma linha, eu vejo assim, porque quando você vai lá para o município tem uma outra pegada. O município, às vezes, está apostilado, compra apostila de alguma instituição privada. O estado de São Paulo já tem outro tipo de percepção, ele trabalha muito nessa noção do construtivismo, mas eu vejo que já mudou muito. Eu comecei com o tradicional, da forma como eu aprendi eu ensinava. Aí teve a versão Emília Ferreiro, que foi: “olha, esquece tudo o que você já aprendeu até hoje que esse é o novo e que funciona.” Então, eu vivenciei situações desse tipo, achava que eu não podia desenvolver um trabalho, porque era proibido, porque eu tinha que trabalhar daquele jeito, mas para fazer isso aqui eu tive que aprender a fazer dessa outra forma. Hoje, eu estou vendo o estado usando a mesma linguagem do passado. Então, já houve uma flexibilização, porque não dá para ensinar só de um jeito, você tem que ensinar de várias formas. A prioridade não é o professor, é o aluno.

Destoando um pouco desse primeiro grupo, encontramos os relatos das P18 e 19 que foram entrevistadas no segundo semestre de 2023, momento em que começaram a ser disponibilizadas aulas prontas em *slides* no Centro de Mídias, como dissemos previamente. Todavia, antes de nos reportarmos aos relatos dessas professoras no que se refere à questão em destaque, pensamos ser importante apresentarmos um fragmento da entrevista da P19, no qual ela explica sobre essas aulas digitais:

Pesquisadora - O que seriam essas aulas digitais?

P19 - É porque, antes, o Ensino Fundamental anos finais e o Médio, este ano, já começaram com essa metodologia, mas os anos iniciais, que é o foco da sua pesquisa, nós começamos na rede estadual agora, depois do recesso. Então, nós entramos... tudo começa com você entrando no Centro de Mídias, que é a plataforma digital governamental, você vai lá onde está repositório e as aulas estão todas em *slides* já prontas. A gente não participou da construção de nada. Então tem lá: aula 1, aula 2... e os *slides* para você passar para os alunos. E, os nossos alunos, a maioria dos *slides* está no livro que o aluno recebeu também quando voltou das férias, o Currículo em Ação. Quando vamos fazer determinada atividade, ele tem no livro a atividade para fazer, embora haja muito mais *slides* do que o material escrito propõe. E aí que eu falo para você, mudou o governo, mudou tudo, eu não acho que nós tenhamos que ser tratados assim, porque agora eu me sinto em um paradoxo. Veja, recentemente, meus colegas fizeram o concurso público, que foi semana retrasada, e precisaram se preparar teoricamente com os conhecimentos de Wallon, de Piaget e demais. Por que esse conhecimento se quando ele for para a sala de aula ele vai seguir o que já está pronto? Então, a gente se blinda daquela forma de agir que você gosta de conversar com o aluno, pegar os conhecimentos prévios e que você gosta de dar a palavra e a voz ao aluno, não dá, porque é tudo contadinho. Antes que a Prova Paulista chegue, eu tenho que dar conta de todas essas aulas para os meus alunos, porque, aí que eu acho que é a ameaça velada, porque a Prova Paulista virá nos moldes desses *slides*, cobrando essas aulas do terceiro bimestre. Caso meu aluno não se saia bem, qual vai ser o diagnóstico? Você não seguiu os *slides*. Então agora eu virei uma mera seguidora de *slides*.

Pesquisadora - E é muito complicado, porque além do fato de que os alunos já são diferentes entre si, tem aqueles com necessidades educacionais especiais, né? Como você dá conta de seguir uma coisa tão...

P19 - Eu estou entendendo, você está falando da diversidade presente em sala de aula. Os *slides* padronizam. Então, veja, eu tenho aula de Ciências uma vez por semana. Eu comecei a aula na semana passada, na segunda-feira passada. Hoje, era para eu ter concluído a aula dois e eu não concluí, porque eu percebi que a aula um da semana passada estava muito jogada. Agora, eu tinha duas opções: ou eu fingia que a aula um estava dada e seguia em frente ou eu retornava e falava: “gente, vocês entenderam isso? Podem conversar comigo sobre isso? Realmente vocês sabem do que se trata?” Eu preferi a segunda opção. Eu vou ter que arcar depois com isso, mas eu não ia conseguir ir para a aula dois sabendo que, na segunda-feira passada, a aula um não estava devidamente entendida. Então eu retomei, voltei à aula um e nós gastamos, ao invés de uma, duas segundas-feiras para completarmos a aula um. O que eu vi? Eu falei: “gente, vou pedir a gentileza...” e expliquei tudo para eles, porque eu abro muito em honestidade, é claro que em uma linguagem adequada ao quinto ano, mas eu falei: “bom, vocês viram que nós não entramos na aula dois e agora eu preciso da ajuda de vocês. Daqui até segunda-feira, vocês vão ler o texto da aula dois, vão responder o que vocês conseguem com a leitura do texto, porque aí vocês me ajudam; quando a gente vier segunda-feira, dá tempo de seguir um pouco mais rápido”, mas, veja, pelo programa eu já sou considerada ineficiente, porque eu não estava na aula dois? Então, isso que eu acho, sabe, eu já tive momentos melhores no magistério, onde realmente a ATPC nos sustentava com os pares e você via o que poderia trabalhar, em conjunto, e agora nós estamos assim, cumpridores de *slides*. E, eu vou lhe confessar uma coisa, com toda a sinceridade do meu coração, a seguir por esse caminho, no ano que vem, eu vou procurar outra coisa para complementar a minha renda. Eu vou respirar outros ares, porque eu não estou confortável com esse sistema. Não é o estilo de aula que eu gosto. Então, assim, se isso perdurar, não sei, as reportagens estão mostrando que o secretário de educação está na corda bamba, porque muitas vezes já se levantaram fazendo a contrariedade, vamos ver, mas se persistir, eu como professora, que já vivi muitas realidades, eu não estou me sentindo professora. Eu estou me sentindo uma reprodutora de algo pronto.

Por meio desse relato, constatamos que os professores estão sendo tratados como meros cumpridores de *slides* elaborados externamente e alinhados com o material didático disponibilizado para a rede estadual em conformidade com o Currículo Paulista, o qual foi nomeado como Currículo em Ação. Com isso, estão sendo impedidos de apropriar-se do

trabalho pedagógico, ao ponto dessa professora enfatizar que não está se sentindo professora, que está se sentindo reprodutora de algo pronto, e pensar inclusive em abandonar a docência.

Desse modo, no contexto pesquisado, os professores estão sendo expropriados da natureza intelectual do seu trabalho, realçada por Giroux (1997), assumindo o lugar de executores que colocam em prática diretrizes formuladas por sujeitos externos ao ambiente escolar (Camara; Evangelista; Silva, 2022). Assim, além do esvaziamento do ofício docente, há uma perda expressiva no que se refere à autonomia desse profissional para a realização do trabalho pedagógico (Faleiro, 2022), contribuindo para a sua alienação (Borges, 2021).

No tocante a esse assunto, é relevante aludirmos à nota técnica divulgada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), elaborada por notáveis professores e pesquisadores de universidades públicas (Fernando Cássio, Márcia Aparecida Jacomini e Salomão Barros Ximenes) e intitulada como “Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo” (Rede Escola Pública e Universidade, 2023).

Ocorreu que, em julho de 2023, a SEDUC-SP surpreendeu os profissionais da educação com a notícia de que havia decidido que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não contariam mais com os livros didáticos do PNLD, financiados com recursos federais, a partir de 2024, passando a utilizar material didático próprio 100% digital (Patriarca; Rodrigues, 2023). No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, optou-se pelo emprego de material digital com suporte físico (Patriarca; Rodrigues, 2023). Segundo a nota técnica citada, no retorno das férias de julho de 2023, as escolas estaduais paulistas já não receberam da SEDUC/SP o chamado “Caderno do Aluno” de forma impressa, que integra o programa Currículo em Ação. Vale ressaltarmos que essa decisão foi tomada pelo Secretário da Educação Renato Feder, no governo de Tarcísio de Freitas (2023-2026), do Partido Republicanos. Após intensa pressão, diversas críticas e toda a insatisfação gerada, o governo paulista recuou e voltou a aderir aos livros didáticos do PNLD (Após [...], 2023), que há anos coexistem na rede com os materiais didáticos próprios no formato impresso.

Como bem pontuado na nota técnica, a adoção de um material didático único fere os princípios constitucionais da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, assim como da gestão democrática da escola pública, empobrecendo o trabalho didático-pedagógico dos professores levando em conta as necessidades e as particularidades da realidade e da comunidade junto a qual atuam, ocasionando o estreitamento do processo formativo, prejudicando a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes (Rede Escola Pública e Universidade, 2023).

Não há evidências na literatura científica das áreas de Educação e Ensino de que o estreitamento do acesso a recursos didático-pedagógicos traga qualquer benefício aos processos de ensino e aprendizagem.

Pelo contrário, um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicado em julho de 2023 levanta uma série de ressalvas relacionadas ao uso excessivo das tecnologias digitais na educação escolar (Unesco, 2023). Países como a Suécia estão inclusive **revendo a decisão de utilizar materiais exclusivamente digitais nas escolas públicas**, após a experiência resultar numa piora da qualidade do ensino e do desempenho escolar dos/as estudantes (Rede Escola Pública e Universidade, 2023, p. 24, grifo dos autores).

De acordo com o relato da P19, os materiais digitais no formato de *slides* foram disponibilizados como um dos recursos didáticos que podem ser utilizados nas escolas estaduais paulistas, os quais são alinhados com o Currículo Paulista, com os materiais didáticos impressos do Currículo em Ação e com as avaliações externas e em larga escala da rede estadual, de tal maneira que os professores acabam sendo induzidos a trabalhar conforme o disposto nesses materiais (impressos e digitais), tendo em vista que serão responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações.

Ademais, gostaríamos de destacar a análise efetivada na nota técnica sobre os materiais digitais (*slides*). Foram levantados exemplos que evidenciam a existência de inúmeros problemas metodológicos, erros conceituais e má contextualização. Os elaboradores da nota técnica alertaram, ainda, que “diferentemente dos livros didáticos do PNLD, que são aprovados com base em critérios públicos e mediante rigorosa avaliação técnica, os slides da Seduc-SP não passam por mecanismos de controle social e de validação reconhecidos” (Rede Escola Pública e Universidade, 2023, p. [4]).

Por meio do relato da P19, vemos que os *slides* têm prejudicado a formação dos estudantes, por um lado, porque padronizam o ensino e, evidentemente, não dão conta de contemplar a diversidade que se faz presente nas salas de aula e, por outro lado, porque ditam um tempo para a aprendizagem, tempo esse relacionado ao período de aplicação das avaliações externas e em larga escala. Sendo assim, a tendência é que os professores se sintam impelidos a dar continuidade ao ensino dos conteúdos mesmo quando os estudantes não compreenderam adequadamente aquilo que foi ensinado, inviabilizando uma educação democrática e inclusiva.

Nesse sentido, é importante sublinharmos que mesmo a P19 que se mostrou desconfortável e resistente com relação às aulas digitais (*slides*), que possibilitam um maior controle do trabalho pedagógico, notadamente, demonstrou preocupação com o tempo, com a

chegada da Prova Paulista e com a possibilidade de ser considerada ineficiente, sem saber quais seriam as consequências disso. Em seu relato, frisou também que “[...] a gente se blinda daquela forma de agir que você gosta de conversar com o aluno, pegar os conhecimentos prévios e que você gosta de dar a palavra e a voz ao aluno, não dá, porque é tudo contadinho”. Como bem dito na nota técnica, “não há tempo para pensar, já que os ‘comandos’ sucedem-se uns aos outros de maneira frenética e os tempos das tarefas são minuciosamente exibidos na tela” (Rede Escola Pública e Universidade, 2023, p. 18).

Como enfatizado na nota técnica, os processos de ensino e aprendizagem são muito mais beneficiados quando múltiplos recursos pedagógicos são colocados à disposição dos professores e estudantes. Prática homogeneizantes, como a adoção de aulas comprimidas em conjuntos de *slides*, não são benéficas, pois, além de não darem conta de contemplar a diversidade presente nas escolas, impõem um tempo para a sua realização, não estimulam o questionamento, a curiosidade e o aprofundamento das discussões sobre os assuntos abordados em sala de aula (Rede Escola Pública e Universidade, 2023), afinal, como esclareceu a P19, é preciso “vencer” os *slides* até as datas das provas externas.

Feitas essas considerações, traremos os relatos das P18 e 19 a respeito da questão em pauta sobre o planejamento das aulas e as possíveis relações com a BNCC:

Pesquisadora - Quando você vai fazer o planejamento das suas aulas, como é na sua escola?

P18 - Nós fazemos o plano semanal. O diário de classe é por semana, né?

Pesquisadora - Quando você vai definir os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino, há alguma influência da BNCC nessas escolhas?

P18 - Tem o conteúdo, tem as habilidades... [silêncio].

Pesquisadora - Nesse plano semanal, como vocês colocam?

P18 - É bem objetivo. A gente coloca o conteúdo resumido, vem os objetivos, tem que escrever, mas não é tão descritivo, é bem objetivo.

Pesquisadora - Então não entram as habilidades em si, é o seu objetivo mesmo, é isso?

P18 - Não, entram as habilidades, tem as habilidades lá também que nós precisamos colocar, porque depois você vai ver o que o aluno conseguiu, se ele alcançou ou não. Então isso a gente vai comparar com as habilidades pedidas e que depois na prova vai ser cobrado.

Pesquisadora - Entendi. Vocês fazem algum tipo de controle? Algumas escolas fazem até planilhas para ver se o aluno atingiu as habilidades ou não.

P18 - Tem escola que faz bem descritivo, né? Cada escola faz de um jeito, mas nós fizemos a planilha para saber qual habilidade ele atingiu, qual habilidade está com defasagem. É feito, sim.

Pesquisadora - Então, a BNCC ou mesmo o Currículo Paulista influenciam na definição dos objetivos e dos conteúdos, é isso?

P18 - Isso.

Pesquisadora - E as estratégias de ensino? Vocês têm a liberdade para escolher ou vocês têm que seguir os materiais? Eu conversei com uma professora hoje que comentou que agora começou um trabalho com slides, né?

P18 - Isso, tem os *slides*. Nós seguimos os materiais, a gente tem esse material novo, como eu disse, os *slides*, e nós seguimos, por mais que você tenha as suas estratégias, cada um tem a sua lá, mas nós seguimos o material. Eu pelo menos sempre sigo o material ali. Posso até ter dado uma coisinha nova,

uma novidade, um textinho que eu achei bacana e passou pela coordenação, mas sempre seguindo o material.

Pesquisadora - Como você planeja as suas aulas, seus objetivos, conteúdos e, principalmente, eu gostaria que você falasse das estratégias de ensino, apesar de que você disse que até isso estão “amarrando”, né?

P19 - É, lembrando, tudo isso que nós estamos conversando é de agosto para cá nos anos iniciais, mas, enfim, é o meu primeiro ano de trabalho com o Ensino Fundamental anos iniciais. Eu trabalhei trinta e dois anos como professora de Matemática dos anos finais e médio, mas, como eu tenho a Pedagogia e a Psicopedagogia, este ano eu estou trabalhando com eles e uma coisa que eu trago da Matemática para eles é que a minha briga em Matemática comigo mesma e com as minhas aulas foi em busca do sentido, fazer aquele conteúdo ter sentido para o aluno. Isso eu trouxe também para o quinto ano, essa busca por sentido. Então, é por isso que eu estou falando que, a perdurar esse sistema, eu não estarei mais em sala de aula em 2024, porque eu não concordo, porque, por exemplo, eu planejo a minha aula assim: o tema é este, aí eu me coloco no lugar deles, com dez anos, o que eu posso falar sobre isso? E a gente se surpreende quando dá a palavra para eles. Eles conhecem muita coisa, então a minha aula sempre foi direcionada primeiro a ouvi-los, eu proponho o tema, pergunto o que eles conhecem e, a partir do que eles vão falando, eu vou colocando o que precisa ser acrescentado, o que está deturpado e precisa ser lapidado. Nesse sentido que eu falo que esse sistema de *slides* eu vou engolir até dezembro. Em 2024, eu vou repensar.

Pesquisadora - Há alguma influência da BNCC na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino? Bom, os objetivos e conteúdos, pela sua fala, é claro, né? Mas a metodologia de ensino, tem alguma influência da BNCC nesse sentido?

P19 - Tem no sentido de que a BNCC frisa muito a questão cidadã, a cidadania, então eu sempre me pauto no seguinte argumento: não é só conhecimento, é cidadania. Então eu sempre trago o uso desses conteúdos, a aplicabilidade, para gerar essa cidadania, em situações mais conscientes para ver se esses nossos futuros eleitores nos dão um pouquinho mais de esperança [risos].

Por esses relatos, também vimos que a BNCC e o Currículo Paulista impactam a definição dos objetivos e conteúdos ao elencarem as habilidades e os objetos de conhecimento a serem contemplados. Contudo, com o advento das aulas digitais, de certa forma, os professores perderam até mesmo a liberdade de escolha das estratégias de ensino que melhor se adequam ao contexto da sua turma, tendo em vista que precisam seguir os *slides* e o material didático ao qual estão alinhados no tempo determinado.

Quanto aos materiais didáticos que orientam os professores no planejamento de suas aulas, foram citados: o Ler e Escrever (PC2, PC3, P5, P6, P8, P10, P12 e P16); o EMAI (PC2, PC3, P5, P6, P8, P10, P12 e P16); os livros didáticos do PNLD (PC1, PC2, PC3, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P14 e P16); o Aprender Sempre (PC1, P3, P5, P6 e P8); e o Currículo em Ação (P3 e P5). Alguns professores, ao responderem essa questão, disseram que também utilizam em sala de aula: atividades elaboradas, adaptadas e/ou pesquisadas por eles (P1, P3, P4, P5, P7, P11, P12, P14 e P16); *slides* disponibilizados no Centro de Mídias (P18 e P19), materiais concretos (P2 e P13), vídeos (P2, P12 e P16), livros paradidáticos (P2) e aplicativos (P2).

A respeito da possibilidade de desenvolver um trabalho complementar à BNCC, uma professora coordenadora (PC3) e seis professores (P1, P7, P9, P11, P12 e P16) disseram se tratar de algo viável. Entretanto, ao contemplar os seus relatos, vimos que o complemento que realizam costuma ser no sentido de reforçar os conteúdos e as habilidades prescritas, pois, como enfatizou a P7, eles possuem uma meta a ser cumprida e são cobrados por isso.

Cabe acrescentarmos, ainda, que a P16, ao responder essa questão, outra vez criticou o fato de precisarem se munir de evidências do trabalho realizado em torno das habilidades do Currículo Paulista, o que retira o foco do processo de ensino-aprendizagem e do atendimento às necessidades dos estudantes.

Selecionamos os relatos abaixo para exemplificar esse conjunto de dados:

Pesquisadora - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar à BNCC? Como se dá essa possibilidade?

P7 - Não tem algo definitivo, você pode mudar. Está tudo interligado. [...]. Aqui, pelo menos, a gente sempre fica muito à vontade em relação a isso. Nós não fugimos daquilo que tem que ser cumprido, porque nós temos uma meta a cumprir e você vai ser cobrado no final do ano se você não atingir essa meta, então não foge a isso, mas há uma abertura maior.

P9 - Sim, temos que complementar também, né? Porque, às vezes, tem coisa que fica vaga e tem coisa que nós temos que buscar também para complementar para eles, um vídeo, uma outra explicação, então é sempre bom.

Pesquisadora - Mas dentro das habilidades?

P9 - Dentro das habilidades, não podemos fugir.

P12 - O conteúdo é bem amplo, né? Do quarto e do quinto ano também. Mas a gente sempre tenta colocar alguma coisa a mais, porque vai surgindo, por exemplo, o projeto jornal. Nós estamos pensando, não sei se vai dar certo, porque já está meio em cima. A gente queria ter feito um projeto de construir um livro. Então, sempre surgem coisas a mais, que são a mais, mas, ao mesmo tempo, estão relacionadas com o que a gente está trabalhando, aprendendo.

P16 - Eu acho que a gente trabalha muito mais do que a BNCC fala [...]. [...].

Pesquisadora - Seriam necessidades da sua realidade que são urgentes?

P16 - É, então, eu acredito, é o que eu estou dizendo, a gente trabalha muito mais do que aquele monte de documentação, porque realmente, por exemplo, a gente tem que se munir de evidências, mas eu sou a professora ou eu tiro a foto? Sabe, estão pedindo muitas coisas para a gente, mas é tanta evidência que querem que a gente coloque ali que daqui a pouco a gente vai fazer só por evidência e não porque é realmente necessário.

Pesquisadora - Ao invés de você ajudar o aluno...

P16 - Exatamente, a gente fica preocupado com as evidências e com o que tem que fazer, quando o fato é que precisava entender que grau que esse aluno está. [...].

Para outros participantes, totalizando treze professores (P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P13, P14, P15, P17, P18 e P19) e cinco professores coordenadores (PC1, PC2, PC4, PC5 e PC6), a concretização de um trabalho complementar ao que é estabelecido pelo documento é um grande desafio perante questões como: o tempo disponível (PC1, PC2, PC6, P3, P4 e

P19); a matriz curricular e a grade horária fixada a partir dela (PC5, PC6, P15 e P19); a quantidade de habilidades e objetos de conhecimento a serem abordados (PC4, PC6, P2, P17 e P18); as aulas digitais com prazo para serem cumpridas (PC6); a quantidade excessiva de estudantes por turma, incluindo os que possuem necessidades educacionais especiais (P10); a quantidade de documentos a serem preenchidos pelos professores (P13 e P15); o trabalho do professor que já exige muito estudo e preparo (PC6 e P8); outras demandas que recaem sobre a escola, tais como dias de aplicação de avaliações externas e em larga escala e/ou trabalho com o nivelamento (PC6, P13 e P18); as cobranças devido à essas avaliações (P6); e a realidade dos estudantes que interfere no andamento do trabalho pedagógico (P14).

Os relatos abaixo caracterizam o que afirmamos:

Pesquisadora - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar à BNCC? Como se dá essa possibilidade?

PC1 - Não dá tempo. O que a gente, às vezes, consegue desenvolver são temas da própria escola na Assembleia. Tem Assembleia uma vez na semana e ela deveria acontecer de uma forma só na sala de aula e depois se expande para uma geral, que é toda a escola participando e falando de assuntos importantes da escola para levá-los a essa questão da cidadania. [...].

PC2 - No nosso caso, tudo é pautado na BNCC, mas eu não vejo como uma escola de período regular consegue dar conta nem da BNCC, muito menos do além da BNCC, não dá tempo. Na nossa escola, que é período integral, a gente vai além. Ou melhor, não vai além, não, a gente só aprofunda mesmo, mas além nem dá tempo de ir. Por exemplo, música é uma coisa que nós damos para os nossos alunos que não está na BNCC, é uma aula de flauta, por exemplo, não está, mas a gente consegue dar dentro de uma aula que a gente tem aqui de... não da aula de Arte, porque aula de Arte dá para você dar música como um capítulo e não para ensinar uma flauta. Nós conseguimos colocar isso encaixado em outros momentos, porque a gente tem mais tempo, mas se fosse numa sala regular não daria tempo.

PC6 - [risos] É meio complicado, ainda mais com esse novo modelo das aulas digitais que nós estamos nos readaptando, né? Porque por mais que eu fale que facilitou a vida do professor, ao mesmo tempo, se o professor não se debruçar, perder um tempo ali planejando aquela aula, ele não consegue dar essa aula e ele tem um prazo a ser cumprido. É engraçado, porque eu até fiz um cronograma para as professoras. De Língua Portuguesa eu tenho trinta e cinco *slides*. São trinta e cinco aulas digitais que têm que ser cumpridas, porque são todas as habilidades do bimestre e eu tenho quarenta e duas aulas de Língua Portuguesa. Dessas quarenta e duas aulas, assim, na verdade oitenta e quatro, mas o nosso a gente conta por dia. Então tem trinta e cinco *slides* e quarenta e dois dias de aulas de Língua Portuguesa. O que acontece? Eu tenho dia de avaliação, eu tenho dia de Prova Paulista, eu tenho que trabalhar nivelamento... Então, quando você começa a tirar alguns dias, tem feriado, tem isso, tem aquilo, o que que acontece? O professor tem trinta e cinco aulas para trabalhar os *slides*, ou seja, trinta e cinco aulas, trinta e cinco dias, e tem que realmente pegar. Esse material digital veio para facilitar a vida, mas, é o que eu falei, o professor tem que saber fazer, porque o professor consegue enxugar também. Ele tem que pegar aquela aula digital e, realmente, saber enxugar e trabalhar o objetivo.

Pesquisadora - Não dá para fugir nem um pouco?

PC6 - Não, porque o conteúdo é muito extenso. Igual, assim, nós temos aqui em [citou o nome do município onde a pesquisa foi realizada] a [citou o nome de uma empresa localizada no município] e ela veio agora com um concurso, este ano, que é sobre cultura da paz. Então, qual foi a minha orientação para as professoras? Vocês vão trabalhar a cultura da paz nas aulas de Tecnologia e Projeto de Convivência. Quando vem algo extra para nós, quais as disciplinas que a gente deixa, teoricamente, de contemplar? Tecnologia e Projeto de Convivência. Não que elas não sejam importantes, mas é onde

nós não somos cobradas de resultados. E também não foge, quando você fala de cultura da paz, entra dentro do Projeto de Convivência. Teoricamente, ali da Tecnologia. [...]. Então, se eu falar que eu tenho tempo para dispor de novos projetos para trabalhar, não, não tem.

Pesquisadora - É complicado, né? Até nas escolas PEI eles têm colocado essa questão de que não tem tempo, imagina na escola regular, que tem menos tempo ainda.

PC6 - É menos tempo. Isso porque, das oito escolas do estado aqui da nossa região de [citou o nome do município onde a pesquisa foi realizada], eu sou a única regular. As outras sedes são PEI e, às vezes, conversando com elas nos nossos encontros de orientações técnicas na DE [Diretoria de Ensino], eu vejo que eu não tenho tempo, mas mesmo elas sendo PEI, elas também não têm, porque, querendo ou não, a grade horária é fechada. É que quando você fala de PEI, que o professor fica o dia inteiro dentro da escola, os alunos estão tendo aula, mas não é que tem horário vago, é tudo preenchido.

P6 - Eu acho um pouco difícil pela questão de estar sendo cobrada demais de todos os lados, por exemplo, na questão do Saresp. Nós estamos com os quintos anos e tem criança com defasagem, então a criança com defasagem está acontecendo que a professora do primeiro ano pega a criança do quinto e vai trabalhar com ela individualmente. Por exemplo, eu peguei um menino do quinto ano ontem, eu sou alfabetizadora e fui trabalhar texto dramático com ele. Então, eu peguei vídeo, dois vídeos bem curtos e fui trabalhando com ele o texto dramático. Então, o objetivo disso é que ele consiga na hora do Saresp, do Saeb, de toda a avaliação externa, que ele consiga se localizar ali nas perguntas. Eu acho que é assim que o trabalho vai fluir.

Pesquisadora - E esses alunos que têm mais defasagem, como ficam na hora da prova?

P6 - Então, é bem difícil para eles. Os que são de sala de recursos, aí é outra coisa que a gente faz, tem a professora de sala de recurso, mas esses com defasagem a gente tenta fazer, durante o ano, eles chegarem lá para ficarem mais seguros do que eles estão fazendo. [...].

P8 - Sendo sincera, eu acho um pouco difícil, porque a gente já procura adequar a esse olhar. Eu acho que a gente já está fazendo algo que exige muito estudo e preparo.

Pesquisadora - Sim e tem aqueles alunos que, às vezes, precisam rever algumas habilidades? Não sei se você tem algum aluno também com necessidades educacionais especiais?

P8 - Na sala de aula, eu tenho dois alunos que fazem parte da sala de recursos, mas, nos horários de estudo, eu atendo os alunos do quarto ano. Eu dou aula para o terceiro, mas atendo alunos de quarto com habilidades de segundo ano, então eu tenho que preparar todo o material adequado àquele momento, de acordo com as defasagens. A professora da sala faz a habilidade e eu procuro atividades que sejam compatíveis com as dificuldades delas.

P10 - É possível desde que eu tenha uma sala com número ideal de estudantes, né? Com trinta e cinco, infelizmente, os que têm mais habilidades vão ficar minutos ociosos. Isso é ruim, sabe? Porque eu vou ter que voltar com alguns, eu vou ter que rever alguns conceitos e são trinta e cinco [...]. Então, nesse sentido, há possibilidade num ideal, sim, eles têm capacidade, dá para trazer muita coisa, eu sempre tento trazer, que nem eu falei para você... [...]. Mas, assim, tecnicamente, não dá por enquanto.

Pesquisadora - Você tem estudantes com necessidades educacionais especiais?

P10 - Eu tenho três casos, um altista severo, o que torna pior a situação da sala ter trinta e cinco estudantes, né? Porque deveria ser, no máximo, vinte e cinco.

Pesquisadora - Ele tem acompanhamento?

P10 - Ele tem uma PA, duas, na verdade, porque elas revezam, e mais uma cuidadora. Só que é um grau severo, então, BNCC e Currículo Paulista, no caso dele, não serve para nada.

Pesquisadora - Você tem que adaptar?

P10 - É, mas... Ele reconhece as letras do nome... São pequenos passos, sabe? Cumprimentar o professor, reconhecer ele numa imagem, assim, é um grau muito alto. Então, o Currículo para mim, nesse caso, não serve de nada, embora eu tenha que fazer as adaptações, né? A orientação foi que eu pegasse as habilidades do primeiro ano, que é muito já para ele, porque é um grau severo. É muito mais um caso de inclusão, de socialização, né? Que é importante, obviamente, mas que eu consigo trabalhar o Currículo com o estudante, sem chance, sem chance.

Pesquisadora - E aí vem o Saresp, vem o Saeb, e aí?

P10 - É, então. E ele?

Pesquisadora - Não tem uma adaptação para ele?

P10 - Ele não tem nada, não tem. E eu também não tenho formação para esses casos, né? Porque eles põem vídeozinho lá [risada irônica]: "Necessidades especiais." Tem toda uma estratégia e tal, fica muito vago o negócio, porque são casos específicos, né? É muito específico, não dá para você generalizar assim.

P15 - Depende. Antigamente, eu conseguia fazer mais: bastantes projetos entre uma coisa e outra e, por isso, eu ganhei uns prêmios; mas, agora, na PEI, é muito difícil. A carga horária é pesada, tem uma parte burocrática muito desnecessária.

Pesquisadora - Uma professora ontem estava falando que vocês precisam se munir de evidências, tirar fotos...?

P15 - Aqui não é tanto assim. A gente tira, tem, mas não precisa. Tem escola que é mais assim, aqui não é. Aqui tem? Tem. Manda pra mim e tal. Eu tenho e nem mando, porque tem tanta gente, mas eu tenho. Mas é uma coisa ou outra, eu não fico pensando que eu tenho que fazer...

Pesquisadora - Então de escola para escola muda um pouquinho, tem umas que cobram mais essa parte, é isso?

P15 - Que é uma bobagem, porque tem que aparecer o aluno, o aluno! No dia a dia... É isso que eu falo para elas, eu sei que elas têm que cobrar da gente burocraticamente, mas está se dando muita importância para o burocrático e ali é que precisa... na sala de aula, é conteúdo. É conteúdo. Eu conseguia fazer mais, é que é muito difícil.

P18 - Olha, nós fazemos um nivelamento com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem e ocorre duas vezes por semana. É puxado, porque a gente tem que dar um jeito de encaixar no horário das aulas, você tem que dar conta e depois dar conta do conteúdo que está no livro, então é bem apertado. Acho que para encaixar mais alguma coisa é difícil.

Pesquisadora - Esse nivelamento é como se fosse um reforço para esses alunos com dificuldades, é isso?

P18 - Isso, é um reforço. É uma recuperação que o próprio professor faz na sala de aula para alunos que estão abaixo do básico, em um nível assim que precisa levantar e começar a aprender mais, né?

As vozes desses professores e professores coordenadores evidenciaram a dificuldade que possuem para desenvolver atividades complementares ao currículo prescrito, pois mesmo a garantia dos conteúdos mínimos definidos é uma tarefa complexa frente à quantidade de habilidades elencadas no documento e às condições de trabalho na rede estadual de ensino paulista, motivo pelo qual o currículo mínimo, muitas vezes, acaba sendo tratado como máximo e a autonomia docente acaba sendo cerceada com a pressão imposta pela cultura dos resultados.

No entanto, iniciativas no sentido de extrapolar o currículo prescrito foram citadas. É o caso das práticas visando a formação para a cidadania (PC1 e P19), da aula de flauta doce vinculada ao componente curricular Linguagens Artísticas (PC2), que constitui a parte diversificada do Currículo e é oferecido nas escolas ligadas ao PEI, e do concurso com o tema "Cultura da paz" (PC6), cujo trabalho foi realizado nas aulas de Tecnologia e Inovação e Projeto de Convivência, que constituem o Programa Inova Educação, considerando que até o momento não são cobrados quanto ao atingimento de resultados nessas aulas. Na mesma

linha, a P3 afirmou que a parte diversificada do Currículo Paulista e que é trabalhada nas escolas do PEI possibilitam a complementação curricular.

Na concepção da PC2, em uma escola regular, é difícil desenvolver até o que foi proposto pela BNCC, já que mesmo na sua escola, onde foi adotado o PEI, apresentam dificuldade para realizar atividades complementares ao documento devido à Matriz Curricular estabelecida, sendo possível apenas aprofundar o estudo das habilidades previstas.

É interessante observar que as P6 e 8 relataram que nos seus horários de estudo atendem estudantes dos quartos e quintos anos que se encontram com defasagens na aquisição das habilidades, assim como sinalizado pelas P3 e 5, ação que é chamada de nivelamento. Segundo a P6, o objetivo do nivelamento é que consigam, enquanto equipe, ter um bom desempenho nas avaliações externas e em larga escala, o que também foi enfatizado no relato da PC1. Em conformidade com a PC1, as escolas do PEI têm como uma de suas premissas a corresponsabilidade e a priorização dos quartos e quintos anos se deu devido a diminuição do corpo docente da escola no ano em que a coleta de dados foi concretizada, bem como partindo do princípio de que as turmas de quinto ano serão avaliadas pelo Saresp.

No tocante a essa questão, é importante, também, fazermos referência ao relato da P15, que corroborou outros professores citados anteriormente ao referir-se à quantidade de documentação a ser elaborada nas escolas do PEI, o que prejudica a prática de novos projetos de acordo com os interesses e as necessidades dos estudantes daquele contexto.

Destoando dos outros relatos, a P5 disse que não vê a necessidade de realizar um trabalho complementar ao documento, pois nele consta tudo o que trabalhavam.

É evidente a dificuldade encontrada pelos professores para desenvolver um trabalho complementar à BNCC, principalmente por conta da quantidade de habilidades (com destaque para Língua Portuguesa e Matemática), das condições de trabalho na rede estadual de ensino paulista e considerando que são cobrados no que diz respeito ao atingimento de metas de resultados, pelos quais são responsabilizados sem que se considerem as condições objetivas e concretas das escolas. Desse modo, acabam direcionando o trabalho pedagógico para as habilidades da BNCC, cobradas nas avaliações externas e em larga escala, ficando a parte diversificada do currículo em segundo plano.

As formas de controle são diversas (como a padronização, as aulas digitais a serem cumpridas no prazo determinado, os materiais didáticos de uso obrigatório, as avaliações externas e em larga escala, a avaliação 360°, a responsabilização, as formações continuadas subordinadas às demandas da BNCC e a hiperburocratização do trabalho docente), minando a autonomia das instituições educativas e dos profissionais da educação, tão necessária para o

enriquecimento do trabalho pedagógico e da formação dos estudantes. Por isso, defendemos, juntamente com Gomes (2021), que o professor deve ser o protagonista tanto no que se refere às decisões relativas ao currículo quanto à sua efetivação.

A autonomia do professor passa necessariamente pelo seu reconhecimento de seu protagonismo e autonomia intelectual em pensar e desenvolver o trabalho por meio da elaboração do planejamento de ensino, da escolha do material didático, da definição de metodologias e atividades de ensino, da utilização de recursos didático-pedagógicos diversos, da escolha dos critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem, etc. A autonomia do professor também está vinculada à autonomia da escola em elaborar, implementar e avaliar o seu projeto político pedagógico. Vincula-se ainda à formação inicial e continuada de qualidade, à valorização profissional e ao direito à carreira e ao salário (GOMES, 2020) (Gomes, 2021, p. 142).

6.3 Encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas

Com o terceiro conjunto de perguntas, tínhamos como objetivo investigar possíveis relações entre a BNCC e as práticas avaliativas dos docentes a partir das perspectivas dos professores e professores coordenadores entrevistados, além de apreender as percepções desses profissionais acerca das articulações entre o documento abordado e as avaliações externas e em larga escala.

Ao interrogarmos sobre o modo como os estudantes são avaliados pelos professores das escolas pesquisadas, todos os participantes mencionaram a aplicação de provas escritas (mensais e bimestrais) nas diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências).

Entretanto, ainda que a ênfase tenha sido dada à prova como principal instrumento avaliativo, foi relatado o uso de outros instrumentos e estratégias com essa finalidade. São estes: observação diária (PC2, PC4, P7, P11 e P12); registro, por parte do professor, das observações em sala de aula (P3 e P7); observação do desempenho do estudante nas atividades propostas em sala de aula, sejam elas individuais ou coletivas (P3, P4, P5, P7, P10, P16 e P18); sondagens (P5); produções de texto (P10 e P19); pesquisas na *internet* (PC1, PC4 e P19); trabalhos em grupos (PC1, PC4, P2, P4 e P18); elaboração de cartazes (P2 e P14); seminários (PC1); autoavaliação (PC4 e PC5); de maneira lúdica (P4); por meio de dramatização ou encenação (P2); de forma oral, considerando que algumas habilidades inclusive demandam esse tipo de avaliação, como é o caso da fluência leitora (P3, P4, P6, P8, P12, P17 e P18).

Alguns participantes (PC1, PC3, PC6, P12 e P6) se reportaram às avaliações externas e em larga escala, cujos resultados são utilizados para acompanhar a progressão das aprendizagens, auxiliar na identificação das defasagens, refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e, se necessário, modificá-las visando a consolidação da aprendizagem de todos os estudantes.

Chamou-nos a atenção que no processo de avaliação são considerados outros elementos além da aprendizagem, tais como: o comportamento do estudante na escola (P10); a realização das tarefas de casa (P2 e P9); a organização dos cadernos (PC5, P1, P2, P5, P7, P8, P10, P13 e P15) e/ou dos livros (P7 e P10); a organização como um todo (P3); a participação durante as aulas, nem sempre com o propósito de verificar se o estudante está compreendendo os conteúdos, mas também focando no seu envolvimento, na atenção dispendida e na realização ou não das atividades (PC3, PC4, P1, P2, P3, P7, P8, P9, P10, P12, P13 e P15); a interação e o relacionamento com os colegas (P3, P10 e P14); aspectos socioemocionais mediante a observação (P6 e P10).

Portanto, vê-se a preocupação com o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em outras dimensões que não apenas a dimensão intelectual (cognitiva), o que, em alguma medida, pode estar sendo influenciado pela BNCC e pelo Currículo Paulista, os quais enfatizam a busca por uma formação integral. Contudo, há que se considerar que nem todas as dimensões citadas nesses documentos (BNCC e Currículo Paulista) estão contempladas nos elementos descritos anteriormente.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas **dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica** (Brasil, [2018a], p. 16, grifo nosso).

O Currículo Paulista considera a **Educação Integral** como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões **intelectual, física, socioemocional e cultural**, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019e, p. 20, grifo dos autores).

Em diversos relatos sobressaiu a importância da avaliação cotidiana (PC3, P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9, P11, P12, P13, P15 e P17), do uso de instrumentos diversificados (PC1, P1,

P3, P8, P12 e P15), da avaliação como meio de averiguar as necessidades dos estudantes em termos de aquisição das habilidades (PC1), da avaliação como referência para a reflexão sobre as próprias práticas em sala de aula, visando o seu aprimoramento (P2), e em alguns deles foram utilizados termos como “avaliação contínua” (PC3, P2, P4, P7, P8 e P11) e “avaliação processual” (P2), remetendo ao Currículo Paulista, como demonstram os seguintes trechos extraídos do documento:

O Currículo Paulista parte do pressuposto de que a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino. Dessa maneira, os resultados dos processos avaliativos devem concorrer para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens e para que os professores façam eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens.

Sob essa perspectiva, a avaliação produz informações valiosas no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, às necessidades de recuperação e de reforço das aprendizagens, à própria prática em sala de aula, permitindo adequações e mudanças metodológicas.

[...]

No Ensino Fundamental, a avaliação pode ser realizada a partir da utilização de outras estratégias, como, por exemplo, da observação direta, dos exercícios, das provas, da realização de pesquisas, entre tantas outras. A avaliação deve, de fato, acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores (São Paulo, 2019e, p. 27-28).

A seguir, socializaremos alguns relatos, exemplificando nossos apontamentos:

Pesquisadora - Como você avalia os estudantes?

P3 - Como eu estava comentando com você, no começo a gente achava que tinha que ficar só na parte escrita, na prova. Eu não avalio só dessa maneira, mas também oralmente, durante as aulas a participação, se ele está entendendo, interagindo, o desempenho nas atividades que eles executam. Eu não posso ficar presa só em uma prova de dez perguntas. Tem coisa que, muitas vezes, eu avalio, por exemplo, a leitura, eu peço para a criança ler, faço as perguntas ali na classe e vejo quem está respondendo. Então, eu estou avaliando várias habilidades sem ser por escrito, aí eu vou anotando e já levo isso também para a avaliação, junto com uma prova escrita, eu não posso deixar de lado uma prova escrita também. Tem que avaliar no todo, na organização, como ele está interagindo com os outros amigos durante as atividades. Então, seria uma coisa mais ampla, né? Avaliação. Eu acredito nisso.

P5 - No início do ano, nós fizemos uma sondagem com os alunos para ver como eles estavam, mapeamos tudo através dos gráficos e das tabelas. Nós fazemos isso, depois há uma avaliação bimestral e estamos avaliando constantemente. Diariamente, nós estamos avaliando todas as atividades que nós damos: observando caderno, olhando as atividades, fazendo as correções. A avaliação é um trabalho diário, é um trabalho constante.

P6 - Tem muitas habilidades, então tem as habilidades do primeiro bimestre, eu não preciso fazer uma prova física. Se eu leio todos os dias para as minhas crianças, eu tenho habilidades que me pedem para

saber se a criança consegue, por exemplo, contar a história novamente, se ela consegue falar sobre o cenário, onde acontece, quando acontece. Então, isso é no oral, é no dia a dia que você vai conversando com eles. Lógico que você faz uma avaliação, mas sempre olho primeiro a habilidade e aí eu monto a atividade, mas eu avalio as minhas crianças no todo. Por exemplo, a BNCC não procura fazer um estudante tanto no cognitivo quanto no emocional? Então, na hora do almoço eu olho o emocional deles. Você pode avaliar o social, então todo lugar que tem aqui, estamos fazendo uma avaliação durante todo o tempo, além das físicas e depois tem a AAP que a gente aplica.

P8 - Tem a questão da oralidade, todo dia tem a hora da leitura e, no dia seguinte, eles têm que contar a história do dia anterior, esse é um tipo de avaliação. A participação, que eu conto como participação em sala de aula, que para mim é muito importante. Também tem o instrumento de avaliação mesmo, normalmente duas, três. E, assim, a todo momento olha caderno, vê como eles estão, a leitura, a fluência leitora, se entendeu o que está lendo, então é uma avaliação contínua com vários instrumentos.

Buscamos também identificar se os professores entrevistados percebem alguma relação entre a BNCC e as suas práticas avaliativas em sala de aula, bem como apreender se e como a BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas. Cabe, ainda, ressaltarmos que esses mesmos questionamentos foram feitos aos professores coordenadores, focalizando as práticas avaliativas dos docentes.

Uma quantidade expressiva de participantes (PC1, PC3, PC6, P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P16 e P17) relacionou o conteúdo da BNCC ou do Currículo Paulista, mais especificamente no que diz respeito às habilidades, com o conteúdo que é cobrado nas provas escritas. Nesse sentido, a P16 enfatizou que as habilidades avaliadas devem constar nas provas que formulam.

Esse conteúdo (habilidades) também é exigido nas avaliações externas e em larga escala, motivo pelo qual professores como a P8 utilizam questões dessas avaliações nas provas que elaboram como forma de treinamento. A PC6, em questão anterior, relatou a mudança das provas internas bimestrais para que ficassem mais próximas do modelo das provas externas, incluindo questões de múltipla escolha e preenchimento de gabarito, recorrendo a questões da AAP e da Prova Paulista.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas avaliativas em sala de aula?

PC1 - Eles fazem as avaliações com base nas habilidades.

P5 - Sim, o que nós avaliamos tem a ver com o Currículo Paulista. Tem a ver com o conteúdo e esse conteúdo veio do Currículo Paulista, então tem tudo a ver. A avaliação que nós elaboramos é de acordo com as habilidades do Currículo Paulista, nós não montamos uma avaliação fora desse contexto, porque é o que nós trabalhamos, então nós pegamos as habilidades e montamos as avaliações.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC, o Currículo Paulista e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P8 - Sim, no conteúdo e no mapa. A prova é baseada nas habilidades. A todo momento é mapeado isso.

Pesquisadora - Nas provas, eu não sei se vocês têm esse hábito de trabalhar com questões do Saeb ou do Saresp?

P8 - Sim, muito isso, porque a gente tem que ter esse olhar. A gente faz provas parecidas e até utiliza as mesmas para aprofundar. Inclusive, tem a AAP também que a gente usa bastante. Este ano, com a mudança de governo, eu não sei se vai permanecer, mas a gente tinha a cada um mês e meio, mais ou menos. [...]. Eu não sei se agora vai continuar, mas essa avaliação vinha impressa, então a gente tem algumas que a gente utiliza para trabalhar com eles. Então, é a AAP, o Saresp e a Prova Brasil para trabalharmos com eles.

O treinamento, muitas vezes excessivo, para as avaliações externas e em larga escala foi amplamente sinalizado na literatura acadêmica (Arcas, 2009; Garcia, 2010; Peixoto, 2011; Freitas, 2012; Cosso, 2013; Balsamo, 2014; Freitas, 2014; Mello, 2014; Cola, 2015; Fernandes, 2015; Martins, 2015; Torrezan, 2018; entre outros). Esse tipo de prática ocorria antes mesmo da existência da BNCC, porém compreendemos que, uma vez instituído esse documento, condutas como essa acabam sendo facilitadas e reforçadas almejando bons resultados nessas avaliações, o que não necessariamente significa que os estudantes tenham aprendido de forma satisfatória.

Nesse sentido, reportamos à Ravitch (2011), que apontou, baseando-se em estudos publicados nos Estados Unidos, que a maior parte dos estudantes que obtiveram desempenho satisfatório em testes padronizados não conseguiriam replicá-los caso o formato das provas fosse modificado, ainda que os assuntos avaliados fossem mantidos, asseverando que o preparo excessivo para as avaliações externas e em larga escala nem sempre resulta na aprendizagem efetiva.

Nossos dados mostram, ainda, como as avaliações externas e em larga escala continuam incidido sobre as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, influenciando o *que e como se avalia*, algo que, outrora, havíamos constatado em Torrezan (2018) e em diversas outras pesquisas (Arcas, 2009; Garcia, 2010; Peixoto, 2011; Cosso, 2013; Balsamo, 2014; Mello, 2014; Mello; Bertagna, 2014; Polato, 2014; Cola, 2015; Fernandes, 2015; Martins, 2015; Santos; Sabia, 2015), de modo que a avaliação da aprendizagem, frequentemente, toma as avaliações externas e em larga escala como parâmetros, deixando em evidência a centralidade que adquiriram no trabalho pedagógico.

As provas e os exames simulados objetivando o treinamento dos estudantes para os testes standardizados são vistos com preocupação por autores como Arcas (2009) e Mello e Bertagna (2014), pois fortificam o modelo tradicional de avaliação (classificatório, seletivo e

excludente) e inibem uma proposta de avaliação formativa para a emancipação humana, dado que o foco no alcance de metas e resultados não significa que o objetivo do trabalho pedagógico esteja voltado para a garantia da aprendizagem dos estudantes (Sousa; Arcas, 2010).

Alguns participantes (P3, P4, P6, P10 e P12) relataram que avaliam o desenvolvimento do estudante em sua totalidade, o que se relaciona com a BNCC na medida em que ela propõe, ao menos em tese, uma formação integral, algo que, para alguns professores, também deve refletir nos processos avaliativos. Seleccionamos alguns relatos que ilustram essas considerações:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P4 - Sim, tudo em cima do conteúdo que foi trabalhado naquele período, mas avalia o todo. Não é só aquilo ali que ele aprendeu naquele bimestre ou naquele semestre, é o desenvolvimento total da criança.

Pesquisadora - A BNCC provocou alguma mudança nessas práticas avaliativas?

P10 - Eu acredito que a BNCC não. Acho que, talvez, a minha experiência, os meus acertos e erros foram transformando, mas eu não senti uma pressão pela BNCC de mudar isso. Acho que devo considerar que agora você considera essas competências também. Então, há uns anos atrás, você considerava só o resultado. Acho que ela contempla um pouco mais o ser humano de uma forma mais integral, né?

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P12 - Acho que relação tem, porque da mesma forma que mudou um pouco a maneira de se ensinar, de avaliar também, né? A gente já não pensa mais da mesma forma, não é tão "fechadinho", é uma coisa mais ampla. Eu acho que mudou sim.

As P2 e 15, ao responderem essa questão, fizeram referência aos variados instrumentos e estratégias de avaliação que costumam utilizar, como aconselha o Currículo Paulista ao tratar do processo de avaliação.

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as suas práticas avaliativas em sala de aula?

P2 - Sim, porque ela fala para mim para eu fazer, por exemplo, Ciências, porque lá é obrigado a fazer uma provinha com questões, mas aí eu faço cartaz, encenação, dramatização, trabalho em grupo com metodologias ativas, tiro foto de duplas produtivas.

P15 - Tem, a gente... Acho que todo mundo, mas eu já fazia mesmo formas diferentes de avaliar, isso foi bem enfatizado também. Falou bastante, mas não tem um que faça. Eu sou a louca das provas, eu gosto, né? Tudo o que eu posso fazer para o aluno conseguir expressar o que ele sabe, eu faço. Então, a minha prova de Ciências tem seis folhas, porque, às vezes, ele não consegue daquele jeito, mas desse ele vai conseguir. [...] eu não sou muito presa a notas redondas, ele tirou isso, é com isso que ele vai. Eu levo em conta tudo o que ele sabe mesmo, a participação, o jeito que ele faz. Às vezes, na hora da

prova, eu tenho uma aluna que ela pegou essa prova aqui ela chora. Não interessa do que seja. No dia a dia, ela é ótima, caderno impecável, ela sabe, mas ela pegou a prova, ela chora. Não interessa, se ela achar que a folha que você está dando para ela é prova, mesmo que não seja, ela chora também. Então, como que eu vou avaliar ela só por prova? Não dá! É no dia a dia mesmo.

Para a PC4, as práticas avaliativas efetivadas pelos professores podem se relacionar com a BNCC ao permitirem que o estudante coloque em prática as competências que desenvolveu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como pode ser verificado em seu relato:

Pesquisadora - Você percebe alguma relação entre a BNCC e essas práticas avaliativas que os professores desenvolvem?

PC4 - Com certeza. Hoje mesmo a gente conversou bastante sobre isso, no pensar nas avaliações daquela maneira que o aluno possa não só demonstrar aquele antigo conhecimento do que é, mas buscar com ele desafios nas questões das avaliações que ele possa colocar em prática várias competências desenvolvidas. Então, a gente tenta fazer esse olhar, não é fácil, nem sempre a gente consegue, mas a gente tenta fazer com que a avaliação tenha esse olhar, que é o que é pedido na BNCC.

A P19 estabeleceu relação entre a autonomia que confere aos estudantes nas provas e a BNCC, por exemplo, ao solicitar que produzam um texto em que os personagens vivenciem uma situação de Matemática.

Pesquisadora - Você vê alguma relação entre isso e a BNCC ou não?

P19 - Se é que podemos falar de uma relação, porque, como eu lhe disse, o conhecimento teórico que deveria embasar isso na BNCC eu sou franca em admitir que eu não tenho nem profundidade, mas o que eu vejo que eu creio que esteja ligado é a autonomia do estudante, porque quando eu falo para ele que o tema é esse e você vai produzir um texto e seus personagens têm que viver essa situação, então eu estou, no meu entendimento, dando autonomia para ele, como diz Piaget, construir, ainda que deformando o que ele já tinha, construir algo a partir daquele tema de si mesmo.

Ainda sobre essa questão, cabe destacarmos que a PC2 e a PC5 não relacionaram as práticas avaliativas dos docentes com a BNCC. A PC2 frisou que a avaliação não pode ser punitiva e serve como ferramenta para verificar se os estudantes aprenderam, o que precisa ser retomado e a necessidade ou não de adequações e mudanças de cunho metodológico. A PC5 ressaltou que as estratégias de avaliação utilizadas ainda são bem tradicionais e que com a BNCC não houve nenhum tipo de mudança nesse sentido. A P18 se distanciou do tema da questão.

Nessa abordagem, é importante acrescentarmos, ainda, que a BNCC não conta com um capítulo, um subcapítulo ou uma seção em que aborde, estritamente, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do professor, como fez o Currículo

Paulista na seção intitulada como “O processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes” (São Paulo, 2019e, p. 27). Entretanto, ao discorrer sobre o papel complementar da BNCC e dos currículos no sentido de assegurar as aprendizagens ditas essenciais para cada etapa da Educação Básica, tangenciou esse assunto, aconselhando aos professores:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; [...] (Brasil, [2018a], p. 17).

Como pode ser observado, a BNCC não assume claramente o referencial que embasa a concepção de avaliação formativa que anuncia e nem tivemos como objetivo nesta pesquisa reconhecê-lo e apontá-lo, mas sim identificar e analisar, a partir do ponto de vista enunciado por professores regentes de sala e professores coordenadores, possíveis repercussões da BNCC nas práticas avaliativas de docentes.

Perrenoud (2007) definiu a avaliação formativa como uma forma de regulação das aprendizagens dentre outras. Nessa acepção, a avaliação serve ao propósito de informar o professor sobre a aprendizagem do estudante, possibilitando a realização de intervenções diferenciadas, com o intuito de contribuir para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Perrenoud, 2007). Na concepção do autor, esse tipo de avaliação deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem (Perrenoud, 2008). Contudo, o autor advertiu que:

[...] é inútil insistir sobre a avaliação formativa onde os professores não têm nenhum *espaço de jogo*, onde a diferenciação não é senão um sonho jamais realizado, porque as condições de trabalho, o efetivo das classes, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou outras exigências fazem do ensino frontal uma fatalidade, ou quase.

[...]

É, portanto, pouco razoável, tanto em teoria quanto na prática, pleitear uma avaliação formativa sem se preocupar imediatamente com o espaço de jogo de que dispõem os professores, de fato ou de direito, em uma organização escolar especial. Se eles não têm, ou pensam não ter, possibilidades de diferenciação, não há razão alguma que os engaje em uma avaliação formativa, que não lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica” (Perrenoud, 2007, p. 121-122, grifo do autor).

Villas Boas (2011, p. 34) caracterizou a avaliação formativa como “[...] a que promove as aprendizagens de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”. Trata-se de um processo planejado, do qual participam estudantes e professores e que envolve procedimentos

e instrumentos variados, originando diferentes evidências de aprendizagem. A partir dessas evidências, isto é, das informações geradas acerca dos progressos e das dificuldades de cada estudante, deve-se promover melhorias no trabalho pedagógico com vistas a aprimorá-lo, tendo como perspectiva os propósitos curriculares almejados (Villas Boas, 2011).

Com base nos autores com os quais dialogou, a referida autora apontou os seguintes componentes como fundamentais à prática da avaliação formativa: a) a autoavaliação pelo estudante, possibilitando a reflexão sobre o seu progresso, a compreensão do seu estado atual de desenvolvimento da aprendizagem e, tendo consciência dos objetivos a serem alcançados, pode participar das tomadas de decisão junto ao professor a respeito dos caminhos para atingi-los; b) a avaliação por pares (ou por colegas) da mesma turma ou disciplina, prática essencial para que aprendam a avaliar os seus próprios trabalhos; c) o *feedback*, ou seja, um retorno ao estudante com relação ao seu desenvolvimento (se atendeu aos objetivos propostos, se avançou, quais aspectos necessitam ser melhorados, entre outras informações relevantes) (Villas Boas, 2006; 2011). Além disso, a autora destacou a importância da avaliação informal realizada pelo professor como complemento da avaliação formal³⁹, desde que usada com ética e responsabilidade, objetivando encorajar o estudante e promover a sua aprendizagem (Villas Boas, 2006; 2011).

Silveira *et al.* (2025) objetivaram discutir como a BNCC fundamenta e orienta a prática da avaliação formativa, ressaltando o papel central dessa abordagem para propiciar aprendizagens significativas, bem como uma educação equitativa, inclusiva e alinhada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Com base em uma análise documental da BNCC e, sobretudo, no referencial teórico de Perrenoud (2007) e Villas Boas (2006), citados pelos autores, inferiram que a avaliação formativa contribui para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, tais como: o pensamento crítico, a comunicação, a empatia e a responsabilidade. Os autores mencionaram entre os desafios para a implementação da avaliação formativa a superação de práticas avaliativas tradicionais e a

³⁹ Conforme Freitas *et al.* (2014), a avaliação formal abrange práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos e palpáveis, cujos resultados podem ser conferidos pelo estudante, como é o caso de provas e trabalhos que conduzem à uma nota. Já a avaliação informal, segundo os mesmos autores, refere-se a juízos de valor, nem sempre acessíveis, que o professor constrói sobre o estudante durante as suas interações diárias, baseando-se não apenas no domínio do conteúdo, mas também em seu comportamento, valores e atitudes. Esses juízos de valor influenciam os resultados das avaliações finais e o destino do estudante. Ocorre que a visão que o professor tem sobre o estudante e a forma como ele é tratado afeta a sua visão sobre si mesmo (autoestima), sendo um fator preponderante para o seu sucesso ou fracasso, bem como para a continuidade ou não dos estudos (Freitas *et al.*, 2014).

carência de formações continuadas a respeito da temática, que proporcionem aos professores recursos teóricos e práticos para integrar essa abordagem às suas práticas pedagógicas.

Para Pacheco e Silva (2019), a BNCC reforça práticas que direcionam o currículo para uma formação voltada ao mercado de trabalho e, como consequência, para práticas avaliativas centradas na produção de resultados e no cumprimento de metas, principalmente no que se refere às avaliações externas e em larga escala. De acordo com as autoras,

A BNCC, não traz em seus escritos um texto específico para tratar da avaliação, mas, por apresentar mecanismos de padronização e seleção do currículo, definindo conteúdos essenciais e objetivos a serem alcançados, acaba por direcionar a escola para a melhoria dos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, temos um modelo enraizado em práticas avaliativas que constituem um padrão e classificam o estudante pelo desempenho quanto ao distanciamento ou proximidade com este padrão (Pacheco; Silva, 2019, p. 19).

Complementando esses estudos, Jesus e Magalhães (2021) afirmaram que a avaliação da aprendizagem na conjuntura da BNCC aponta para duas direções: como recurso pedagógico e formativo, tendo em vista um maior protagonismo do estudante e a análise do seu desenvolvimento global e integral; como um instrumento gerencialista e de controle, tendo como preocupação e foco as avaliações externas e em larga escala. Segundo as autoras, as provas escritas continuam sendo instrumentos significativos para avaliar, mas outros instrumentos também devem ser utilizados no processo educativo para atender às recomendações da BNCC e, principalmente, para potencializar a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Em seguida, perguntamos aos participantes da pesquisa se eles consideram que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saeb e o Saresp.

Do total de participantes, treze professores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P12, P13, P15, P16 e P17) e seis professores coordenadores (PC1, PC2, PC3, PC4, PC5 e PC6) sinalizaram a existência dessas relações no que diz respeito ao conteúdo (habilidades) da BNCC e/ou do Currículo Paulista com o que é cobrado nessas avaliações.

A seguir, apresentaremos relatos que ilustram esses apontamentos, seguidos de uma apreciação a respeito do seu conteúdo:

Pesquisadora - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? Se sim, quais?

PC1 - Sim, as relações de conteúdo. Sempre são as habilidades que têm no Currículo que são solicitadas ali.

PC2 - Sim, eles trazem, a BNCC principalmente. Então, assim, por exemplo... Não mudou muita coisa também não, viu? Não mudou muita coisa. Eu acho que, assim, ela veio... está pedindo coisas bem parecidas do que pedia antes da BNCC, não tem tanta mudança assim. Ainda não teve tanta mudança. Eu acho que eles puxaram realmente o conteúdo. É nisso mais. Então, eles exigem do quinto ano agora coisas que eram exigidas mais no sexto e exigem no primeiro ano coisas que eram exigidas no segundo, então houve esse avanço, eu não posso chamar de avanço, essa cobrança a mais de um ano adiantado, vamos dizer assim.

PC3 - Sim, porque o que foi pedido na Prova Paulista foram as habilidades do segundo bimestre. Então, nós pegamos questão por questão com os professores e vimos qual habilidade foi trabalhada na questão, procuramos no Currículo Paulista e na BNCC e questionamos se a habilidade foi trabalhada, o que foi trabalhado em sala de aula para desenvolver a habilidade, que atividade nós podemos trabalhar agora, vendo que, talvez, não foi suficiente e precisa de mais. Então, eu acho que essa reflexão, usando as habilidades da BNCC, ajuda o professor a direcionar: “o que eu preciso fazer agora?” “Não, essa habilidade todo mundo entendeu, eles foram super bem, então não trabalha mais?” Não, trabalha, vamos avançar para as próximas.

Pesquisadora - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? O conteúdo é igual?

P2 - Eu já discordo, o conteúdo não é igual, ele tem aprofundamento de conteúdo. A habilidade é parecida, mas muda o código.

Pesquisadora - Em relação à BNCC e o Saresp, você fala?

P2 - Exatamente, o Saresp vem igualzinho a habilidade escrita. Quando o Saresp veio, ele é muito inteligente, ele faz uma coisa fechada. Ele põe a habilidade, o descritor lá, né? E aí ele põe a atividade certinha, ele não dá ponto sem nó, ele é redondinho.

Pesquisadora - O Saresp é mais parecido com o Currículo Paulista?

P2 - Exatamente, o que o estado forneceu para trabalhar. É o livro Aprender Sempre, era o EMAI, ele pega o que está ali no Currículo em Ação, ele é inteligente. Se você der todo o conteúdo, o aluno faz. Teve uma vez que eu lembro até hoje, um texto informativo que estava no livro, tinha que reescrever o final de um conto, se você não lesse o conto que estava no Ler e Escrever... Caiu mesmo, ele foi fiel. Ele é fiel ao material que ele produziu.

Pesquisadora - Mas vocês trabalham com o material do estado e tem o Saresp, tudo bem. E o Saeb?

P2 - O Saeb e a ANA [Avaliação Nacional da Alfabetização], lembra da ANA?

Pesquisadora - Lembro.

P2 - A prova é infantil, parece Educação Infantil. Tem lá “olhe esse desenho, que sílaba é essa?” e está lá CANECA, CAIXA, tudo com “CA” e o aluno tem que circular. Segunda questão que apareceu, eu lembro até hoje, coloca lá “Ciranda, cirandinha”, ele coloca quatro “A, B, C, D”, “qual está separadinha a segmentação correta?” Outra questão que ele colocou que eu vi, ele deu um texto informativo, científico, com explícito e implícito. Matemática, calcule, nós ensinamos a fazer dezena, unidade e o sinalzinho, não é assim que é cobrado na prova. “Calcule o resultado, $35+2$ ”. Você pensa. A ANA é coisa muito infantil. O material do estado dá conta do Saeb também. [...]. E eu fiz as provas em cima do material [...]. Então, é bem engessado.

P3 - Sim, porque vem as habilidades ali. Eles têm que ter aquelas habilidades senão eles não conseguem e também nessas avaliações eles trazem alguma habilidade do ano posterior para ver se tem alguma criança que avançou mais. Então, é totalmente baseado nas habilidades.

Pesquisadora - Então, quer dizer, vocês precisam fazer um trabalho com essas habilidades, né?

P3 - Para eles avançarem. Aqueles que têm aquela capacidade de avançar mais... Por isso que a gente está fazendo esse trabalho do desafio, entendeu? Para todos, né? Porque tem um ou outro que consegue já fazer, mas os outros vão começar a raciocinar e ter esse pensamento de avançar, de não ficar só naquilo que a gente está trabalhando, de tentar enxergar uma coisa além.

P4 - O primeiro ano não faz, mas a gente já vai trabalhando isso. Todo aprendizado é buscando o conteúdo que vai ser cobrado no Saresp, no Saeb, tudo. Então, tem gráficos para ver quais alunos

atingiram aquela habilidade e as atividades sempre em cima daquelas habilidades que vão ser avaliadas e que é o que a gente vai trabalhar o ano todo.

P7 - Tem. Há um tempo atrás eu achava que era um conteúdo muito diferente daquilo que a gente estava trabalhando. Por exemplo, agora, no começo do ano, eu peguei um quarto ano que eu tive que trabalhar muitas habilidades de segundo ano com eles pelos dois anos que eles tiveram que ficar fora. São dois anos que vão ser difíceis de serem recuperados, não será do dia para a noite, não. Então, por exemplo, eu peguei uma avaliação da SED mesmo, mas, no final de cada bimestre, até o ano passado, o governo mandava no particular de cada aluno, na secretaria digital, as sequências digitais, que eram atividades que eles tinham que fazer, mas que eu acho que não era muito legal, porque, você fazendo na sua casa, sua mãe vai te ajudar. Tinham as AAPs e as sequências digitais, que são atividades aleatórias assim. Eu não tinha acesso, eu tinha acesso no fechamento que a gente entrava no sistema e via qual a porcentagem de acertos da sua sala habilidade por habilidade. Então, nós começamos a fazer aqui. É difícil. Chamava de grupinhos, eu dava o meu celular, entrava no computador, pegava o *notebook*, pegava quatro, então nós fazemos assim para eles fazerem sozinhos, porque é necessário. Não era para nós, é o governo, né? Mas a gente tinha acesso e via qual habilidade que tinha errado para desenvolvermos atividades em cima daquela habilidade.

Diante dos dados expostos, destacamos o fragmento da entrevista da PC2, para quem, apesar das aproximações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, não ocorreram tantas mudanças nessas avaliações se comparado ao que era cobrado antes da implementação do documento. Contudo, ela percebeu que com a BNCC houve modificações no que tange à distribuição dos conteúdos nos anos/séries, o que também refletiu nessas avaliações.

A PC3 tomou como base a Prova Paulista, cujas habilidades avaliadas, na sua perspectiva, correlacionam-se com as habilidades previstas na BNCC e no Currículo Paulista. Em seu relato, também é notório o acompanhamento do trabalho pedagógico por parte da coordenação, com vistas a garantir que ele seja realizado em conformidade com esses documentos, visando bons resultados nas avaliações.

A P2 afirmou que o Saresp apresenta maior semelhança com o Currículo Paulista e com os materiais didáticos disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo, embora, na sua visão, eles também não se distanciem da BNCC. Quanto ao Saeb, para ela, o material didático da rede estadual paulista fornece uma boa base para que os estudantes possam participar desse processo avaliativo, o qual, segundo ela, tem menor complexidade do que o Saresp.

De acordo com a P4, todos os anos/séries, sendo ou não avaliados, buscam contribuir para um bom resultado, direcionando o trabalho pedagógico para as habilidades prescritas.

Para a P7, os conteúdos da BNCC e do Currículo Paulista estão em conformidade uns com os outros, porém ela chama a atenção para as consequências da pandemia de Covid-19, que levou a um período de suspensão das aulas presenciais, como dissemos anteriormente, o

que acarretou defasagens na formação dos estudantes, fazendo com que precisem trabalhar habilidades de anos/séries anteriores, ainda que no Saresp sejam cobradas habilidades do ano/série que estão cursando. Os apontamentos das P13 e 16 também vão nessa direção ao acentuarem que alguns conteúdos que estão nas avaliações ainda não foram estudados por conta de lacunas no processo de ensino-aprendizagem que procuram suprir.

Ademais, é relevante fazermos referência ao relato da P3, para quem nas avaliações externas e em larga escala constam habilidades do ano/série posterior ao que os estudantes se encontram, com o intuito de identificar os estudantes avançados, motivo pelo qual foi instituído o “Dia do desafio” na escola onde atuava, de modo que não só contemplem os estudantes com defasagens ou que estejam no nível adequado, mas também aqueles que apresentam desempenhos avançados em relação ao previsto para cada etapa da escolarização.

Pesquisadora - Como ficam os alunos com necessidades educacionais especiais?

P3 - Então, a gente adapta, faz algumas adaptações. Trabalha as habilidades anteriores que eles não têm. A gente sempre faz a sondagem inicial e, a partir dessa sondagem, a gente vê quais são as habilidades que estão defasadas e trabalhamos com eles no reforço ou mesmo na sala de aula, você coloca aquela habilidade para trabalhar. Para aquele aluno, especificamente, trabalha aquela habilidade.

Pesquisadora - E os alunos que são mais avançados?

P3 - A gente vai dificultando. Aqui – não sei se a outra professora falou, começou este ano esse trabalho –, de quarta-feira é o dia do desafio e a gente pega uma habilidade, por exemplo, semana passada eu peguei uma do quarto bimestre de Matemática, aí eles tentam resolver. Serve para ver a criança que já está assim, porque, às vezes, tem criança que tem um potencial a mais e que está ali guardado. Tanto é que, na minha sala, três de trinta e uma crianças conseguiram resolver as três etapas da habilidade escolhida. Algumas conseguiram a primeira e a segunda, só que na terceira fase já se perderam um pouco, mas estão caminhando. E tem aqueles que não tiveram noção ainda daquela habilidade, que é uma habilidade que vai ser trabalhada, mas a gente já está vendo quem tem aquela coisa mais avançada, quem já passou do adequado e está no avançado. E aí você está desafiando essas crianças também, não fica só nos que estão com defasagem, cada semana a gente vai trabalhar uma atividade para desafiar essas crianças que já estão um pouco mais avançadas e, na sala, dependendo da criança, você exige uma coisinha a mais do que você vai exigir. Quem está com defasagem e com um pouquinho mais de dificuldade, você pede de um jeito. Para aquele que está mais avançado, você já coloca uma dificuldade a mais para aquela criança ter um desafio.

Contrapondo-se aos dizeres das P7, 13 e 16, tivemos o relato da P11, para quem as avaliações externas e em larga escala ficam aquém do que conseguem desenvolver na realidade da sua escola, a qual possui um índice bastante elevado e atende uma comunidade que, comparada às demais, possui maior nível socioeconômico, o que, como explicitado por autoras como Arruda (2014), Mello e Bertagna (2016) e Almeida (2017), pode afetar no desempenho dos estudantes.

Pesquisadora - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? Se sim, quais?

P11 - Eu acho que é um pouquinho mais fraquinha que a nossa. Não sei se é aqui que a escola é um pouco mais avançada, eu acho que é um pouquinho mais fraca. Ela poderia ser... eu acho que, não sei se não pode avançar tanto porque tem escola que não é tão avançada como a nossa, mas ela está sempre dentro do que a gente dá aqui. A gente dá até mais além, então eles falam que é fácil, entendeu? Sempre que eles fazem eles dizem: "ah, é fácil pro, é fácil!". Porque eu acho que eles estão sempre a frente aqui na nossa escola, mas eu acho que eles não avançam muito porque é para todo... né? Então, não dá para ver a realidade de cada escola, né?

De acordo com a P18, o conteúdo trabalhado nas escolas era cobrado nas avaliações externas e em larga escala antes mesmo da implementação da BNCC, o que ela considerou como algo positivo, mas não relacionou exatamente a BNCC com essas avaliações, apesar do seu relato dar indicações de que há aproximações no que concerne ao conteúdo.

Pesquisadora - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? Se sim, quais?

[Silêncio].

Pesquisadora - Você vê relação do conteúdo da BNCC com o conteúdo que é cobrado nessas provas?

P18 - Acho que o conteúdo, para falar a verdade, ele foi cobrado e já era cobrado há muito tempo, sempre teve, desde muito tempo teve cobrança de conteúdo. Eu acredito que seja necessário, porque você está ensinando e tem que cobrar para saber até que ponto que eles sabem. Tem que ter a base da BNCC, sim, tem que ser uma cobrança com base em alguma coisa, um fundamento. As competências e habilidades que ele vai saber é necessário, eu acho que precisa.

As P5 e 8 declararam não saber responder essa questão, justificando que não têm acesso às provas e que não podem ler durante a aplicação para evitar interferências, sendo possível acessar apenas o resultado que é disponibilizado no ano posterior. As P14 e 19 distanciaram-se do tema da pergunta.

Na segunda seção desta tese, discorreremos brevemente a respeito das relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala com base em teóricos como Saviani (2016), Freitas (2018), Caetano (2020), Filipe, Silva e Costa (2021), entre outros. Em síntese, destacamos a existência de um movimento global de reforma da educação, cuja pretensão é intensificar a padronização, os testes e a responsabilização (*accountability*) nesse âmbito, tendo em vista o potencial de controle do processo pedagógico que esses procedimentos apresentam (Freitas, 2018).

Como explicitamos a partir de autores como Ribeiro (2008), Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009), Diógenes e Silva (2020) e Silva e Cruzetta (2022), nesse movimento, ganha relevo a ação de organismos internacionais, interessados em impulsionar políticas públicas assentadas na lógica neoliberal, em favor do capital, assumindo centralidade no incentivo de reformas que objetivam fortalecer essa lógica, bem como influenciando políticas e propostas a serem implementadas nos países. Entre as condicionalidades para o recebimento de

empréstimos impostas para a área da educação estão a padronização curricular por meio da BNCC, voltada para a aquisição de habilidades e competências que atendem as demandas do mundo do trabalho, e as avaliações externas e em larga escala aliadas às políticas de responsabilização, vistas como essenciais para garantir a consolidação das reformas almejadas por esses organismos.

Em nível local, há os reformadores empresariais, como o TPE e o MBNC, que atuam em consonância com as recomendações de organismos internacionais e defendem a adoção da lógica empresarial como forma de solucionar dilemas que impactam a educação pública (Rodrigues; Ferrarotto, 2024). “Os reformadores empresariais podem ser considerados instrumentos políticos e ideológicos na disputa dos rumos da sociedade e da educação”, intentando “[...] criar consensos no interior da conformação social de classes, ‘naturalizando’ determinadas formulações, posições, valores e comportamentos” (Rodrigues; Ferrarotto, 2024, p. [5]).

Como bem pontuado por Saviani (2016) e Zanotto e Sandri (2018), a BNCC serve ao propósito de ajustamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações padronizadas, exacerbando o controle sobre o trabalho pedagógico. Além disso, favorece o preparo dos estudantes para os processos avaliativos externos e, ao menos em tese, contribui para alavancar os índices educacionais (Zanotto; Sandri, 2018; Caetano, 2020; Oliveira; Lemos; Canuto, 2023).

Rodrigues e Ferrarotto (2024) analisaram o documento “Reforma da Avaliação Nacional: principais considerações para o Brasil”, produzido pela OCDE, publicado em 2021 e traduzido pela Fundação Lemann, contribuindo, assim, para o entendimento das relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala. Nesse documento, a OCDE, descrita pelos autores como instrumento central para a (re)produção do sistema capitalista, fez apontamentos no que se refere ao sistema de avaliação brasileiro e trouxe recomendações para a sua reformulação à luz da BNCC.

Os autores inferiram que há uma forte defesa, por parte da OCDE – e, também, dos reformadores empresariais –, do alinhamento entre Saeb, BNCC e avaliações estaduais. Ademais, sinalizaram a busca pela padronização, pelo monitoramento dos resultados mediante avaliações censitárias, que favorecem políticas de responsabilização verticalizada de professores e gestores educacionais, e pelo controle do trabalho pedagógico, com o discurso de que possibilitam a melhoria da qualidade da educação (perspectiva mercadológica) (Rodrigues; Ferrarotto, 2024).

Há uma engenharia no alinhamento: as bases nacionais curriculares, por meio das competências e das habilidades, criam as condições para articular a padronização do processo de ensino e aprendizagem; as avaliações externas em larga escala, predominantemente censitárias, monitoram e cobram apenas as aprendizagens determinadas pela base comum e, ao mesmo tempo, fornecem os elementos para incluir as escolas e seus docentes num sistema de responsabilização (Freitas, 2018) (Rodrigues; Ferrarotto, 2024, p. [7] - [8]).

De acordo com os autores supracitados, o Saeb é concebido como um instrumento primordial para a implementação da BNCC. Sendo assim, faz-se necessária a atualização das matrizes de referência, dos testes cognitivos e das escalas de avaliação das competências a ele atrelados em consonância com esse documento, sendo que o alinhamento dessa política de avaliação com a BNCC, na percepção dos autores, caminha a passos largos (Rodrigues; Ferrarotto, 2024).

Conforme consta no sítio eletrônico do Inep, desde 2019, iniciou-se a transição do Saeb para novas matrizes de referência alinhadas à BNCC (Inep, 2023). A princípio, as adaptações realizadas não impactaram no cálculo do Ideb, pois não incidiram sobre os anos de escolaridade e/ou as áreas que o integram, mantendo-se as matrizes anteriores nesses casos, como pode ser observado no quadro abaixo, que contempla as últimas edições da avaliação (2019, 2021 e 2023):

Quadro 3 - Saeb 2019, 2021 e 2023: público-alvo, áreas do conhecimento ou disciplinas avaliadas, abrangência e matriz de referência utilizada nos testes

ANO	PÚBLICO-ALVO	ÁREAS DO CONHECIMENTO / DISCIPLINAS AVALIADAS	ABRANGÊNCIA	MATRIZ DE REFERÊNCIA UTILIZADA NOS TESTES
2019	Educação Infantil (creche e pré-escola)	Não há	Escolas públicas (amostral) - estudo-piloto	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas	Matrizes de Referência de 2001

			(amostral)	
	9º ano do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
2021	Educação Infantil (creche e pré-escola)	Não há	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
	9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
	9º ano do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
2023	Educação Infantil (creche e pré-escola)	Não há	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001
	5º ano do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	9º ano do	Língua Portuguesa e	Escolas públicas	Matrizes de

	Ensino Fundamental	Matemática	(censitário) e escolas privadas (amostral)	Referência de 2001
	9º ano do Ensino Fundamental	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2018 (em conformidade com a BNCC)
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	Escolas públicas (censitário) e escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência de 2001

Fontes: a autora, com base em Brasil (2019a; 2019b; 2021a; 2023) e em Inep (2023).

Apesar do alinhamento entre o Saeb e a BNCC estar ocorrendo, mesmo que de forma gradual, como procuramos evidenciar por intermédio do quadro apresentado, Rodrigues e Ferrarotto (2024) realizaram, ainda, os seguintes apontamentos:

Em que pese o alinhamento em nível macro da BNCC e do Saeb, é no chão da escola, a partir do planejamento escolar, que a reforma, de fato, produzirá seu efeito. Não é à toa, portanto, que o documento [produzido pela OCDE] recomenda ampliar as avaliações nacionais censitárias, ao mesmo tempo em que articula a diminuição do tempo de retorno dos resultados ao Saeb às escolas aos esforços para que sejam produzidas orientações que auxiliem os docentes no uso de tais informações nas práticas pedagógicas (Rodrigues; Ferrarotto, 2024, p. [18]).

Portanto, evidencia-se um cenário de disputa do controle da organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Para tanto, além da redução do tempo de retorno dos dados da avaliação em pauta, a OCDE recomendou a produção de orientações (materializadas em relatórios e materiais pedagógicos) que auxiliem os professores a utilizarem esses dados ao planejarem as suas práticas pedagógicas (Rodrigues; Ferrarotto, 2024).

O objetivo da OCDE é que a classe trabalhadora do nosso país tenha o seu processo formativo reduzido às habilidades e competências elencadas na BNCC, que, por sua vez, podem ser rastreadas por testes padronizados, obstaculizando a compreensão da realidade de forma crítica e a possibilidade de transformá-la (Rodrigues; Ferrarotto, 2024). Nessa mesma direção, Militão, Queiroz e Ortega (2023) afirmaram que a BNCC e a avaliação que dela se faz não representa uma educação transformadora, no sentido de superação do sistema capitalista, mas sim uma educação conformista, direcionada à formação de um trabalhador flexível e adaptável e que atende aos desígnios do mercado.

Militão, Queiroz e Ortega (2023) sublinharam que discutir a convergência do Saeb e da BNCC implica em compreender as políticas educacionais das quais emergiram e considerar que essas políticas estão inseridas em um contexto político global, como situamos anteriormente, embora, como ressaltado por Felipe (2020), também não ocorra a transposição mecânica de uma escala maior (global) para uma escala menor (nacional), podendo decorrer variações em função das características dos contextos locais.

O que há de comum na agenda global é que as soluções para os problemas da educação estão sendo enfrentadas sob a lógica da racionalidade econômica que pressupõe mecanismos formais de controle sobre as aprendizagens dos alunos, ao tempo em que define o que é importante aprender e que resultados devem ser valorizados (Felipe, 2020, p. 81).

No entendimento de Felipe (2020, p. 98), antes da BNCC já havia um alinhamento entre currículo e avaliação, pois as avaliações atuavam como indutoras do currículo por meio das suas matrizes de referência, descritas pela autora como uma “[...] forma disfarçada de currículo nacional [...]”. Desse modo, “[...] a aprovação da Base Nacional Comum Curricular [...] pouco alterou o *modus operandi* da política educacional, apenas instituiu um ordenamento jurídico-normativo que tornou obrigatória a sua implementação em todo o país” (Felipe, 2020, p. 98, grifo da autora), formalizando a padronização de habilidades e competências a serem trabalhadas pelas escolas e, posteriormente, avaliadas interna e externamente.

No decurso das entrevistas, também questionamos se na concepção dos participantes a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala e de que maneira isso ocorre.

Todos os professores coordenadores e a maioria dos professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17 e P19) acreditam que há esse impacto, porque as habilidades prescritas nesse documento, ou mesmo no Currículo Paulista nele embasado, são as mesmas que compõem as avaliações. Sendo assim, o trabalho em consonância com esses documentos é primordial quando se almeja um bom resultado, embora outros fatores também possam interferir nesse sentido, tais como: a frequência dos estudantes na escola (PC1 e PC4); a falta de apoio das famílias com relação aos estudos (PC4); o formato das questões propostas nas avaliações externas e em larga escala, que nem sempre se assemelha ao que é solicitado nas avaliações internas (PC4); as defasagens que os estudantes carregam de outros anos/séries e que precisam ser supridas para estarem aptos a desenvolver as habilidades do ano/série que estão cursando (P7, P15, P16 e P19); entre outros.

Pesquisadora - Em sua opinião, a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala? De que maneira?

PC2 - Sim, porque se você não segue a BNCC o aluno não consegue fazer a avaliação. Se você trabalha a BNCC ele consegue fazer a avaliação, então sim, claro, né?

PC4 - Com certeza. Como você perguntou se é possível trabalhar além, mas é difícil. Se trabalhar aquilo já é difícil, é bastante coisa, então é em cima daquilo. Para você poder ter bons resultados, você tem que se basear naquilo que ela está propondo para você, que é a base, porque a base dessas avaliações é a BNCC, então você não pode fugir disso.

Pesquisadora - Nós vemos que, muitas vezes, as escolas trabalham bastante, mas os resultados do Idesp e do Ideb não vêm tão alto assim. O que você acha que explica isso?

PC4 - Nós temos problemas seríssimos com alunos faltosos, é uma das coisas que impacta demais, porque a aprendizagem, na verdade, é contínua. Por mais que você retome o conteúdo e que você faça uma ligação do que você está explicando hoje com aquilo que você explicou semana passada, você faça um resgate, não é a mesma coisa. E, assim, muitas das nossas famílias não se preocupam, quase todas, 98% não se preocupa se o filho faltou hoje de emprestar um caderno ou um livro e, em casa, repor aquilo que ele perdeu. Então, as professoras têm o cuidado de escrever aquilo que ele perdeu, de mandar para a casa, por conta até de fazer compensação de ausência, e esse material não retorna. Tem esse motivo, tem a questão de que nem sempre nós conseguimos fazer essa avaliação com esse olhar mais específico como a BNCC pede. Então, essa aprendizagem acaba ficando meio frágil e ela não consegue mobilizar a aprendizagem de uma maneira diferente como foi perguntada. Elaborar uma questão que vai precisar de várias competências para atingir aquelas habilidades, ele não consegue colocar em prática na resolução daquela atividade. Então, é essa prática, o ir e vir é difícil para o professor também. É um olhar diferente, é um olhar novo, então essa questão dos alunos faltosos, da falta de apoio familiar e essa falta de continuidade no trabalho prejudica bastante. Também entra a questão da avaliação, que eu já falei que é um grande desafio, fazer uma avaliação nos moldes das provas externas.

Pesquisadora - Então, nessas provas externas, uma questão contempla várias habilidades, é isso?

PC4 - Sim, porque, por exemplo, antigamente se perguntava em qual... Eu vou pegar uma questão da Prova Paulista que nós tivemos agora: “qual região brasileira teve mais movimentos migratórios para a região sudeste?” A criança que tinha a capacidade de decorar melhor isso, ela respondia. Agora, você coloca um mapa, onde tem a legenda, onde ela vai ver a seta, então olha quantas competências de leitura tem aí. Não é algo específico, de uma maneira só, acaba sendo até mais fácil, mas se a criança não desenvolveu esse olhar diferenciado ela assusta. Fala: “nossa, o que está perguntando? Como que eu vou saber agora a resposta? Eu não decorei.” Então, essa construção de conhecimento de maneira mais ampla, às vezes, até assusta, porque, muitas vezes, até em casa o pai na hora de estudar direciona para um decorar.

PC6 - Impacta. Por mais que a gente trabalhe com o Currículo Paulista, como é em cima da BNCC, impacta, sim. Por mais que seja... A BNCC é federal, né? A gente não consegue fugir dela.

Pesquisadora - Então, impacta no sentido de que o trabalho que vocês desenvolvem em cima da BNCC é cobrado nessas avaliações, é isso?

PC6 - Sim, é cobrado, sim. Por mais que o Saresp seja do estado de São Paulo e cada estado tenha o seu modo de avaliar, o Currículo é feito em cima da BNCC, ele é baseado na BNCC, né? Só que eles fizeram uma forma de ficar mais fácil para o professor.

P3 - Eu acredito que sim, se você não trabalhar direitinho o que é pedido nela, se você resistir à BNCC, vai chegar essas avaliações e a criança não vai conseguir executá-las. Então, eu acredito que não tem como ter resistência em trabalhar o que é necessário. Tem uma cobrança grande em cima da gente, porque a todo o momento é cobrado o que você trabalhou, nas provas a gente tem que colocar a habilidade trabalhada, quem conseguiu, quem não conseguiu, então como que você não vai trabalhar? Então, tem impacto, sim.

P4 - Sim, tudo tem a ver. É uma base para você seguir. Tendo aquela base ali, você sabe o que trabalhar e que caminho seguir. Você pega os livros que o governo manda e lá tem tudo o que você precisa trabalhar. Se seguir aquela sequência, você vai ter um avanço, você vai atingir o objetivo almejado.

Desses relatos, é importante realçar, ainda, o alinhamento entre a BNCC e os materiais didáticos, ressaltado pela P4, de modo que seguindo a sequência dos materiais, segundo ela, é possível atingir o resultado desejado.

Complementando os relatos anteriores, a P18 enfatizou que o resultado alcançado nessas avaliações depende de diversos fatores que, muitas vezes, fogem do controle, como pode ser observado neste excerto extraído da sua entrevista:

Pesquisadora - Em sua opinião, a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala? De que maneira?

P18 - Então, eu acho que o que vai ter nesses resultados vai depender muito do momento da avaliação, se a criança está preparada, se ela se preparou para essa avaliação. Independente se vai ser BNCC ou não é o preparo dele. De repente uma criança pode ter estudado muito e, no dia da prova, passou mal. As avaliações envolvem muitas coisas que não dá para saber. No dia, ele vai apresentar aquilo que ele conseguiu no momento. São vários fatores que temos que ponderar aí também, né?

A P9 considerou que a BNCC impacta até um certo ponto nos resultados das avaliações externas e em larga escala, tendo em vista que o trabalho conforme esse documento não é suficiente para a obtenção de um resultado satisfatório.

Pesquisadora - Em sua opinião, a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala? De que maneira?

P9 - Eu acho que um pouco, eu acho que um pouco dá uma parada ali, fica limitada.

Pesquisadora - Como assim limitada?

P9 - Por exemplo, vou fazer uma atividade, né? E tem lá na BNCC como trabalhar, mas, às vezes, não tem aquele conteúdo, eu tenho que pesquisar fora da BNCC, entendeu? Para incrementar na avaliação.

Diante dos dados apresentados, depreendemos que há diversos fatores intra e extraescolares capazes de afetar os resultados das avaliações externas e em larga escala. Sendo assim, o trabalho pautado nas habilidades da BNCC nem sempre basta para alcançar um bom resultado. Do mesmo modo, não necessariamente o resultado obtido pela escola traduz o nível de comprometimento dos professores e da equipe gestora com o trabalho pedagógico.

Em Torrezan (2018), já havíamos verificado a existência de variados fatores intra e extraescolares que podem influenciar o processo de ensino e os resultados da escola. Na pesquisa que outrora desenvolvemos, foram mencionados os seguintes fatores: o estado

emocional dos estudantes durante as provas externas; a maneira como a prova foi aplicada; as condições dentro e fora da sala de aula no momento de aplicação, que podem acarretar distrações; os equívocos no preenchimento dos gabaritos; o preparo para a realização de uma prova, predominantemente, objetiva e de múltipla escolha; a eventual ocorrência de práticas fraudulentas; a comunidade atendida pela escola (nível socioeconômico e perfil dos estudantes e de suas famílias); a frequência dos estudantes; a permanência de um mesmo professor no decorrer do ano letivo; os recursos pedagógicos disponíveis; entre outros.

Com relação ao nível socioeconômico, vimos que, comumente, ele reflete na possibilidade de acesso a recursos como computador, *notebook*, *internet* ou mesmo na possibilidade de frequentar determinados lugares, o que impacta no nível de capital cultural das crianças e jovens, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, não se pode negar as relações entre fatores sociais, desempenho dos estudantes e resultados das escolas (Oliveira; Araujo, 2005; Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Arruda, 2014; Freitas *et al.*, 2014; Mello; Bertagna, 2016; Almeida, 2017).

Corroborando nossos achados, Dourado, Oliveira e Santos (2007) também sinalizaram que há múltiplos fatores intra e escolares que afetam, sobremaneira, os processos educativos e a aprendizagem dos estudantes. No que se refere às dimensões extraescolares, foram citadas: a influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes; a necessidade de políticas públicas e projetos escolares que contribuam para o enfrentamento de questões como a fome, a violência, o racismo, o uso de drogas, o trabalho infantil, o acesso à cultura e à saúde, entre outros aspectos.

No que tange às dimensões intraescolares, podemos apresentar como exemplos: programas curriculares relevantes; métodos de ensino apropriados; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos adequados; ambiente escolar satisfatório; equipamentos de qualidade, em quantidade e condições de uso adequadas; biblioteca com possibilidade de consulta ao acervo, pesquisa *online*, locais para estudos individuais e/ou em grupos, acervo de qualidade e em quantidade suficiente; existência de laboratórios com condições propícias para o uso; condições de acessibilidade e atendimento para estudantes com necessidades educacionais especiais; gestão democrático-participativa; políticas de formação e valorização docente; entre outros (Dourado; Oliveira; Santos, 2007).

Nessa direção, é importante mencionarmos, também, o estudo de Arruda (2014), no qual a autora analisou o desempenho acadêmico de estudantes da rede pública estadual de ensino paulista dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Saresp no ano de 2012, buscando associações entre esse desempenho e fatores familiares e socioeconômicos. A partir desse

estudo, a autora apontou fatores que contribuíram para o desempenho satisfatório dos estudantes, tais como: as suas condições sociais, econômicas e culturais; o nível de escolaridade das famílias; a participação das famílias na vida escolar, procurando comparecer nas reuniões pedagógicas e se informar sobre o desempenho dos estudantes, bem como propiciando um local favorável para a efetivação das atividades escolares, acompanhando e auxiliando nos estudos e tarefas de casa; a inclusão das famílias no processo educacional por parte da escola; a adoção de uma postura responsável pelos estudantes; e a qualidade da escola quanto aos recursos humanos e à estrutura física.

Reforçando esses estudos, Mello e Bertagna (2016) analisaram dados do Ideb, taxas de analfabetismo, Produto Interno Bruto *per capita*, PIB e IDH dos estados brasileiros visando incitar a reflexão e a problematização sobre os variados fatores que podem incidir na qualidade educacional (e, também, nos resultados obtidos pelas escolas). As autoras destacaram os possíveis impactos das condições sociais e econômicas dos estudantes em suas aprendizagens. Fundamentando-se em Bourdieu (1998), citado pelas autoras, argumentaram que o capital cultural dos estudantes é um facilitador de suas aprendizagens. Elas também ressaltaram a importância do financiamento público adequado, pois viabiliza, por exemplo, a melhoria da manutenção da estrutura física das escolas e a compra de materiais e equipamentos pedagógicos.

Complementando os estudos anteriores, Almeida (2017) pesquisou aspectos do entorno social das escolas que influenciam o desempenho escolar dos estudantes. Em síntese, verificou que “[...] há vários aspectos externos que não apenas influenciam a criança antes do processo de escolarização, compondo sua proficiência inicial, como continuam a influenciá-la durante todo o período em que frequenta a escola” (Almeida, 2017, p. 361). Entre os fatores identificados pela autora que influenciam o trabalho pedagógico da escola e o desempenho dos estudantes, inclusive nos testes padronizados, incluem-se: as condições socioeconômicas, culturais e de subsistência dos estudantes; as experiências vivenciadas no âmbito familiar e no entorno social; a aquisição de conhecimentos e condutas considerados apropriados ao contexto escolar; as expectativas dos profissionais, familiares e dos próprios estudantes no que diz respeito aos seus futuros; a valorização da escola por parte das famílias; a possibilidade das famílias colaborarem com o processo de escolarização, auxiliando nas tarefas escolares, acompanhando as atividades desenvolvidas na escola e mobilizando bens (como computador, aulas particulares e cursos) para apoiar o processo de aprendizagem; as condições estruturais do entorno social da escola e da própria instituição; e a existência de uma rede de apoio que se faça mais ou menos efetiva.

6.4 Limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação

Por intermédio do quarto conjunto de perguntas, buscamos verificar as concepções dos professores e professores coordenadores entrevistados com relação às repercussões da BNCC na qualidade da educação.

Inicialmente, procuramos construir um entendimento acerca da concepção de educação de qualidade dos participantes da pesquisa, partindo do pressuposto de que esses pontos de vista induzem determinadas práticas pedagógicas. Além disso, corroboramos com autores como Freitas (2005) e Sordi (2010) ao ressaltarem a imprescindibilidade de que a qualidade seja negociada entre os atores educacionais, considerando o que é relevante ao contexto em que atuam e às necessidades da comunidade.

Entre os diversos aspectos apontados como indicativos ou condições necessárias para uma educação de qualidade, tivemos um grupo específico, constituído por cinco participantes (PC4, P1, P2, P3 e P5), que a relacionou com a aquisição das habilidades e competências prescritas em documentos oficiais, tais como a BNCC e o Currículo Paulista. Na sequência, apresentaremos os relatos correspondentes a esse grupo:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

P1 - De modo geral, uma educação de qualidade é aquela que o aluno consegue entender a habilidade que tem que ser trabalhada [...]. Eu acho que é responsabilidade do professor, porque ele tem que criar os métodos para que todos aprendam, porque todos vão aprender igual. Então, se meia dúzia aprendeu, o que você fez com quem não aprendeu? Alguma coisa de diferente o professor deve fazer para que os outros aprendam. Eu acho que o sucesso do aprendizado se deve à visão do professor quanto ao aluno. Se o professor tem essa visão de que o aluno não aprendeu e muda a sua didática para que os outros aprendam, eu acho que esse seria o sucesso do aprendizado no aluno.

P2 - É onde o aluno aprende as habilidades e as competências para a vida e para o trabalho. Se ele adquiriu esse conhecimento, ele consegue ser um bom profissional, se ele adquirir as competências, respeitando a diversidade, sendo proativo. Uma educação de qualidade, para mim, é aquela que fornece, além dos conhecimentos, estudos, tem plataforma para isso a educação. Eu acho que a gente tem que procurar um pouquinho, mas tem tudo em mãos. Eles estão dando oportunidade para você ter tudo na mão, o MEC tem vários cursos. O que a gente não tem é tempo para poder estudar. Cinquenta minutos é pouco, é tudo muito corrido. Agora, não sei porque fala que deixa a desejar a qualidade da educação. Ou estão errando no método, ou estão errando... porque o papel é maravilhoso, ele não deixa a desejar. Eu não sei, os estudiosos poderiam falar onde nós estamos errando, porque a gente só conhece o que está aqui. Quando eles vêm com ideias novas do exterior de uma outra educação e querem implementar, como já aconteceu, só que a nossa realidade é só nossa. Eu não sei nem explicar para você o que está faltando, eu acho que se trata mesmo é de políticas públicas educacionais, né? Eu acho.

P3 - Qualidade eu acredito que é quando uma criança consegue pegar um texto, ler sem dificuldade e entender aquilo que está lendo. Se ele tiver um problema, saber resolver. Não só isso, porque a gente

tem que pensar no social da criança, que na escola também é trabalhado. Ele tem que saber lidar com o conflito, com as emoções.

Pesquisadora - É feito um trabalho em torno das competências socioemocionais na escola, né?

P3 - Sim, é o Projeto de Convivência. A gente trabalha como falar consigo mesmo, como resolver os conflitos, cada semana a gente vai trabalhando... E uma qualidade de ensino eu acho que envolve tudo isso, não só a parte intelectual de saber ler, escrever e fazer as contas, é isso, mas também uma criança que sabe se posicionar, falar e debater e se você pegar a BNCC tem todo esse trabalho.

P5 - Uma educação de qualidade para mim é aquela educação onde o aluno realmente aprende, em que ele consiga superar as suas dificuldades e que ele possa ter um progresso. Que ele possa, dentro do Currículo Paulista, atingir o que foi proposto para ele avançar.

PC4 - A educação de qualidade é aquela que você consegue, primeira coisa, que os alunos estejam presentes em sala de aula. Que o professor seja bem capacitado. Ele tem a formação, mas essa formação tem que ser de qualidade. Muitas vezes, a gente percebe que os cursos oferecidos nem sempre têm qualidade, na escola a gente tem que formar esse professor que nem sempre sabe como desenvolver tudo isso que nós falamos. [...] de forma alguma eu estou falando mal de professor, eu sou professora e nós temos professores muito dedicados.

Pesquisadora - É uma questão de formação, né?

PC4 - Exatamente. É esse ponto, não é a culpa do professor, ele fez o curso, ele vem com a maior boa vontade, ele se dedica, ele lê a BNCC, você pede para ele ler e ele lê, mas ele não consegue colocar [em prática] porque falta base nos cursos. Educação de qualidade são alunos menos faltosos. Agora nós estamos nessa luta procurando caminhos para encontrar um meio de conscientizar essa população de que os filhos precisam vir para a escola, que eles estão sendo prejudicados, sim. Formação de profissionais, eu acho que isso precisa mudar, a qualidade das faculdades que oferecem cursos de Pedagogia precisa mudar, isso é o ponto chave da educação e aí entra o conhecimento, o colocar em prática, eu acredito muito nessa questão da abordagem, da abrangência do desenvolvimento integral da criança através das suas competências e se dessa maneira ele não conseguiu entender eu ofereço outra maneira, nós estamos com a inclusão mostrando isso para nós, essa adaptação curricular. Então, quando a gente tiver professores bem formados, que consigam colocar em prática esse desenvolvimento integral do aluno, baseado no que é proposto para nós na BNCC de desenvolver essas competências dos nossos alunos, avaliando de maneiras diferentes, aí eu acho que a gente tem uma educação de qualidade.

O fragmento do relato da P1 parecer carregar marcas de um discurso de responsabilização unilateral das escolas pelo desempenho dos estudantes, pois, na sua concepção, a aprendizagem é “[...] responsabilidade do professor [...]”, que deve “[...] criar os métodos para que todos aprendam [...]”. Não nos contrapomos à ideia de que o professor tem responsabilidade no que tange à formação dos estudantes, porém problematizamos o fato de que ele não é o único responsável, cabendo ao poder público garantir as condições de trabalho necessárias para que o professor possa desenvolver o seu trabalho, o que, muitas vezes, não ocorre, como evidenciam os relatos. Em contrapartida, a P2 realçou a necessidade de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação, reconhecendo também a responsabilidade do poder público.

Além do aspecto pontuado anteriormente, os participantes citaram outros indicativos ou condições necessárias para a qualidade educacional, os quais foram organizados no quadro abaixo:

Quadro 4 - Aspectos indicativos ou condições necessárias para a qualidade educacional

ASPECTOS INDICATIVOS OU CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Aquisição das habilidades e competências prescritas em documentos oficiais, tais como a BNCC e o Currículo Paulista.	PC4, P1, P2, P3 e P5.
Professores alinhados com a BNCC ou com o Currículo Paulista.	P14.
Estudantes que aprendem o conteúdo.	PC2, PC3, P6 e P12.
Educação integral, abrangendo o indivíduo em sua totalidade (dimensão cognitiva, afetiva, ética, político-social visando a formação para a cidadania, entre outras).	PC4, PC6, P4 e P10.
Que seja desenvolvido um trabalho em torno dos valores humanos (normas de conduta).	P18.
Estudantes que evoluem, sabem o que querem para as suas vidas e traçam objetivos visando conquistar o que desejam, assumindo o protagonismo das suas próprias histórias.	PC3 e P10.
Educação que potencialize o pensamento crítico.	PC3 e P10.
Formação de sujeitos autônomos.	P10.
Formação que possibilite o acesso à níveis mais elevados de escolarização, como o Ensino Superior.	P19.
Cuidado e acolhimento em relação à cada estudante.	PC1.
Que os estudantes tenham as suas necessidades básicas supridas para que possam dar conta dos estudos.	PC1.
Estudantes que frequentam a escola.	PC4.

Que a diversidade de estudantes presentes na sala de aula seja contemplada e valorizada, realizando as adaptações curriculares necessárias, de modo que todos possam progredir.	PC4, P6, P10, P12 e P19.
Professores com formação adequada e bem preparados para exercer o seu ofício.	PC4, PC6, P8, P11, P15 e P18.
Professores que buscam se aprimorar por meio de cursos de formação continuada.	P2 e P15.
Perfil do professor (disponível, paciente, tranquilo, que contribua para que o estudante queira aprender, que leve em conta os seus conhecimentos prévios e seja atento às suas necessidades).	PC6 e P8.
Apoio e união da equipe escolar.	P7 e P9.
Apoio da SEDUC/SP.	P7.
Apoio do poder público.	P9 e P15.
Apoio das famílias dos estudantes.	PC2, PC5, P9 e P16.
Professores e/ou equipe gestora comprometidos com o seu trabalho.	P9 e P14.
Professores que acreditam no potencial dos estudantes.	PC2.
Distribuição igualitária de recursos entre as escolas.	P15.
Recursos materiais suficientes.	P18.
Materiais didáticos para todos os estudantes.	P11.
Livros apropriados.	P11.
Merenda escolar.	P11 e P14.
Distribuição de materiais escolares.	P14.
Infraestrutura satisfatória.	P11, P15, P16 e P17.
Número reduzido de estudantes por turma.	P13, P15 e P17.
Formulação e implementação de políticas públicas para a melhoria da qualidade	P2 e P14.

educacional.	
Reforço escolar para os estudantes, com intervenções pontuais por parte dos professores.	PC2 e P9.
Reprovação escolar.	P16.
Emprego de diferentes formas de avaliação.	PC4.

Fonte: a autora, com base nos dados coletados.

Selecionamos alguns excertos das entrevistas como forma de ilustrar aspectos que constituem uma educação de qualidade na perspectiva dos participantes desta pesquisa:

Pesquisadora - O que é uma educação de qualidade para você?

PC1 - A educação de qualidade, para mim, é aquela educação que não envolve só a BNCC, ela envolve tudo o que permeia esse conteúdo, porque esse aluno só vai aprender, só vai dar conta do Currículo, se tiver todas as necessidades básicas dele supridas. Ou seja, se ele veio feliz para a escola, se a casa dele está tranquila, se ele não tem piolho, se tem alguém cuidando dele, se tem alguém que se importa com ele e conversa. A gente precisa fazer tudo isso, não é só o conteúdo. Muitas vezes, o estado ou o município acha que a escola só tem que cumprir a BNCC, não é só isso. Está certo que a BNCC traz várias outras competências, então não é só Língua Portuguesa e Matemática, mas para ele chegar na Língua Portuguesa e na Matemática aconteceu muita coisa antes. [...]. É ser humano, não é simples.

PC2 - [silêncio] Uma educação de qualidade da escola? Porque tem a educação dos pais, né? A educação pública de qualidade é aquela que ensina realmente e não só dá aula. Então, você tem que estar preocupado com a aprendizagem do aluno, se ele está aprendendo. Os alunos aprendem e a gente precisa, muitas vezes, da família. Tem crianças que você não pode contar com a família, então eu acho que o professor tem que trabalhar o reforço com os alunos. Ele tem que sentar com o aluno, fazer intervenções pontuais. Não é só colocar matéria na lousa, ele tem que realmente ensinar. Ele precisa ensinar bem tudo aquilo que se proponha e também saber que o aluno aprende e ter uma expectativa grande do seu aluno, não pode pensar pequeno para ele. Não é porque você está em uma escola pública que você fala "ah, isso eles não são capazes de aprender", eles são capazes. Acho que é isso, a gente tem que acreditar no potencial do aluno, né? Para ser de qualidade.

PC6 - Olha, uma educação de qualidade... Eu acho que educação de qualidade está ligada a 50% professor e 50% do aluno, né? Eu acho que professor, hoje em dia, mesmo a partir do segundo ano, a gente tem que dar caminhos e ferramentas para que o aluno realmente queira aprender. Então eu falo que aí anda 50% e 50%. Eu acho que não é mais professor, não é mais aluno, para mim, é metade a metade. [...]. Para mim, uma educação de qualidade é trabalhar o ser, o ser como um todo. Não só a parte cognitiva, mas eu acho que tem que ser trabalhada a parte emocional dessas crianças, isso sim vai ser uma educação de qualidade. [...] por mais que a gente fale da BNCC, [...] a gente não pode esquecer que ali existe um ser humano e eu acho que pós-pandemia, principalmente, a gente tem que pensar nisso. [...]. E eu acho, assim, a formação dos professores. Vem vindo aí uma geração de professores novos que não sabem nem falar direito. [...].

PC6 - [...]. Hoje, o que que a gente vê é que praticamente todas as faculdades de Pedagogia são *online*. Então, eu estou percebendo que os professores novos que chegam, eles vêm chegando, os próprios professores, já vêm vindo com déficit muito grande na aprendizagem em relação a currículo, em relação a planejamento de aula, em relação à BNCC, em relação às legislações. Então, eles não têm

muito essa base, né? E, para mim, a educação de qualidade – agora voltando – começa desde aí, desde a formação do professor. [...].

[...].

PC6 - [...]. Então, assim, para mim, hoje, quando se fala de educação de qualidade eu acho que é trabalhar o ser como um todo, o emocional e o cognitivo. Não adianta você hoje trabalhar só o cognitivo, porque eu falo assim, hoje, para mim, falar que a gente tem que focar em preparar a criança para um vestibular, eu já não concordo mais, porque eu acho que, quando você está ali com dezoito anos, eu vejo que os jovens não têm certeza do que eles querem. Então, assim, a gente... e a educação até hoje ela vem tecnicista, querendo ou não ela vem nessa formação só para vestibular e se esqueceu muito do ser. Só que a nossa geração, a minha geração, foi uma geração diferente. Agora, essa geração que vem vindo, eles não vão aceitar mais isso, porque eles vivem em outro mundo. Então, eu acho que, hoje, a educação de qualidade você tem que casar o cognitivo e o emocional.

P4 - Envolve tudo, né? Aqui, na PEI, a criança fica oito horas com a gente, é aqui que ele tem que aplicar o que ele aprendeu na casa dele, mas você tem que ter essa base de formação, porque muitas crianças não vêm com a formação de casa. É tudo. A base é você que vai dar aqui, oral, intelectual, alfabetização e toda a noção de valores, é tudo trabalhado. A empatia, o companheirismo, a fraternidade, tudo. Ele tem que buscar dentro da escola o que ele não entendeu ou não assimilou no tempo em casa. Então, é tudo o professor que dá, é a base, formação moral, cidadania, tudo. A educação de qualidade é a que dá conta de tudo isso. A gente se preocupa com várias outras coisas, o psicológico, o emocional, a gente se envolve com tudo, como ele vem para a escola, porque ele está assim hoje, se alguma coisa aconteceu, vamos conversar, para que ele possa ter um bom aprendizado ele precisa estar ali de corpo e alma. Muitas vezes, temos que atender questões familiares.

P12 - É uma educação que consiga atingir o aluno, porque, como foi falado, nós temos em sala de aula alunos com altas habilidades, alunos com dificuldades [...]. Então, uma educação de qualidade é aquela que consiga atingir todos esses alunos. Que a gente consiga, pelo menos ao final do ano, que eles aprendam o básico, alguns além, mas pelo menos o básico.

P10 - Uma que seja libertadora. Acho que é mais importante isso: se a educação não der condições para que cada estudante encontre o seu caminho, tenha um pensamento crítico, seja um protagonista da sua vida, tenha autonomia, é um problema. Então, acho que essa é a grande questão, a educação de qualidade não pode ser só técnica e também não pode ser só festa. Ela tem que contemplar ele integralmente, que eles tenham acesso aos ensinamentos técnicos, mas que eles sejam também incentivados a desenvolver essas habilidades de protagonismo, de autonomia, que eles tenham respeitada a individualidade deles. Que nem, eu tenho uma estudante que é muçulmana, da Líbia, e muitas escolas gostam de rezar o pai nosso, sabe? Achando que é para todos e não é para todos. Eu tenho um aluno xavante... Então, essas individualidades talvez elas se diluam na BNCC. E não sei também como resolver isso tão já, mas aí de qualidade é ser uma educação que contemple todas essas diversidades, né? E que valorize elas também, na verdade.

P11 - Olha, eu entendo que é onde tenha professores bem preparados, porque eu acho que é o que mais está pegando no momento, é o despreparo dos professores. Às vezes, não é nem a má vontade, é o despreparo mesmo. Onde tenha material para todos, isso também falta: vem livros, mas não vem para todos. E livros adequados, porque, às vezes, os livros vêm e não são tão adequados. O que mais? Ah, merenda, né? Eles precisam ter todo o suporte por trás. [...] [...] poderia ter um laboratório, sem um laboratório é diferente. Poderia ter uma brinquedoteca mais elaborada. Tem livros aqui, tem jogos, tudo, mas, às vezes, não tem o local. Você vê que é difícil o local? Lá na sala de vídeo tem o vídeo, tem o *multishow* lá que aparece na tela, tudo, mas é um para todos. Então, o que precisaria? Ser mais elaborada a escola para atender integral.

Pesquisadora - Uma infraestrutura melhor?

P11 - Uma infraestrutura mais elaborada, materiais, pessoas mais preparadas, porque estão vindo muito despreparadas, muito. É um exagero de despreparo. Gente que está na área de Educação Física para ser PA de uma criança que é deficiente, que é autista, que não fala. Então, é isso que está acontecendo muito. E gente que fez aquela Pedagogia *online*, que, às vezes, nem foi ela que fez, é...

Você entendeu? Ela só pegou o diploma. Não sabe escrever direito, não sabe conversar com pai, com aluno, não tem um preparo. Que nem nós, quando fala em BNCC, a gente já tem na cabeça, parece que vem a imagem do ano inteiro, você já sabe o que vai acontecer. A gente já sabe o que, o porquê e o que está acontecendo com a criança. Quando você conversa com a mãe, você já entende tudo o que está acontecendo. Então, pessoas que já tenham essa sensibilidade. Quando que a gente adquiriu isso? Foi difícil no começo? Mas o nosso preparo foi diferente, sabe? [...]. Então, o que está faltando? Professores qualificados, esse é o primeiro, porque elas pensam assim: "ah, é um cabide de emprego trabalhar no estado. Eu vou ganhar, vou chegar lá, dou aquela aulinha e...". Eu acho que a primeira parte a ser resolvida é essa. Tirar esses cursos *online*, Pedagogia *online*. Tirar! Porque pode ser que tenha gente que tenha feito e seja muito dedicada, mas a grande maioria... No meu ver, a pior parte é essa.

Face ao exposto, pode-se observar que, além da aquisição das habilidades e competências elencadas em documentos oficiais, tais como a BNCC e o Currículo Paulista, os seguintes elementos foram os mais citados ao questionarmos acerca do que representa uma educação de qualidade: estudantes que aprendam o conteúdo; educação integral, abrangendo o indivíduo em sua totalidade (dimensão cognitiva, afetiva, ética, político-social visando a formação para a cidadania, entre outras); que a diversidade de estudantes presentes na sala de aula seja contemplada e valorizada, realizando as adaptações curriculares necessárias, de modo que todos possam progredir; professores com formação adequada e bem preparados para exercer o seu ofício; apoio das famílias dos estudantes; que as escolas tenham uma infraestrutura satisfatória; número reduzido de estudantes por turma.

Entre esses aspectos, destacamos a formação dos professores, um dos pontos centrais quando o assunto é educação de qualidade. Nesse sentido, alguns participantes teceram críticas aos cursos de formação inicial em Pedagogia, principalmente os cursos realizados à distância, os quais, muitas vezes, não oferecem conhecimentos e experiências práticas suficientes para que os professores possam atuar nas escolas. Percebemos, também, a existência de lacunas na Educação Básica, visto que os participantes relataram que alguns professores apresentam dificuldade no que se refere ao uso correto das linguagens oral e escrita, o que também é prejudicial para a formação dos estudantes.

Em seguida, procuramos verificar se os participantes da pesquisa consideravam as escolas onde trabalhavam como escolas de qualidade, tendo em vista que as respostas à essa questão também revelam as concepções de qualidade educacional que embasam as suas práticas pedagógicas e possibilitam uma melhor compreensão dos contextos inerentes às escolas investigadas para que possamos, posteriormente, refletir sobre os limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação.

O total de treze professores (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P16 e P17) e seis professores coordenadores (PC1, PC2, PC3, PC4, PC5 e PC6) declararam que as

escolas onde trabalhavam, na ocasião da coleta de dados, são de qualidade. Para justificarem o posicionamento que assumiram, citaram os seguintes indicadores:

Quadro 5 - Aspectos indicativos da qualidade da escola

ASPECTOS INDICATIVOS DA QUALIDADE DA ESCOLA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Professores comprometidos.	PC6 e P16.
Equipe gestora comprometida, atenciosa e disposta a ajudar.	PC1 e PC3.
Apoio da equipe gestora.	P9.
Empenho da equipe gestora e dos professores.	P11.
Corpo docente e equipe gestora integrada e preocupada com o desenvolvimento individual dos estudantes.	PC4.
A direção é colaborativa e resolve os problemas, quando necessário.	PC6.
A diretora da escola conhece os estudantes e procura saber das suas condições.	PC3.
Empenho de todos os profissionais da escola, buscando o melhor para os estudantes.	P3, P7 e P9.
Trabalho em equipe.	P3, P5, P6, P9, P10 e P12.
Apoio do poder público.	P9.
Equipe escolar acolhedora.	PC5 e P4.
Bons profissionais atuando na escola.	P8.
O estudante é o foco na escola.	P5 e P14.
Estudantes que gostam da escola.	PC5.
A equipe gestora cobra os professores para que cumpram com o que foi estabelecido.	P14.
A equipe gestora cobra muito os professores e os professores cobram muito os estudantes.	PC3.
Os professores são cobrados por resultados.	P9.
Os professores estão sempre buscando que os	PC3.

estudantes desenvolvam as habilidades.	
Os estudantes desenvolvem as habilidades previstas na BNCC.	PC2.
Os estudantes apresentam bom desempenho nas avaliações externas e em larga escala.	PC2.
As metas da escola são atingidas.	PC2.
A meta da escola, focalizando o Idesp, vem em uma crescente.	PC5.
Comunidade participativa.	PC3 e PC6.
Comunidade boa.	P17.
Apoio das famílias.	PC3 e P9.
A escola oferece reforço escolar.	P9 e P12.
A escola tem materiais e está bem estruturada.	PC4.
A escola possui sala de vídeo, biblioteca e cantinho da ciência.	PC4.
A tecnologia está disponível para professores e estudantes em quantidade razoável.	PC4.
O grupo que tem interesse em aprimorar a sua formação.	PC4.

Fonte: a autora, com base nos dados coletados.

Das falas emitidas, escolhemos as que seguem como ilustrativas:

Pesquisadora - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por quê?

PC2 - Eu considero de muita qualidade, porque os nossos alunos, ao final do ano letivo, seja de primeiro, segundo, terceiro, as metas são atingidas. Os nossos alunos saem do primeiro ano, a maioria deles, com algumas exceções por motivos de saúde, mas eles saem lendo e escrevendo. Os segundos anos escrevem textos e cumprem as metas do segundo ano, eles conseguem atingir, a gente consegue com que eles desenvolvam todas as habilidades postas na BNCC para o terceiro, para o segundo, do segundo para o terceiro, para o quarto e para o quinto, entendeu? A conclusão é que eles se saem muito bem nas avaliações, eles estão preparados, e não só para a avaliação, no ano seguinte, quando eles chegam na escola do sexto ano, eles são muito elogiados. Eles vêm nos contar ou alguns professores comentam que realmente eles são bem preparados e tudo mais.

P3 - Sim, muita qualidade, porque aqui os profissionais, começando do pessoal da merenda, a secretaria, os professores e coordenadores, todos são muito empenhados naquilo que fazem. Todo mundo planeja o que vai fazer, se prepara, aplica. Nossa comunidade tem uma parte bem carente, é mais complicado, mas há o empenho de todos, nós dispomos de dois horários de estudo para pegar os alunos do quarto e quinto ano que estão em defasagem. Foi uma ideia da escola, mas a gente acatou e

de bom grado tentando fazer o melhor possível para esses alunos. Aqui é legal, porque tudo o que é proposto a gente acata e faz, trabalha em conjunto. Então, eu acredito que é ótima a nossa escola.

P12 - Considero. Eu gosto muito da escola, da forma como é conduzido e essa preocupação é justamente nesse sentido, né? A gente senta em reuniões, em ATPCs, em alinhamentos com essa preocupação nossa e o aluno não é meu, é de todo mundo. Então, de repente, por exemplo, eu tenho um aluno com dificuldade, eu vejo a professora de Educação Física vindo pegar ele para dar um reforço, um professor de outra matéria. Então, existe essa coisa. É uma escola que busca, né? Nós temos que atingir todos os alunos, tirar eles do abaixo do básico e ir elevando.

Pesquisadora - Na verdade, a escola de vocês tem um índice bem alto comparado à outras escolas, né? O que você acha que tem de diferencial, o que vocês fazem que contribui para isso? Eu acho que um pouco você já falou, tem mais alguma coisa que você queira colocar nesse sentido?

P12 - É, acho que é justamente isso que eu falei. O aluno é visto como um desafio para todos e, de repente, uma professora, por exemplo, a professora [citou o nome da professora de Educação Física], ela é de Educação Física, mas ela conhece muito da área de Ciências. Então, o que ela pode contribuir ela traz nas aulas dela, em momentos, para ajudar na parte de Ciências. Ah, tal aluno está com dificuldade lá em Matemática, mas a professora [citou o nome de uma professora], que é de Arte e Linguagens, é boa em Matemática. Então, ela pega esse aluno para dar reforço e assim é feito. Então, existe isso e é proposto para outros professores, em horário vago seu, que nunca é vago, né, mas aquele horário que você não está em sala de aula. Então, você pegar tal aluno. É proposto você pegar um ou dois alunos para trabalhar algum tipo de reforço, uma habilidade que você não atingiu. Então, isso faz a diferença, sim.

Pesquisadora - E, além disso, eles têm algum horário de reforço mesmo ou não? Alguma professora específica de reforço mesmo.

P12 - Tem. Por exemplo, comigo, duas vezes na semana eu trabalho reforço com alguns dos meus alunos, né? Nas aulas de Orientação de Estudos. Os outros estão tendo Orientação de Estudos em sala de aula e eu retiro alguns alunos meus para trabalhar alguma coisa mais específica de Língua Portuguesa e Matemática.

Um ponto que nos chamou a atenção nos dois últimos relatos apresentados é o trabalho em equipe com o intuito de dirimir as defasagens dos estudantes e alcançar um bom desempenho nas avaliações externas e em larga escala, o que também verificamos em Torrezan (2018). Como explicitamos anteriormente, na escola da P3, os professores dispõem de dois horários de estudos para auxiliar os estudantes dos quartos e quintos anos. Conforme o relatado, esse tipo de ação também ocorre na escola da P12, envolvendo inclusive os professores de Arte e Educação Física, com o objetivo de “[...] atingir todos os alunos, tirar eles do abaixo do básico e ir elevando”. Na mesma linha, a PC2 relacionou a qualidade da sua escola com a aquisição das habilidades prescritas na BNCC, bem como com o cumprimento das metas e a conquista de um resultado satisfatório, assim como a PC5, cujo relato exibiremos posteriormente.

Em contrapartida, na visão de alguns participantes, alguns aspectos precisam ser melhorados para que se possa afirmar que as suas respectivas escolas são de qualidade. São estes: aprimoramento na estrutura física do prédio escolar (P1 e P2) e necessidade de contratação de professor (P2).

Também houve participantes que consideraram as suas escolas de qualidade, mas indicaram pontos que necessitam de atenção: aprimoramento na estrutura física do prédio escolar (PC5 e P16), construção de sala de informática (P17), *internet* em pleno funcionamento (PC4), melhoria dos recursos materiais, como impressora que atenda a todos (P16), redução do número de estudantes por turma (P17), carência de um professor auxiliar para estudante público-alvo da Educação Especial (PC5), sala de recursos que atenda a totalidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PC5) e necessidade de um especialista que orientasse os professores no que diz respeito aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PC5). As P13 e 15 distanciaram-se do tema dessa questão e as P18 e 19 não a responderam.

Traremos agora alguns relatos que exemplificam essas constatações:

Pesquisadora - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por quê?

P2 - [...]. A escola está passando por reforma, não tem sala de informática, não tem sala de leitura, não tem professor para dar aula, tem uma sala faltando professor. A própria logística não é estrutura de uma PEI, é uma judiação, mas eu percebo que todo mundo está se esforçando e dando o seu melhor. [...]. A escola está passando por uma reestruturação como PEI, está passando por reforma, está se aprimorando, se adequando ao programa agora e ficará redondinha nos próximos anos.

PC5 - Eu acredito assim, olha, que o prédio da escola não está de tanta qualidade. Só que, tipo assim, a escola, o que nos compete é abrir precedentes junto ao FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], que faz as reformas... Só que fazem quatro anos que eu estou nessa escola. Todo ano a gente abre esses precedentes para que seja feita uma reforma. Aí já vieram uns quatro engenheiros que olha, olha, tira foto e a gente não tem um retorno. Agora eu vou falar do ser humano, das pessoas. Eu acho que lá é um lugar muito especial, porque lá as crianças gostam de ir, entendeu? Então, para mim, se a criança gosta de estar lá é sinal que é um bom lugar para ela. E eu sinto também que os professores são muito mãe, acolhedores, eles acolhem. Isso acho que é uma característica do PEB I, né? Ser mais mãe, acolher. E, outra coisa também, eu vejo que as nossas metas de Idesp vêm numa crescente. Então, apesar da pandemia, a nossa escola vem numa crescente. Então, acho que isso também demonstra que é uma escola de qualidade, que está preocupada tanto com a criança como ser humano, como aprendiz. Então eu acho que sim.

Pesquisadora - Apesar de todos os desafios que a gente tem em questão de falta de investimento mesmo, né?

PC5 - É. As questões de inclusão, que nós temos bastante, né? Este ano, nós estamos com vinte e três alunos de inclusão e o estado, assim, tem alguns respaldos que ele não nos dá. Por exemplo, nós recebemos uma criança no segundo ano com Síndrome de *Down*, que o pai solicitou a PA. Você sabe o que é PA, aquela professora que acompanha?

Pesquisadora - Sim.

PC5 - E foi negado. Em primeira instância, foi negado e ela é uma criança com Síndrome de *Down*, mas muito dependente, que precisa que você dê comida na boca dela, que você a acompanhe ao banheiro. Então, são situações que o governo deveria ver com mais carinho essas crianças, porque eu sou a favor da inclusão, mas inclusão com qualidade para essas crianças. Não adianta eu ter um autista na minha sala que não consegue aprender e eu não ter ninguém que apoie ele, entendeu? Porque eu estou estudando para aprender um pouco mais sobre autismo, mas eu posso dizer para você que eu não sei nada, entendeu? Porque eu fiz especializações, mas fiz em DI, em Déficit de Atenção, sabe, em autismo, agora com essa mobilização lá na minha escola com bastante que eu tenho feito alguns cursos *online*, tenho procurado material para estudar, mas eu vejo que quanto mais eu estudo, menos eu sei.

Então, assim, os professores também passam por esses desafios, porque eles não sabem como lidar. Poderia ter também um especialista na escola que orientasse o professor nessas questões, né? Mas a gente vai superando tudo isso.

Pesquisadora - Lá vocês têm sala de AEE ou não? Aquela que os alunos de inclusão vão nessa sala?

PC5 - Ah, de recursos, sala de recursos?

Pesquisadora - É.

PC5 - Tem. Tem uma sala de recursos, mas eu consigo atender só sete alunos. Então, a gente priorizou os sete que tinham mais dificuldades, entendeu? Porque, na verdade, eu precisaria para atender os vinte e três. Se é direito de um é de todos. Só que nós não conseguimos abrir, porque também nós não temos nem espaço para comportar mais quatro salas, vamos dizer.

Nesse ponto, faz-se importante problematizarmos os significados assumidos pelo conceito de qualidade no campo educacional. Acreditamos ser esse um debate indispensável diante de um cenário no qual a BNCC é apontada por seus formuladores e adeptos como um elemento central para o alcance da qualidade da educação, ao passo que, como abordamos em Torrezan (2018), as avaliações externas e em larga escala são consideradas por algumas vertentes como meios promissores para a melhoria da qualidade do ensino (Sousa, 2014) e como instrumentos que referenciam e atestam essa qualidade (Filipe; Bertagna, 2017), servindo ao modelo administrativo gerencial, posto que possibilitam a regulação da educação (Silva, 2009).

No trilha desse debate, primeiramente, há que se pontuar que qualidade é um conceito polissêmico e, portanto, apresenta diversos significados conforme os valores, as concepções de mundo, de sociedade e de educação que se queira imprimir, os quais, muitas vezes, são contraditórios (Dourado; Oliveira, 2009; Silva, 2009; Bertagna; Pereira, 2023). Contudo, essa característica (polissemia) facilita o desencadeamento de falsos consensos (Oliveira; Araujo, 2005).

Corre-se o risco de se tomar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade do processo educacional. As concepções de qualidade que perpassam tais políticas via de regra subtraem do debate social o significado dessas escolhas e fazem crer que há consenso sobre a qualidade que se busca induzir a partir de referenciais implícitos os quais vão sorrateiramente sendo interiorizados pelas redes de ensino e sociedade (Sordi, 2012, p. 40).

Ademais, ao abordarmos a questão da qualidade na educação, não podemos perder de vista, ainda, que os conceitos, as concepções e as representações do que configura uma educação de qualidade se modificam em conformidade com as demandas e as exigências sociais de um dado processo histórico (Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Dourado; Oliveira, 2009; Bertagna; Pereira, 2023). Nesse sentido, Oliveira e Araujo (2005) elucidaram que, no Brasil, foram construídos três diferentes significados de qualidade:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira; Araujo, 2005, p. 8).

Uma vez que, como vimos, os conceitos, as concepções e as representações a respeito do que caracteriza uma educação de qualidade se alteram de acordo com o contexto histórico e social, falar em qualidade não se constitui como uma tarefa simples, envolvendo ideias e contextos que se fazem complexos e movediços (Gomes, 2021; Silva, 2009).

De certo modo, estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum. Por vezes, essa distinção costuma ser assinalada com uma adjetivação como no caso de **qualidade social**, **qualidade total**, entre outras (Cury, 2014, p. 1054, grifo nosso).

No que se refere à qualidade total, é importante destacarmos que essa concepção se fundamenta na lógica mercadológica ou empresarial, sendo caracterizada pelos parâmetros de eficácia, eficiência e produtividade e aferida mediante as avaliações externas e em larga escala, cujos resultados são quantitativos e estatísticos, gerando gráficos, classificações e *rankings*, ocasionando a responsabilização dos profissionais da educação pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, com base no discurso da prestação de contas à sociedade, e induzindo uma competição desenfreada, como se isso bastasse para promover a qualidade da educação (Bueno, 2003). Nesse movimento, não se leva em conta as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e estudantes em escolas que obtém baixo desempenho (Mello; Bertagna, 2016).

Conforme assinalaram Filipe e Bertagna (2017), dessa forma, difunde-se uma noção reducionista e mercadológica de qualidade, alicerçada, sobretudo, na quantificação de resultados e associada ao cumprimento de metas pelas unidades escolares, preterindo outros determinantes da qualidade educacional detentores de pertinência social.

O uso das medidas obtidas pelos alunos nos exames de desempenho quando tomados como parâmetros absolutos de qualidade, podem constituir um desserviço à educação. Insuficientes para expressar a realidade da escola e do cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, essas medidas têm sido tomadas para orientar políticas públicas e retroagem sobre as escolas, ainda que de modo pontual, porém marcante, interferindo em seus projetos pedagógicos. Podem desviar a atenção dos atores da escola de

aspectos essenciais à formação humana simplesmente pelo fato de não se enquadrarem nas matrizes de referência utilizadas nos exames (Sordi, 2012, p. 41).

Segundo Flach (2005), a concepção de qualidade total objetiva a manutenção da hegemonia capitalista, por meio da permanência do *status quo*. São indicadores da qualidade total: “a) educação como mercadoria; b) gestão eficiente; c) maximização do trabalho; d) redução de custos” (Flach, 2005, p. 34). No entendimento da autora, ao adentrarem os espaços escolares, as determinações da qualidade total “[...] fortalecem cada vez mais um modelo empresarial em detrimento daquele que pensa e age sobre as necessidades e condições do contexto escolar, tolhendo a possibilidade de emancipação das classes populares” (Flach, 2005, p. 32).

Como contraponto da concepção de qualidade total, temos a qualidade social da educação. Para tanto, faz-se também necessário um modelo alternativo de avaliação da qualidade da escola pública, a Avaliação Institucional Participativa (AIP), que junto ao conceito de qualidade negociada consiste em uma estratégia para o alcance da qualidade socialmente referenciada.

Freitas *et al.* (2014, p. 35) caracterizaram a avaliação institucional da escola como “[...] um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”. O protagonismo conferido aos atores locais da escola ocorre partindo da compreensão de que:

[...] um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades (Freitas, 2005, p. 923).

Por intermédio da avaliação institucional, o que se espera é que o coletivo da escola identifique os seus problemas, reflita a respeito deles e crie estratégias de ação para superá-los, reivindicando condições objetivas de trabalho ao poder público e, paralelamente, comprometendo-se com melhorias concretas no âmbito das escolas (Freitas *et al.*, 2014).

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu

compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. A este processo bilateral de responsabilização, chamamos “qualidade negociada” (Freitas *et al.*, 2014, p. 36, grifo dos autores).

Essa é, inclusive, uma maneira de se apropriar dos dados das avaliações externas e em larga escala, interpretando-os de forma contextualizada e articulada aos resultados das avaliações internas, para que auxiliem no aprimoramento do trabalho pedagógico com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes (Freitas *et al.*, 2014; Filipe; Bertagna, 2017).

A “qualidade negociada”, conceito cunhado por Bondioli (2004), é proposta como uma alternativa de contrarregulação. A esse respeito, Freitas (2005, p. 912) pontuou que:

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.

Com base no conceito de qualidade negociada, a qualidade resulta de um processo de avaliação institucional construído coletivamente e que tem como referência o PPP da escola, que deve representar o estabelecimento de um pacto em prol da qualidade, expressando os compromissos assumidos pelo coletivo (Freitas, 2005).

Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação dos seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e cria as condições de trabalho adequadas na escola. É, portanto, um instrumento vivo e dinâmico que pauta compromissos bilaterais, onde o protagonismo é da escola (Freitas *et al.*, 2014, p. 40).

À vista disso, a avaliação institucional demanda, por um lado, “[...] repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas” e, por outro lado, “[...] recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico e, responsavelmente, refletir sobre suas potencialidades, vulnerabilidades e repercussões em nível de sala de aula, junto aos estudantes” (Freitas *et al.*, 2014, p. 35).

No entanto, como bem lembrado por Freitas (2005), o direito de cada escola delinear a sua fisionomia educativa no PPP carrega consigo o dever de torná-lo público e, uma vez público, torna-se uma promessa, sendo responsabilidade da escola e de seus atores executá-lo, assim como do poder público garantir as condições necessárias para a sua concretização.

A AIP assume a responsabilização compartilhada entre sujeitos e instâncias institucionais da rede como inovação na forma de relacionamento entre órgãos centrais e as escolas, interferindo na lógica *top down*, presente nas políticas avaliativas que incidem sobre as escolas (SORDI; FREITAS, 2013). Pautada na aprendizagem da negociação responsável e contextualizada, os sujeitos assumem seu direito/dever de demandar e serem demandados visando o avanço da qualidade da escola, permitindo controle social sobre o processo de sua efetivação (Sordi; Oliveira; Almeida, 2023, p. 83).

Importa, ainda, ressaltarmos que em todo esse movimento está presente a ideia de mudança, considerando-a

[...] uma *construção local apoiada* e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola (Freitas, 2005, p. 924, grifo do autor).

Levando em conta que há uma parcela dos servidores públicos que não se compromete com o seu trabalho, a intenção da proposta apresentada é que a avaliação institucional, articulada a um sistema de monitoramento do desempenho dos estudantes, mobilize as comunidades locais das escolas a construírem a sua qualidade e espera-se que essas mesmas comunidades pressionem os possíveis servidores públicos lenientes a assumirem o que pode ser chamado de “espírito de serviço público”, no cerne do qual o atendimento aos seus usuários deve ser indiferenciado (Freitas, 2005, p. 930).

É essa comunidade local que tem melhores condições para se erguer como um coletivo que faça com que as forças vivas do serviço público pensem

sobre si, sobre a ética de suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas (Freitas, 2005, p. 930).

No que concerne à Qualidade Social da Educação, depreendemos, por meio dos apontamentos de Silva (2009, p. 223), que essa “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas”.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Com o intuito de especificar alguns indicadores da qualidade social da educação, a autora optou por dividi-los em determinantes externos e internos que refletem na qualidade da educação escolar. Entre os fatores externos, a autora mencionou:

a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (Silva, 2009, p. 224, grifo da autora).

No que se refere aos fatores internos que sinalizam a qualidade social da educação, a autora elencou:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (Silva, 2009, p. 224).

Dito isso, importa considerarmos que “[...] os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento” (Oliveira; Araujo, 2005, p. 18).

Bertagna *et al.* (2020) elencaram dimensões da qualidade social da escola pública alicerçadas em princípios da perspectiva de formação humana que referencia a qualidade almejada, com vistas a respaldar processos avaliativos participativos que possibilitem a melhoria da escola pública. A concepção de formação humana à qual nos remetemos pauta-se em diferentes áreas de formação (político-social, artística e cultural, ética, afetiva, corporal e cognitiva), as quais foram definidas pelo coletivo de pesquisadores do LOED.

A partir de uma pesquisa de abordagem qualitativo-colaborativa, pesquisadores de universidades e profissionais que atuavam em uma rede pública de ensino do interior do estado de São Paulo formularam/selecionaram onze dimensões da qualidade social que compreendem como essenciais para a construção da formação humana, a saber: acesso e permanência; ética e valores; diversidade/diferença; relações interpessoais (convivência); trabalho pedagógico/prática pedagógica; trabalho coletivo; conhecimentos; criticidade; participação; auto-organização dos sujeitos; compromisso social da escola com seu entorno social (Bertagna *et al.*, 2020). As autoras ressaltaram que se trata de uma síntese provisória das dimensões representativas da qualidade social, tendo em vista que o conceito de qualidade social não é estático, ao contrário, constitui-se “[...] de forma dinâmica, conflituosa e em disputa [...]” (Bertagna *et al.*, 2020, p. 68). Essas dimensões foram traduzidas em verbetes com o objetivo de contribuir para o entendimento da proposta delineada, de modo a orientar o trabalho das escolas, e foram descritas na forma de ações passíveis de serem desenvolvidas no âmbito das instituições de ensino.

Feitas estas considerações, realçamos que nos ancoramos na concepção de qualidade social da educação, comprometida com a formação humana em uma perspectiva ampliada e que entende a educação como um importante instrumento de transformação social por meio da emancipação dos sujeitos.

Com relação à BNCC, consideramos que sendo ela um dos instrumentos da reforma empresarial da educação, cujo alinhamento com as avaliações externas e em larga escala é evidente, para nós, fica claro que ela se fundamenta em uma visão reducionista e mercadológica de qualidade, alicerçada em competências e no desempenho dos estudantes nos testes padronizados de larga escala, aproximando-se, portanto, dos pressupostos da qualidade total em detrimento da qualidade social da educação (Torrezan; Bertagna, 2022).

Complementando esse debate, Gomes (2021) afirmou que a qualidade da educação enunciada na BNCC vincula-se com os resultados da aprendizagem obtidos nos testes externos de larga escala e com os índices da Educação Básica. Assim sendo, coaduna com as lógicas de controle e responsabilização do trabalho docente, em prejuízo da autonomia e do protagonismo do professor, produzindo práticas que reduzem o trabalho pedagógico e a própria noção de qualidade a uma política de resultados.

Santos e Ferreira (2020) advertiram que a noção de qualidade atinente à BNCC reativou enunciados que circulam no meio educacional desde a década de 1990, referindo-se diretamente ao ideário das competências e habilidades e à verificação do seu desenvolvimento por meio da demonstração de desempenhos em avaliações padronizadas.

Dessa maneira, a qualidade não apenas está associada à noção de competências, como está assentada em uma perspectiva eficientista, passível de ser gerenciada por gestores, redes e sistemas, ampliando a regulação da autonomia docente e controlando aquilo que pode ser considerado (ou não) como conhecimento válido (Santos; Ferreira, 2020, p. 40).

Outro questionamento que realizamos refere-se à percepção dos entrevistados sobre a BNCC ter melhorado ou piorado a educação.

A esse respeito, dezenove participantes (PC1, PC2, PC3, PC4, PC5, PC6, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P15, P17 e P19) indicaram contribuições da BNCC para a melhoria da educação, pautando-se pelos seguintes argumentos: o documento facilitou o trabalho dos professores por direcioná-lo (PC1, PC3, P1, P2, P3, P6, P10, P11 e P17); padronizou o ensino nas escolas de todo o país (PC3, P5, P17 e P19); teoricamente, padronizou o ensino, mas considerando a realidade das escolas isso se trata de uma ideia utópica (P15); abrange a educação integral dos estudantes (PC4 e P2); integra as competências cognitivas e socioemocionais (PC6); os professores passaram a compreender melhor o objetivo do trabalho pedagógico que realizam (P6 e P8); esse documento norteador se faz necessário devido à existência de muitos profissionais sem o preparo adequado (P11).

Ainda como argumentos identificados nos relatos desses participantes estão: o problema que aflige a educação não está na BNCC ou no ensino, mas sim nos valores que se encontram invertidos, na falta de foco dos estudantes por conta do fácil acesso às tecnologias digitais e à *internet*, além de ter relação com o uso de celular em excesso pelos pais e/ou responsáveis, que, em função disso, muitas vezes, acabam deixando de dar a devida atenção às crianças e proporcionar-lhes outras vivências (P4); a BNCC acrescentou ao ensino conteúdos, habilidades e competências necessárias face à realidade atual (PC2 e P10); a proposta é boa, porém é imprescindível professores e gestores capacitados para colocá-la em prática no cotidiano escolar (PC4); a melhora tem sido gradativa, sendo essencial para isso o entendimento do documento e dos seus objetivos (PC5); vários elementos contribuíram para a melhoria da educação, como a mudança de visão dos professores e das famílias, sendo a BNCC apenas um deles (P12).

Os relatos a seguir remetem a esse primeiro conjunto de participantes:

Pesquisadora - Na sua visão, a BNCC melhorou ou piorou a qualidade da educação? Por quê?

PC1 - Sempre melhora, não vejo... porque o conteúdo é o conteúdo e a gente tem que dar conta. Melhorou a questão do direcionamento, agora a gente sabe o que tem que fazer. Por exemplo, quando eu comecei a dar aula, eu já tenho trinta anos de escola pública, eu não sabia nem o que eu tinha que dar, não tinha nada que falasse, aí a gente pegava o semanário do professor que tinha dado aquele ano no ano anterior para seguir aquilo. Então, BNCC e Currículo Paulista eu acho tudo de bom, porque eu sei aquilo que eu tenho que ensinar e eu sei que, no final do ano, eu vou sentar e ver o que eu ensinei, antes não tinha isso.

PC6 - Eu acho que melhorou. Para mim, eu acredito que melhorou sim. Até por ela trazer as competências socioemocionais e as habilidades cognitivas. Ela fez uma junção, né?

P1 - Achei que melhorou, claro, achei que melhorou bastante. Como eu falei, já vem pronto, então é muito mais fácil. A única coisa que a gente faz, tem lá o Currículo Paulista e você tem que montar o seu Guia de Aprendizagem, que é como se fosse o planejamento que faz em [citou o nome de um município vizinho], só que lá é baseado na BNCC toda do ano todo e aqui não, aqui a gente faz por bimestre, o Currículo Paulista é por bimestre. Então, você tem que fazer o Guia de Aprendizagem com a justificativa, o que você vai trabalhar, o objetivo, tudo aquilo que tem a gente coloca. Nisso você vai colocar qual vai ser o tipo da avaliação, como vai ser, o que você vai trabalhar, as estratégias e você tem que especificar lá. Uma coisa que não é exigido nosso e é exigido lá [nesse município vizinho] é o semanário, porque como você tem o Guia de Aprendizagem, então você vai lá no Guia, vê que tem que trabalhar essa habilidade e você prepara a sua aula. O Guia de Aprendizagem facilita isso para a gente. Aí, o que acontece? O que a gente tem que fazer no programa PEI, esse Guia de Aprendizagem, no Ensino Fundamental II e Médio, o Guia que o professor fez, que cada professor faz o seu, você coloca na lousa na sala que é visível para o aluno ver que você está seguindo mesmo o Currículo. É obrigatório ter na sala de aula. [...]. Agora, nos anos iniciais a gente tem também, só que a gente coloca em uma linguagem bem simples o assunto para que as crianças entendam. Eu costumo, a cada quinze dias, mostrar o que nós trabalhamos, eles vão falando “sim, sim” e eu vou “ticando”. E na reunião de pais eu aviso: esse aqui é o Guia de Aprendizagem, é o que estamos trabalhando com as crianças, fiquem à vontade se quiserem ver, tirar fotos para ver o caderno e se está tudo dentro do contexto, entendeu?

P2 - Nossa, melhorou. Não tenho nem o que falar. É um compromisso mesmo do Estado brasileiro com uma educação integral, voltada para o acolhimento, para o reconhecimento, para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. É isso para mim. Com respeito às diferenças, enfrentamento da discriminação e do preconceito, promoção da equidade e da qualidade da aprendizagem. Então, ela expressa um compromisso tão lindo. O documento está dizendo isso mesmo. Eu lembro que quando eu vi ele falava assim: é um grande avanço para a educação brasileira. É indispensável para todos os estudantes. Até porque é através dela que elabora o currículo e as propostas pedagógicas. Ela é a referência e vai traçar os caminhos.

P3 - Melhorou, porque norteou o nosso trabalho, eu acho bem mais fácil agora para planejar, fazer as minhas aulas e buscar material. Eu tenho aquele embasamento ali, não é inventado, é tudo certinho, estudado. É só você pegar o material e desenvolver, mas está ali, facilita muito. Então, para o meu trabalho eu achei que melhorou muito e eu acho que é para todo mundo.

P5 - Melhorou. A BNCC e o Currículo Paulista melhoraram [...]. O que acontecia antes de ter o Currículo Paulista? Talvez uma escola trabalhava de uma forma, outra escola de outra forma e agora não, nós temos um parâmetro mesmo. [...]. É mais sistematizado.

Pesquisadora - Você já recebeu alunos de outras escolas e sentiu essa diferença ou não?

P5 - Sim, nós estamos caminhando juntos e antes ficava muito solto, sabe assim, cada um trabalha o conteúdo que desejar, e agora nós temos um conteúdo para seguir, a rede tem, né?

P15 - Não, não piorou, mas poderia ter melhorado mais. Acho que com o tempo... Às vezes, as coisas demoram realmente para chegar no patamar que eles queriam lá trás, mas se chegar, sendo bem cética, vai ser ótimo. [...]. [...] a mesma aula que eu dou aqui, eu dou em outro estado, não é. Eu sei porque eu morei em Salvador, o meu filho estudou lá, não tem nada a ver com o que dá aqui. Por que as crianças de lá não podem ter esse acesso? Então, se a BNCC padronizou, foi só no papel, porque como vai fazer todo mundo chegar nesse nível? É muito diferente, tem regionalismo, eu sei, mas a base tinha que ser a mesma para todo mundo e não é. [...]. Então, o papel está lindo, a ideia maravilhosa, utópica. Utópica! [...].

Ainda sobre esses relatos, é importante realçar a fala da P1 que demonstra que o Guia de Aprendizagem, no qual constam as habilidades a serem trabalhadas durante o bimestre, tem sido utilizado como mecanismo de controle do trabalho docente, uma vez que deve ficar exposto na sala de aula para que os estudantes e os pais e/ou responsáveis estejam cientes do que está sendo estudado e se está de acordo com o Currículo Paulista.

Nenhum participante qualificou a BNCC como um documento prejudicial para a qualidade da educação. Entretanto, foram apresentadas algumas ressalvas: apesar dos pontos positivos, por si só, esse documento não é suficiente (P10, P11 e P14); são necessárias também políticas públicas direcionadas para a educação e aprimoramento das práticas de ensino (P17); por mais que o documento tenha contribuído para a melhoria, a desvalorização profissional e da formação de professores afetam negativamente a educação (P19); o que melhora ou piora a educação é a formação de professores (PC2); falta estrutura e recursos materiais na quantidade necessária (P16); a educação tende a melhorar com as modificações nos materiais didáticos (P18); a educação piorou, mas isso não se deve à BNCC e sim à falta de investimento adequado do poder público, cobrança excessiva sobre o professor e, em

contrapartida, pouca cobrança em relação às famílias dos estudantes (P7). A P13 desviou do assunto da questão, motivo pelo qual não fizemos referência ao seu relato. Os relatos a seguir são ilustrativos desses apontamentos:

Pesquisadora - Na sua visão, a BNCC melhorou ou piorou a qualidade da educação? Por quê?

P11 - Olha, então, é que eu vou falar para você: eu não li muito a BNCC, a gente usa mais o Currículo Paulista. E, é o que eu falei já, a gente que é mais antigo, a gente já tem na mente o que a gente precisa. [...]. É lógico, ela ajuda para orientar e a gente reforça mais do que tem lá, aqui no caso da escola, entendeu? Então, eu acho que ela ajuda e, na minha mente, é uma coisa boa, tem que fazer mesmo, por quê? Muitos profissionais despreparados. Então, eles precisam ter algo para seguir. Só que ela não é suficiente. A gente vai colocando mais coisa em cima, entendeu?

P7 - Na realidade, eu não falo nem de BNCC, a educação há anos atrás começou a dar uma piorada, falta muito para a educação ser do jeito que ela tem que ser. O governo precisa investir mais em educação. Acho que está faltando isso. O país só cresce se a educação estiver bem alicerçada.

Pesquisadora - Eu vejo que existe uma cobrança muito grande em cima do professor, mas e o respaldo, né?

P7 - Tem muita cobrança em cima do professor e pouca cobrança da família do aluno. E também a falta do governo de olhar com mais carinho para a educação e a saúde, porque, para mim, elas caminham juntas. Então, até o fator econômico, mas tem condições do governo investir mais na educação. [...]. Eu vejo dessa forma. Nós fazemos no dia a dia até mais do que nos compete. Nós somos mães, tias, avós, parceiras. Somos tudo na vida dessas crianças.

PC2 - [silêncio] Não é a BNCC que vai melhorar ou piorar, não é isso que faz com que uma educação melhore ou piore, entendeu? Então, assim, o que piorou, piorou não por conta dela e o que melhorou foi que ela foi atualizada e isso é muito importante, então nesse ponto melhora, trata de questões mais... da tecnologia da informação, de textos mais diferenciados e tudo mais. Então, isso precisava mesmo atualizar, mas não é a BNCC que melhora ou piora. O que melhora ou piora é a formação dos professores. E aí é muito disso que não houve investimento em formação de professores, o que houve muito foi aumento excessivo de faculdades à distância que a gente sabe que os donos são políticos, né? São pessoas do governo, tem as escolas particulares, ensino a distância, que para uma primeira formação ela é muito... ela deixa a desejar, o próprio profissional, não necessariamente um professor, que faz uma faculdade à distância ele sai muito inseguro, porque ele sabe que ele não está preparado para o mercado de trabalho. Dá aula para um médico EAD [Ensino a distância], você quer fazer uma cirurgia, por exemplo, você vai fazer uma cirurgia da miopia, você tem dois médicos para você escolher, um que estudou EAD e o outro que fez uma faculdade de qualidade, qual você vai escolher?

Pesquisadora - Com certeza o que fez uma faculdade de qualidade.

PC2 - E aí esse boom que teve de escolas dessas “uniesquina” que estão formando profissionais não só na área de professores, mas em todas as áreas, né? É difícil. Então, a educação, no geral, piorou, mas não por causa da BNCC. Ela piorou por causa dessa facilidade a faculdades... esses cursos à distância que não dão o que precisa ser dado para o profissional, qualquer profissional.

P16 - É o que eu disse, a gente faz muito mais do que está ali, que a BNCC impõe. Melhora no que? Teria que trazer toda uma estrutura para que as coisas funcionassem. Falta muita infraestrutura mesmo para que as coisas funcionem. Bem o básico mesmo, né? Na nossa escola, nós temos quase quinhentos alunos e temos dois banheiros de meninas e dois de meninos. Então, a gente ensina eles a escovarem os dentes, mas não pode escovar na escola por conta da Covid-19, porque não tem, tem três pias. Isso falando do básico do básico. Imagina as outras coisas. Estamos falando do sistema mesmo, né?

Pesquisadora - Nós fazemos o melhor que podemos, mas têm coisas que acabam escapando da nossa alçada, né?

P16 - A gente trabalha, nós vamos no *shopping* e compramos cartilha para ajudar os alunos, a gente busca essas cartilhas pela *internet* que a gente paga mais barato, aí a gente vai lá e imprime, a gente

ajuda para que eles aprendam, mas a gente não consegue nem imprimir, não tem tinta, não tem impressora.

O contato com os professores e professores coordenadores possibilitou que reconhecêssemos, do ponto de vista dos entrevistados, potencialidades e limites da BNCC na melhoria da qualidade da educação.

Contemplando os aspectos indicados como potencialidades, observamos que o destaque se dá ao fato de a BNCC ter direcionado o trabalho pedagógico, facilitando-o ao elucidar o que os estudantes devem aprender em cada ano de escolaridade e componente curricular, bem como suscitando a reflexão acerca do objetivo desse trabalho em termos de formação humana.

Face ao exposto, retomamos a imprescindibilidade de garantir uma formação sólida aos professores, preparando-os adequadamente para o exercício de suas funções, visto que isso se constitui como um dos fatores essenciais para a oferta de uma educação de qualidade. Além disso, apesar de considerarmos a importância de referenciais curriculares nacionais para a educação, pensamos que o tipo de detalhamento do trabalho pedagógico apresentado pela BNCC deve ser feito por meio dos currículos e das propostas pedagógicas locais, que necessitam ser elaborados com a efetiva participação dos professores, dando-lhes legitimidade para dizer o que precisa ser ensinado nas escolas, tendo em vista as necessidades e particularidades dos estudantes. Desse modo, também seria possível promover a reflexão sobre o trabalho que desenvolvem e resgatar finalidades importantes do processo educativo, orientando-o em direção à promoção de uma formação crítica, emancipadora e transformadora.

No tocante à questão da padronização do ensino em todo o país, já abordada em momentos anteriores, reforçamos o seu caráter utópico e contraditório perante às diferentes realidades das escolas brasileiras e das comunidades atendidas, com características sociais, culturais e econômicas, por vezes, profundamente distintas. Preocupa-nos, ainda, quais conhecimentos estão sendo contemplados por esse padrão e quais foram intencionalmente silenciados, negados e excluídos. Ademais, não se pode perder de vista a possível exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos e, com tudo isso, a perpetuação e até mesmo o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais.

A ilusória e sedutora ideia de melhoria da qualidade do ensino se converte em uma linguagem pedagógica tecnicamente atrativa para muitos estados e municípios, que recebem a BNCC com muita satisfação e apostam na garantia de um mesmo padrão de ensino para todos, de modo justo e

igualitário, envolvendo a todos, sem distinção. Por trás da promissora qualidade educacional a ser melhorada pela Base, reside um discurso inócuo e reducionista das práticas que acontecem nos chãos das escolas, antes contribuindo para o apagamento e a aniquilação das múltiplas diferenças que as habitam e das criações curriculares cotidianas (Süssekind; Maske, 2020, p. 183).

Para além desses apontamentos, faz-se oportuna a reflexão a respeito da formação que está sendo proporcionada aos estudantes, afinal, acima de tudo, a BNCC representa um projeto de formação humana. Ao contrário do que disseram alguns entrevistados, possivelmente, baseando-se no discurso oficial, que apregoa a BNCC como um documento que objetiva a formação humana integral dos estudantes, levantamos a questão de que a formação impulsionada nesse caso, efetivamente, é marcada pelo reducionismo da função social da escola e da formação humana.

Sabe-se que a BNCC se fundamenta no modelo de formação por competências, o qual, nas últimas décadas, tem orientado os currículos em diferentes países (Albino; Silva, 2019).

Segundo Ropé e Tanguy (2001), o termo competências é polissêmico, apresentando, portanto, diferentes sentidos dependendo do contexto em que está inserido, o que favorece o seu uso por agentes com interesses diversos. Albino e Silva (2019, p. 139) também fizeram ponderações nesse sentido:

A compreensão do modelo de educação baseada em competência é polissêmica, tanto no Brasil como nos países em que se tornou preceito fundamental das instituições educativas. São muitas as matrizes epistêmicas. Como conceito, é construção social e revela os interesses de quem utiliza nas mais diversas políticas educativas pelo mundo. É no território de disputa curricular que conferimos sentido às formas de designar “o que os sujeitos precisam conhecer” e sob quais matizes (Albino; Silva, 2019, p. 139).

As autoras supracitadas explicitaram, ainda, que o modelo de educação por competências não é algo novo. Na América Latina, manifestou-se de forma mais evidente no processo de reformas educacionais ocorrido nos anos de 1990. Especificamente no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, pode-se verificar a influência desse modelo de formação e a sua adesão em alguns documentos curriculares e avaliações nacionais (Albino; Silva, 2019).

Albino e Silva (2019, p. 140) questionaram o viés pragmatista e reducionista do modelo de formação por competências, que intenciona a preparação dos sujeitos para “[...]”

atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”.

Malanchen e Santos (2020) relacionaram a também chamada “pedagogia das competências” ao ideário neoliberal e, por sua vez, à busca do atendimento dos interesses e lógicas do capital, visando a manutenção do *status quo*. Na mesma direção, Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 747) enfatizaram que com a BNCC “[...] o que está em curso é um projeto privado-empresarial e mercantil para a educação pública brasileira sob a égide do neoliberalismo”.

Ainda no que tange à concepção de formação que norteia o documento em pauta, Malanchen e Santos (2020) afirmaram que a mesma se fundamenta em uma racionalidade instrumental e utilitária, alinhada com interesses empresariais. Sua intenção, na compreensão das autoras, é “[...] aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista [...]” (Malanchen; Santos, 2020, p. 1), voltada para a empregabilidade e, acrescentamos, para o empreendedorismo, sob a responsabilidade do indivíduo. Assim, reduz-se e limita-se, especialmente, a formação destinada à classe trabalhadora, que é quem frequenta a escola pública, onde, diante das condições concretas e da pressão por resultados nas avaliações externas e em larga escala, dificilmente se consegue superar o prescrito pela BNCC e pelos currículos nela baseados.

A respeito da pedagogia das competências, consideramos também oportuna a análise de Ramos (2006, p. 221):

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades por essas situações.

Nesse sentido, Malanchen e Santos (2020, p. 10) advertiram que “[...] a concepção de conhecimento como apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas das ciências, das artes e da linguagem passa a ser secundarizada em detrimento dos ‘novos conhecimentos’ oriundos da realidade imediata”.

Farias, Rufato e Ruiz (2023) argumentaram que, ao se priorizar um ensino focado em competências e habilidades, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, tão relevantes quando se almeja uma formação humana plena, terminam por ser secundarizados, dando lugar a um ensino estruturado em métodos e técnicas de aprendizagem e uma educação direcionada para a formação de sujeitos adaptáveis e utilitários ao mercado de trabalho.

Basso (2023) também relacionou as competências com a capacidade de desenvolver saberes úteis e aplicáveis ao mundo produtivo. Na perspectiva da autora, a proposta educativa subjacente à BNCC se vincula à adaptação às constantes mudanças e exigências do modelo social vigente, configurando-se como uma ameaça à formação humana integral, pois “[...] é impossível dedicar-se à formação do ser humano dissociada das questões sociais, culturais, econômicas e políticas e da relação com a natureza” (Basso, 2023, p. 18).

Do ponto de vista econômico, a BNCC representa cada vez mais o ajustamento do sistema escolar ao sistema produtivo. A proposição da BNCC, no cenário educativo recente, reflete a ideia dominante de que tudo tem que se relacionar com a produtividade econômica. Destarte, a BNCC mostra a educação consolidada para o sistema produtivo e de consumo, ainda que utilize o discurso democrático para justificar sua proposição (Basso, 2023, p. 18).

Para Lima e Sena (2020, p. 14), “quanto mais se afirmam as competências como finalidades da educação, mais a educação se distancia de seu propósito máximo de formação humana”, de tal modo que se percebe um movimento de afastamento das perspectivas crítico-emancipatórias dos processos educativos.

As competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e de conhecimento, deste modo, pleiteia-se um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para a sua disseminação, apropriação e reprodução (Lima; Sena, 2020, p. 28-29).

Especificamente com relação às competências socioemocionais presentes na BNCC, como mencionaram os próprios participantes desta pesquisa, Silva (2018, p. 155) pontuou que por meio delas não se objetiva garantir a formação integral dos indivíduos, mas sim “[...] administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a

sua subjetividade”, com vistas à reprodução e manutenção do sistema capitalista. Desse modo, segundo Manfré (2021, p. 278, grifo do autor) “[...] todo tipo de crítica e de capacidade de resistência ao *status quo* não cabe no modelo das Competências Socioemocionais”. Ainda de acordo com o autor supracitado, nota-se a configuração de um modelo educativo que se pauta na racionalidade instrumental.

Visando à formação de indivíduos adaptados, a racionalidade instrumental objetiva massificar as subjetividades, disseminando, por meio da relação de poder, valores, modelos e necessidades supostamente universais, normatizando as consciências ao ponto de formar indivíduos que, ausentes do processo reflexivo, e tolhidos de seu poder de escolha, aderem irrefletidamente aos simulacros da dominação (Manfré, 2021, 281).

Diante das implicações da BNCC, tal como foi concebida, para a formação humana dos estudantes e, também, considerando: a) a forma como foram conduzidos os processos de discussão, elaboração e aprovação desse documento; b) a reduzida participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares nesses processos e os indícios de pseudoparticipação; c) que essa política curricular, de caráter centralizador, fragiliza a autonomia das escolas e dos professores, dificulta a realização de um trabalho crítico e criativo, bem como fere os princípios constitucionais da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; d) que, de certa forma, os professores estão sendo impedidos de apropriar-se do trabalho pedagógico, pois ela delimita *o que* e *quando* ensinar, restando, quando muito, a escolha das estratégias de ensino, que, no contexto pesquisado, também está sendo prejudicada em função dos materiais didáticos de uso obrigatório e das aulas digitais; e) que ela não dá conta de contemplar a diversidade humana que se faz presente nas escolas; f) que a padronização, além de prejudicar o atendimento às necessidades e particularidades dos estudantes, facilita e exacerba o controle do trabalho pedagógico, principalmente, mediante as avaliações censitárias, cujos resultados orientam políticas de responsabilização verticalizada de professores e gestores educacionais, desconsiderando as condições objetivas e concretas que contextualizam o trabalho desenvolvido; g) que tratar os diferentes como se fossem iguais, padronizando o ensino nas escolas, contribui para a perpetuação e a intensificação das desigualdades escolares e sociais; h) que nela, como bem pontuaram Albino e Silva (2019), os saberes locais são apresentados como subcurriculares e, como demonstraram os relatos, há uma enorme dificuldade em extrapolar o prescrito, sobretudo, devido à quantidade de habilidades e objetos de conhecimento elencados, às condições de trabalho nas escolas e à pressão e cobrança por resultados; i) que ela, juntamente com as avaliações externas e em

larga escala, induz uma prática avaliativa centrada na produção de resultados e no cumprimento de metas estabelecidas externamente; a tese defendida é a de que **a BNCC não tem contribuído para promover a qualidade da educação como promete e, além de não resolver os problemas que afetam a Educação Básica brasileira, termina por intensificá-los.**

Se o que queremos é uma educação de qualidade, não podemos admitir uma educação voltada para o atendimento às demandas do capital. Não podemos aceitar uma formação para o conformismo, a submissão e a adaptação social. Há que se fazer a defesa firme e intransigente de uma educação que garanta o amplo acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade no decurso da história, sobretudo, para as classes menos favorecidas, que conduza à compreensão crítica da realidade, que esteja comprometida com a formação humana plena dos estudantes, enfim, que empenhe-se em educar e formar cidadãos para a emancipação e a transformação social. Para tanto, não se pode perder de vista que “[...] não se constrói um novo modelo social com ausência de conhecimento do que já existe” (Malanchen; Santos, 2020, p. 15). Assim, “[...] para superar o modelo capitalista, precisamos da ciência, da arte e da filosofia, caso contrário, ficamos no conhecimento imediato e pragmático, e sem base para planejar o futuro” (Malanchen; Santos, 2020, p. 14).

No mais, como enfatizaram Militão, Queiroz e Ortega (2023, p. 23), “[...] não se pode atingir qualidade sem levar em consideração as condições reais para alcançá-la”. Isso inclui, apenas citando alguns exemplos, a melhoria das condições de trabalho nas escolas, a garantia de uma formação sólida aos profissionais da educação e a sua valorização.

Formulou-se a BNCC sem as pretensões de mexer na estrutura de aspectos do funcionamento estrutural da escola e na oferta do mínimo de estrutura aos professores e estudantes que interagem nos seus espaços de aprendizagem. É bem prático enumerar as competências e habilidades na seleção dos conteúdos do currículo e responsabilizar somente o professor pelo baixo desempenho escolar. A crise e os problemas do desempenho escolar, que são atribuídas aos professores, omitem as reais fragilidades e os diversos desafios diários enfrentados pelas escolas (Borges, 2021, p. 70).

No trilho desse debate, reforçamos, ainda, que a qualidade da educação requer a ampliação de investimentos públicos em educação pública ao invés dos vultosos cortes orçamentários que temos assistido nos últimos tempos, bem como demanda o questionamento e a luta contra as contradições sociais inerentes ao sistema capitalista (Torrezan; Bertagna, 2022).

Diante desses apontamentos, corroboramos com Girotto (2019, p. 16) que “reduzir a solução do problema complexo da qualidade educacional brasileira à adoção de uma BNCC é, em nossa perspectiva, contribuir para que as condições que estão na origem das desigualdades educacionais se reproduzam”.

[...] os defensores da BNCC têm indicado que esta se apresenta como uma das políticas educacionais mais adequadas para a garantia de educação de qualidade de todos e todas. Como argumento principal, apontam que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas, a serem desenvolvidos nas escolas de todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata, no documento da base, do conceito de qualidade, bem como das variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, esse silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos e todas no país (Girotto, 2019, p. 3-4).

Por fim, importa ressaltarmos que compactuamos com Perrella e Alencar (2022, p. 13) ao sinalizarem que “[...] a qualidade necessária ao ensino é aquela dotada do sentido de construção coletiva”. Assim, por mais que consideremos a importância do estabelecimento de parâmetros de julgamento sobre a qualidade do ensino que possibilitem à sociedade exigir essa qualidade, defendemos que esse padrão de qualidade deve ser amplamente discutido e socialmente legitimado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, almejamos contribuir para a compreensão das repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da produção científica que trata sobre o tema e das percepções de professores e professores coordenadores que atuavam em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Abordamos, ainda, as percepções dos participantes da pesquisa quanto a esse documento, seus processos de elaboração e implementação no contexto investigado, bem como os limites e potencialidades dessa política curricular para a melhoria da qualidade da educação, o que também foi analisado à luz de perspectivas teóricas sobre o assunto.

A análise dos dados coletados evidenciou a reduzida participação dos entrevistados no processo de elaboração da BNCC, muitos dos quais não se sentiram nem mesmo convidados a participar, destoando do discurso oficial do MEC, que enfatizou a construção democrática do documento. Com relação ao Currículo Paulista, a participação foi ainda menos expressiva. Em ambos os casos (BNCC e Currículo Paulista), quando a participação ocorreu, os entrevistados opinaram acerca de documentos já construídos, portanto, os fundamentos pedagógicos e as habilidades e competências a serem trabalhadas foram previamente delineados e não se tem clareza a respeito dos encaminhamentos dados às contribuições, uma vez que não foi fornecido nenhum *feedback* nesse sentido, gerando dúvidas se as opiniões emitidas foram, em alguma medida, consideradas e se decorreram reformulações nos documentos com base nas consultas. Ademais, o tempo disponibilizado também não favoreceu o aprofundamento necessário para que pudessem opinar, de maneira crítica e fundamentada, sobre os conteúdos dos documentos.

À vista do exposto, apontamos que há indícios de uma pseudoparticipação, com o propósito de dar um viés democrático aos documentos, na tentativa de legitimá-los, embora, como explicitamos, as decisões tenham sido tomadas por outros sujeitos que não os principais protagonistas na missão de fazer a BNCC e o Currículo Paulista chegarem nas escolas e nas salas de aula, isto é, os gestores escolares e os professores.

Diante desses apontamentos, reiteramos a impossibilidade de melhorar a qualidade da educação sem a participação efetiva dos profissionais que vivenciam diariamente os cotidianos das escolas e, por conseguinte, conhecem as necessidades e particularidades desses contextos.

O contato com os professores e professores coordenadores participantes da pesquisa possibilitou, ainda, que averiguássemos que a grande maioria deles avalia as formações oferecidas sobre a BNCC como insuficientes para propiciar a sua compreensão e auxiliar no seu processo de implementação. Nesse sentido, ressaltamos a importância de que sejam ampliados os momentos formativos nos quais possam, muito além de aprofundar seus conhecimentos relativos ao documento em pauta e como efetivá-lo na prática, refletir e debater a respeito: do seu processo de formulação; das vozes que ecoaram nesse processo; das intencionalidades que ele carrega; dos seus fundamentos pedagógicos e o que representam para a formação humana dos estudantes; do modo como ele repercute nas práticas pedagógicas, na função social desempenhada pela escola e no trabalho docente; de como ele impacta na qualidade da educação; entre outros aspectos que precisam urgentemente ser esclarecidos nas escolas.

No mais, apostamos no potencial dos espaços coletivos de formação para a tomada de consciência, resistência à conjuntura fomentada por essa e outras políticas públicas a ela atreladas, como as políticas de avaliação e responsabilização na educação, e busca de superação da lógica que elas propagam. Também para o fortalecimento do protagonismo do coletivo escolar, ancorado no PPP da escola, instrumento de luta que deve expressar o compromisso desse coletivo com a formação humana em uma perspectiva ampliada (Bertagna *et al.*, 2020).

Apesar de todas as contradições que constatamos ao longo da pesquisa, muitas delas sinalizadas pelos próprios entrevistados, os dados nos permitem inferir que a BNCC está em vigor no cotidiano das escolas pesquisadas, sobretudo, por intermédio do Currículo Paulista, dos Guias de Aprendizagem e de materiais didáticos como os livros didáticos do PNLD, a ela alinhados, e materiais específicos e de uso obrigatório na rede estadual paulista, elaborados em consonância com o Currículo Paulista, amparado na BNCC, como reconhecem os próprios entrevistados. Assim, por mais que não discordemos dos pontos de vista de autores como Ball, Maguire e Braun (2021), Mainardes (2006) e Costa e Oliveira (2023) quando defendem, em síntese, que as políticas não são simplesmente “implementadas” pelos profissionais que atuam nas escolas, parece-nos explícito que no contexto pesquisado (há anos marcado pela forte centralização curricular e controle do trabalho pedagógico), de certa forma, ela está realmente sendo efetivada ou, ao menos, há essa intenção, conforme os relatos, havendo pouca resistência em trabalhar com base nesse documento e no Currículo Paulista, a despeito das críticas tecidas pelos entrevistados.

Ainda no que tange à essa discussão, é relevante acrescentarmos que por mais que tenhamos verificado aparentes atos de resistência, por exemplo, levarem em conta as necessidades e particularidades dos estudantes no planejamento das aulas, realizando adaptações em conformidade com seus níveis de aprendizagem, o trabalho pedagógico visa a apropriação das habilidades e competências determinadas.

Contemplando os dados obtidos, depreendemos que isso acontece por diversos motivos, entre os quais destacamos: que não há tempo para extrapolar o prescrito; que mesmo o seu cumprimento não é isento de dificuldades diante das condições objetivas e concretas das escolas; que há a obrigatoriedade de utilização dos materiais didáticos e *slides* disponibilizados pela SEDUC/SP; que há todo um acompanhamento desse trabalho por parte da Diretoria de Ensino e das equipes gestoras das escolas, seja diretamente nas salas de aula ou mediante a documentação pedagógica (que, segundo o relatado, foi intensificada); e que os conteúdos dispostos nos materiais referidos anteriormente e nos currículos prescritos (BNCC e Currículo Paulista) são cobrados em avaliações externas e em larga escala, cujos resultados orientam políticas de responsabilização verticalizadas com consequências aos profissionais da educação e às escolas, como discorremos em outros momentos na pesquisa. Sendo assim, não há incentivo para que os professores se apropriem do trabalho pedagógico que realizam e assumam o lugar de protagonistas no que concerne às decisões relacionadas ao currículo, obliterando a autonomia docente, tão importante para o enriquecimento curricular e, como efeito, para a formação dos estudantes.

Ao voltarmos o nosso olhar para a realidade vivenciada pelos entrevistados, apreendemos que a “efetivação” da BNCC nas escolas é atravessada por vários desafios, internos e externos ao ambiente escolar, entre os quais sobressaíram-se aspectos que remetem às condições de trabalho e à formação inicial e continuada de alguns professores. Diante disso, questionamos: como esperar que a BNCC produza efeitos que colaborem para a melhoria da qualidade da educação quando não se garantem condições mínimas para que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira efetiva? Se o poder público verdadeiramente deseja a melhoria da qualidade da educação, é impreterível que olhe com cuidado para essas questões e busque soluções adequadas.

Evidentemente, pensando na questão da qualidade da educação em uma perspectiva emancipatória e comprometida com a formação humana em sentido pleno, é preciso, também, que esse documento seja repensado com atenção às suas repercussões no cotidiano escolar, na formação dos estudantes e levando em consideração, sobretudo, as perspectivas dos

professores, gestores escolares e pesquisadores da área da educação. Almejamos que a nossa pesquisa, somada à outras, possa contribuir nesse sentido.

Focalizando as percepções dos professores e professores coordenadores entrevistados sobre a BNCC, verificamos que esse documento se configura como um guia para conduzir o trabalho pedagógico, direcionando todo o processo de ensino ao especificar quais habilidades e objetos de conhecimento se espera que os estudantes desenvolvam em cada ano de escolaridade, o que, por sua vez, facilita o trabalho dos professores, de acordo com alguns relatos, ainda que também tenhamos relatos indicando que o documento se distancia da realidade das escolas, fruto de um processo de elaboração que subalternizou o diálogo com os profissionais da educação.

Aos professores, havia restado a decisão acerca de quais estratégias de ensino melhor se adequavam aos contextos das suas turmas, porém, ao longo do período de coleta de dados, foram implementadas as aulas digitais e, com isso, passaram (obrigatoriamente) a seguir *slides* elaborados externamente em tempo determinado, alinhados aos materiais didáticos do Currículo em Ação, em consonância com o Currículo Paulista e com as avaliações externas e em larga escala. Portanto, o controle do trabalho pedagógico foi ainda mais exacerbado, recaindo sobre os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação do ensino, de tal forma que os professores estão sendo expropriados da natureza intelectual do trabalho que desenvolvem (Giroux, 1997) e convertidos em executores de diretrizes formuladas por sujeitos externos às escolas (Camara; Evangelista; Silva, 2022).

Identificamos, ainda, que apesar de existirem outros documentos formulados com a pretensão de orientar o trabalho pedagógico, aparentemente, eles não eram tão utilizados nas escolas como a BNCC e o Currículo Paulista em vigência, cuja implementação é obrigatória. Esses documentos também não possuíam o nível de detalhamento da BNCC e do Currículo Paulista. Desse modo, convergindo com alguns relatos, os livros didáticos do PNLD ocupavam lugar de destaque, junto aos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC/SP, embora também não possamos nos esquecer das matrizes de referência das avaliações, que já induziam os currículos praticados nas escolas.

Não podemos deixar de dar relevo a um fator que aumenta ainda mais a gravidade do que está ocorrendo na rede estadual de ensino paulista: referimo-nos à intenção de controle dos tempos escolares, principalmente com o advento das aulas digitais, e, conseqüentemente, à tentativa (absurda) de controle dos ritmos de aprendizagem dos estudantes, pois todo o conteúdo precisa ser trabalhado até as datas das avaliações externas e em larga escala. À vista do exposto, os professores são lançados ao enfrentamento dos seguintes desafios: por um

lado, necessitam atingir as metas do Ideb e Idesp, o que exige que trabalhem em ritmo acelerado para conseguirem dar conta de abordar todo o conteúdo prescrito, procurando garantir que ao menos os estudantes que se aproximam dos padrões médios de desempenho – além dos que apresentam desempenho avançado face ao previsto para cada ano de escolarização – tenham condições de contribuir para alavancar os índices de qualidade mencionados, tendo em vista que, como alertado por Freitas (2007), as avaliações monitoram o desempenho global das escolas e não se todos estão aprendendo; por outro lado, existe a demanda de atendimento das necessidades e ritmos diferenciados em condições de trabalho que não favorecem esse tipo de ação e em meio à enorme pressão imposta pela cultura dos resultados.

Diante dessa encruzilhada, as tendências são: que o currículo mínimo seja tratado como máximo; que alguns estudantes possam acabar, em alguma medida, sendo excluídos em sala de aula – seja porque estão muito além ou muito aquém do que os testes standardizados solicitam –, o que desrespeita o direito à educação que possuem; e, ainda, que sejam ampliadas as desigualdades escolares e sociais.

Outra discussão que se sobressaiu nesta pesquisa diz respeito à padronização curricular em nível nacional ambicionada pelos formuladores e adeptos da BNCC. Como procuramos elucidar, a padronização curricular atrelada às avaliações sistêmicas censitárias que orientam políticas de responsabilização na educação são procedimentos da reforma empresarial da educação visando o controle do trabalho pedagógico (Freitas, 2018). Pretende-se, assim, garantir uma formação condizente com as demandas da organização do trabalho na sociedade atual, que induza à adaptação social e perpetue o modo de produção e acumulação capitalista. Além disso, a padronização favorece o preparo dos estudantes para essas avaliações, embora estudos como os de Hypolito (2021) e Novaes e Jacomini (2019) tenham explicitado que ela não garante um bom resultado.

Para além dessas questões, é essencial que nos atentemos às implicações de um modelo de formação padronizado para o trabalho dos professores, que têm sua autonomia no mínimo fragilizada, e para a formação dos estudantes, dado que, como bem alertaram Novaes e Jacomini (2019), a pluralidade cultural e a diversidade não têm lugar em um currículo padronizado. Como efeito, há o fortalecimento da exclusão social, a manutenção e até a acentuação das desigualdades, bem como fere-se o direito à educação dos estudantes.

No decorrer desse estudo, inquietou-nos perceber que, por mais que os professores, em sua maioria, reconheçam as contradições desse modelo de formação e busquem, até certo ponto, fazer adaptações ao prescrito, acabam se conformando com o cumprimento dos

padrões estabelecidos na BNCC e com a lógica de *accountability* na educação. Nesse sentido, a leitura de Frangella (2021) clarificou que os professores se submetem aos padrões porque almejam um bom resultado, pois, no modelo administrativo gerencial, isso qualifica o trabalho que desenvolvem. Portanto, sair do padrão é tido como uma ameaça perante a incerteza dos resultados e, em resposta à lógica de *accountability* na educação, o caminho acaba sendo o que a autora chamou de “[...] ensinar por códigos” (Frangella, 2021. p. 1154), na tentativa (muitas vezes até frustrada, acrescentamos nós) de evitar sentir o gosto amargo do “fracasso”, compreendido como erro ou falha na execução do prescrito, como se o trabalho dos professores fosse o único fator decisivo para um resultado insatisfatório.

No tocante às relações entre as práticas pedagógicas em sala de aula e a BNCC, chamou-nos a atenção que todos os entrevistados apontaram a existência de alguma relação. Nessa direção, destacou-se o trabalho com base em habilidades, sejam elas da própria BNCC ou do Currículo Paulista. Constatamos, também, que esses documentos, em especial o Currículo Paulista no caso do contexto investigado, refletem nos planejamentos dos professores, que observam o proposto para cada ano de escolarização ao elaborá-los.

No que tange às mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula provocadas pela BNCC, além do documento ter atenuado a centralidade dos livros didáticos do PNLD e dos materiais didáticos disponibilizados pela SEDUC/SP enquanto orientadores do ensino ministrado nas escolas (pelo menos até o momento em que as aulas digitais por meio de *slides* em consonância com os materiais didáticos do Currículo em Ação ainda não haviam sido implementadas), alguns professores manifestaram terem se tornado mais conscientes dos objetivos do trabalho pedagógico que realizam e do que se deseja em termos de formação humana para os estudantes, o que, em nossa concepção, evidencia lacunas na formação inicial e continuada desses professores.

Uma entrevistada não identificou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores após a esse documento, justificando que, em sua visão, os professores não possuem conhecimentos suficientes sobre ele e encontram-se enraizados em uma perspectiva de trabalho alicerçada no método de ensino tradicional, mesmo quando são estimulados a empregarem metodologias ativas no processo de ensino. O estímulo quanto ao uso de metodologias ativas também apareceu no relato de outros participantes da pesquisa, sendo uma orientação da SEDUC/SP, da Diretoria de Ensino à qual se vincula o município pesquisado e, conseqüentemente, dos professores coordenadores. Contudo, conforme alguns relatos, há professores resistentes em modificar suas práticas nessa direção.

Quanto à intensificação da documentação pedagógica, vimos o quão prejudicial isso tem sido para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que ocupa um tempo do professor que poderia ser dedicado ao planejamento e preparo das aulas. A partir das nossas análises, depreendemos, em síntese, que o aumento das demandas burocráticas se deve à obsessão pelo controle do trabalho pedagógico – algo que se agravou ainda mais com os avanços tecnológicos, incluindo o uso de aplicativos e plataformas – e pela busca de aumento dos índices educacionais.

Sobre as relações entre a BNCC e as práticas avaliativas inferimos que há relações entre o conteúdo da BNCC e do Currículo Paulista (habilidades) e o que é cobrado nas provas escritas preparadas pelos professores, havendo casos em que as habilidades avaliadas devem constar nessas provas. Esse mesmo conteúdo é cobrado nas avaliações externas e em larga escala, motivo pelo qual os professores utilizam questões dessas avaliações nas provas que elaboram para fins de treinamento dos estudantes, incluindo questões de múltipla escolha e preenchimento de gabarito.

Como versamos em nossas análises, o treinamento, muitas vezes excessivo, para as avaliações externas e em larga escala ocorria antes mesmo da existência da BNCC, mas com esse documento compreendemos que condutas como essa acabam sendo facilitadas e reforçadas com o objetivo de conquistar bons resultados nessas avaliações, o que – reafirmamos – não necessariamente significa que os estudantes tenham efetivamente aprendido. De todo modo, é notória a incidência dessas avaliações nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas, influenciando *o que* e *como* se avalia. Dessarte, como dissemos anteriormente, a avaliação da aprendizagem, frequentemente, toma as avaliações externas e em larga escala como parâmetros, o que mostra a centralidade que adquiriram no trabalho pedagógico.

Alguns professores relataram que procuram avaliar o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade, algo que pode estar relacionado com a BNCC e com o Currículo Paulista, pois ambos propõem, ao menos em tese, uma formação integral, o que, para esses professores, deve refletir também nos processos avaliativos.

Como detalhamos em momento anterior da pesquisa, a BNCC aconselha a construção e a aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado. Entretanto, não assume claramente o referencial que embasa a concepção de avaliação formativa anunciada, porém, considerando que ela reforça práticas avaliativas centradas na produção de resultados e no cumprimento de metas estabelecidas externamente, contraditoriamente, fortalece o modelo tradicional de avaliação (classificatório, seletivo e

excludente) e inibe uma proposta de avaliação formativa para a emancipação humana, já que o foco nas metas e nos resultados não significa que o objetivo do trabalho pedagógico esteja voltado para a garantia da aprendizagem dos estudantes, como advertiram Sousa e Arcas (2010).

Ademais, a apuração dos dados desta pesquisa desvelou que a maioria dos participantes identificou a existência de relações entre o conteúdo (habilidades) da BNCC e/ou do Currículo Paulista e o que é solicitado nas avaliações externas e em larga escala de nível nacional e/ou estadual, ainda que, aparentemente, nem todos compreendam profundamente a conjuntura política, social e econômica que permeia essas relações. Como referimos previamente, a consulta ao sítio eletrônico do Inep asseverou que a transição do Saeb para novas matrizes de referência alinhadas à BNCC tem se sucedido desde 2019. Todavia, a princípio, as adaptações não impactaram no cálculo do Ideb, visto que não incidiram sobre os anos de escolaridade e/ou áreas que o integram, mantendo-se as matrizes anteriores nesses casos.

Com relação ao impacto da BNCC nos resultados das avaliações externas e em larga escala, verificamos que todos os professores coordenadores e a maior parte dos professores acreditam que o trabalho em consonância com esse documento, ou mesmo com o Currículo Paulista, é primordial quando se almeja um bom resultado. Apesar disso, há múltiplos fatores intra e extraescolares capazes de afetar os processos educativos, a aprendizagem dos estudantes e os resultados dessas avaliações, de tal maneira que o trabalho baseado nesses documentos nem sempre basta para a garantia de um desempenho satisfatório por parte dos estudantes. Além disso, como ressaltamos, não necessariamente o resultado obtido pela escola traduz o nível de comprometimento dos professores e das equipes gestoras com o trabalho pedagógico e com a formação dos estudantes. Nisso reside a incoerência de responsabilizá-los, de forma vertical e sem a devida contextualização, pelos resultados das escolas, ao mesmo tempo em que o poder público se desresponsabiliza daquilo que deveria prover em termos de garantia de condições objetivas de trabalho que possibilitem aos profissionais da educação desempenhar suas funções com qualidade e dignidade.

O contato com as perspectivas dos entrevistados também oportunizou que reconheçêssemos potencialidades e limites da BNCC para a melhoria da qualidade da educação. Apesar das aparentes potencialidades, ao direcionarmos o nosso foco para os limites e até mesmo contradições desvelados, concluímos que a dimensão dos impactos causados é ampla e demasiadamente preocupante pela forma como repercutem sobre os profissionais da educação, os estudantes e as futuras gerações. À vista do exposto,

defendemos que a BNCC não tem contribuído para promover a qualidade da educação como promete e, além de não resolver os problemas que afetam a Educação Básica brasileira, termina por intensificá-los.

Acreditamos no potencial da presente pesquisa para contribuir com o avanço da produção científica a respeito da temática abordada, sem a pretensão de esgotar essa discussão, pois, certamente, há muito o que se explorar sobre o assunto. Nesse sentido, apontamos a relevância da realização de outras pesquisas que busquem compreender as repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas, avaliativas, no trabalho docente e na formação dos estudantes, adentrando o cotidiano escolar e focalizando outros contextos.

Almejamos, também, que essa pesquisa possa impulsionar debates e reflexões que conduzam à revisão dessa política pública, bem como das políticas de avaliação e responsabilização a ela atreladas, algo que, com certeza, demandará movimentos de recuperação e orquestração das forças progressistas da escola e de fora dela para que possa ser colocado em pauta e para que consigamos alcançar os progressos desejados. Todavia, é preciso estar consciente de que se trata de uma luta difícil, principalmente por estarmos diante de um projeto educacional e social de alcance global e de opositores, acima de tudo, detentores do poder econômico.

A luta que se coloca, como procuramos explicitar, é por projetos educacionais e sociais antagônicos, no bojo da qual nosso posicionamento é em defesa da educação pública, de uma formação humana plena, que possibilite o amplo acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos (Saviani; Duarte, 2015) sistematizados ao longo da história, que conduza à compreensão crítica da realidade, que estimule a autonomia e a capacidade criativa, que eduque e forme cidadãos para a emancipação e para a transformação da sociedade em direção a um modelo de organização social que liberte a humanidade das amarras do capital e supere suas intensas e profundas contradições. Desejamos que esta pesquisa possa soar também como um convite para que sigamos firmes nessa luta sem esquecer jamais que a realidade é uma construção, é fruto de um processo histórico e, como tal, passível de ser modificada pela ação humana.

REFERÊNCIAS

- ABDC. **Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017**. 2017. Disponível em: <https://abdc Currículo.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Documento-encaminhado-ao-CNE-BNCC.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- AGUIAR, M. A. da. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- AGUIAR, M. A. da. S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- AGUIAR, M. A. da. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, M. A. da. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão no PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018b. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- AGUIAR, M. A. da. S.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556/3776>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 361-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0361.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.
- ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/nota-da-anped-sobre-a-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

APÓS decisão da Justiça, Secretaria da Educação de SP afirma que voltará a aderir ao PNLD. **G1**: Portal de Notícias, São Paulo, 16 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/16/apos-decisao-da-justica-secretaria-da-educacao-de-sp-afirma-que-voltara-a-aderir-ao-pnld.ghtml>. Acesso em: 5 ago. 2025.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? *In*: _____. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 53-78.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/pt-br.php>. Acesso em: 09 jan. 2025.

ARRUDA, Z. J. **Associação entre desempenho acadêmico no SARESP e fatores familiares e socioeconômicos dos alunos do ensino fundamental I das escolas estaduais de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1638>. Acesso em: 25 jun. 2025.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de J. Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas: [s.n.], 2008. Disponível em: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdeLL_d._2008_la_privatizaciOn_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 09 mar. 2024.

BALSAMO, L. M. **A avaliação da escola: um estudo sobre os sentidos produzidos nos sujeitos protagonistas de uma realidade escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=542610. Acesso em: 29 jun. 2025.

BARBIERI, S. C. R. **O silenciamento da voz docente na BNCC**. Caxias do Sul: EducS, 2021. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/o-silenciamento-da-voz-docente-na-bncc/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BARBOSA, A. C.; BERTAGNA, R. H. Desafios do regime de Progressão Continuada na Rede Estadual Paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16593>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASSO, L. D. P. BNCC, educação e formação humana. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-22, 2023. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20383/209209217482>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QgVxFkGyffMsnhJM8G6jDfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BERTAGNA, R. H. Ciclos, Progressão Continuada e Aprovação Automática: contribuições para a discussão. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 73-86, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2203/1928>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L. de.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.

BERTAGNA, R. H.; PEREIRA, M. S. F. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 2-8, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kfxvq8LyRfQFQpHMM45GB6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/283450>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BERTAGNA, R. H.; SORDI, M. R. L. de.; ALMEIDA, L. C.; LARA, R. de. S. B. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas educativas**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 63-86, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/107364>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BINELO, A. S. **Participação e práticas docentes de professores no processo de (re)construção curricular: apontamentos a partir da experiência da rede municipal de ensino de Chapecó**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11009981. Acesso em: 11 mar. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONI, I. C. C.; BIMBATTI, B. R.; SILVA, A. F. G. da. Autonomia docente na perspectiva do currículo paulista: limites e possibilidades. **Revista Espirales**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 2, p. 221-237, 2024. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/5109/3992>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BORGES, K. P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 81-99, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/13143/8538>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BORGES, W. M. S. **Base Nacional Comum Curricular: repercussões na formação de professores em São Luís**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11039382. Acesso em: 11 mar. 2024.

BORGHI, R. F. Atuação do setor privado no processo de construção curricular: o sequestro dos fins públicos da educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2744-2758, set./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14903/12127>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, [2018a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Inclui até a Emenda Constitucional nº 132, de 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/assuntos/eb/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: MARE, 1995a. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: A Base: Perguntas frequentes. Brasília: ME, [2018c]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **FAQ - Perguntas frequentes**: sobre a BNCC. Brasília, [202-?]. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político-Estratégico**: 1995-1998. Brasília: [s.n.], 1995b.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*496076140. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpbJEN9S_5acba4bfbdff8.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Portaria nº 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 65, p. 27, 4 abr. 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/1.1.12.PortariaSEBn7562019alteraaPortarian3312018ProBNCC.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-

link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: MEC, 2018e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Resultados do Ideb**. Brasília: MEC, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC)**: Documento Orientador 2019. Brasília: MEC/SEB, 2019e. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. As duas formas de capitalismo: desenvolvimentista e liberal econômico. **Revista Brasileira de Economia Política**, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 680-703, out./dez. 2017. Disponível em: <https://centrodeeeconomiapolitica.org.br/repos/index.php/journal/article/view/153/143>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

BUENO, M. N. **A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar**: a implementação da política curricular em Caxias do Sul. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13207513. Acesso em: 11 mar. 2024.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annalume Editora, 2003.

CAETANO, M. R. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446/209209217485>. Acesso em: 29 mar. 2024.

CAETANO, M. R. As reformas educativas globais e a base nacional comum curricular (BNCC). **Textura - Revista de Educação e Letras**, [S.l.], v. 22, n. 50, p. 36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CALAZANS, D. P. P.; SILVA, D. O. V. da.; NUNES, C. P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50874/38431>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CAMARA, M. A. O.; EVANGELISTA, G. M.; SILVA, M. A. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20475/209209217106>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

CAMPOS, R. de F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269/43509>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. Apresentação: O que há de novo na proposta curricular paulista? In: _____. (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018**. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022a. p. 15-26.

CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018**. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022b.

CARVALHO, C. P. F. de.; RUSSO, M. H. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3776/2384>. Acesso em: 13 jan. 2025.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/My7JS3GKCKmKLFnnHx4vLdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 3 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/participacao-e-participacionismo-na-construcao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNngFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

CHIARI, T. M. M. **Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a implementação do currículo paulista e as possíveis interferências em suas práticas**. 2023. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18162/Disserta%0c3%a7%0c3%a3o%20mestrado.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COELHO, L. de S. L. **A implementação da BNCC nas escolas da rede estadual paulista da Diretoria de Ensino de Santo Anastácio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11240718. Acesso em: 11 mar. 2024.

COELHO, L. de S. L.; ANJOS, R. E. dos.; MIRALLIA, M. C. F. C. O processo de implementação da BNCC no âmbito da gestão e da docência: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 19, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10941/6274>. Acesso em: 18 mar. 2025.

COLA, A. R. **Avaliação externa e em larga escala: o entendimento de professores que ensinam matemática na educação básica.** 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11023/1/Andre%20Ricardo%20Cola.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSSO, D. C. de. M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/915061>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSTA, E. A. X. da.; OLIVEIRA, M.-E. B. de. BNCC e atuação docente: uma política em cena. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 5, p. [1] - [17], 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10457/9288>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CÓSTOLA, A. **“Onde tem base, tem movimento” empresarial: Análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9bc7ac46-55d9-4305-a439-89f4e845491f>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3288/3067>. Acesso em: 11 mar. 2024.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbjLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DAVID, A.; LOURENCETTI, G. C. A política educacional paulista: o programa ler e escrever. **Comunicações**, Piracicaba, n. 1, p. 53-64, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n1/0104-8481-comunic-22-1-0053.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

DIAS, F. A. **Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e

Cultura, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10514506. Acesso em: 11 mar. 2024.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157439/152798>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DIÓGENES, E. M. N.; SILVA, V. M. C. B. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350-366, set./dez. 2020. Disponível em:
<https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126/8547>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 27 jul. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, [S.l.], n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ESPOSTO, L. M. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**: análises discursivas sobre os (des)caminhos da Base Nacional Comum Curricular. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13583984. Acesso em: 10 nov. 2023.

FALEIRO, B. W. **Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência**: o esvaziamento do ofício do professor e o gerencialismo educacional. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2022. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11827346. Acesso em: 11 mar. 2024.

FARIAS, C. dos. S.; RUFATO, G. B.; RUIZ, M. J. F. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da**

Educação, [S.l.], v. 39, n. 1, p. 1-19, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v39n1/1678-166X-rbpae-39-1-e127053.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

FARIAS, J. A.; REIS, M. L. Educação integral no estado de São Paulo: conceitos e modelos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 290-304, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54940/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FELIPE, E. da. S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 80-101. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, M. de S. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007-2012)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-121209/publico/MALU_DE_SOUZA_FERNANDES.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

FIGUEIREDO, N. C. **Avaliação da Aprendizagem em Processo e suas possíveis implicações na atribuição de notas: estudo de caso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-03122024-121745/pt-br.php>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. A concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações externas no estado de São Paulo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 188-219, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13297/9008>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. dos. S.; COSTA, A. de. C. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

FLACH, S. de. F. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa - gestão 2001 - 2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3723>. Acesso em: 26 jun. 2025.

FRANGELLA, R. de. C. P. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez.

2020. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611/897>. Acesso em: 05 mar. 2025.

FRANGELLA, R. de. C. P. Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 29, p. [1] - [16], 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v29/1809-449X-rbedu-29-e290075.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

FRANGELLA, R. O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084/33213>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FREITAS, C. A. A. de. **A repercussão da BNCC na cidade de Sorocaba/SP à luz das teorias pedagógicas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9765025. Acesso em: 03 ago. 2023.

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

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FREITAS, L. C. de.; SORDI, M. R. L. de.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GALIAN, C. V. A. Prefácio. In: CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018**. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022. p. 9-13.

GALIAN, C. V. A. SAMPAIO, M. das. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GARCIA, A. L. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: Desafios na e da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/96361>. Acesso em: 9 jan. 2016.

GIARETA, P. F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l.], v. 6, p. 1-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101/209209214322>. Acesso em: 21 out. 2021.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de.; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 734-750, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326/12696>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS e BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781/21158>. Acesso em: 09 mar. 2024.

GIROTTTO, E. D.; JACOMINI, M. A. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 3, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/75/59>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GIROTTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. de. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 27, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvzyzGStRB7f6FG/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.

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

GOMES, M. P. Autonomia do trabalho docente em tempos de BNCC. In: MACIEL, C. E.; GOMES, M. P.; SIQUEIRA, R. M. (org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. Brasília: ANPAE, 2021. p. 131-144. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/1021L-POLITICAS-EDUCACIONAIS-DEMOCRATICAS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: UCHOA, A. M. da C.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 73-90. Disponível em: <https://www.editorafi.org/640bncc>. Acesso em: 29 mar. 2024.

HYPOLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul./set. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n46/2178-2679-apraxis-17-46-35.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

INEP. **Histórico [do Saeb]**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 11 jul. 2025.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27947/29719>. Acesso em: 06 jan. 2025.

JACOMINI, M. A.; GIROTTTO, E. D.; BARBOSA, A.; STOCO, S. Política Educacional na Rede Estadual Paulista e Qualidade do Ensino sob a Nova Gestão Pública, 1995 a 2018. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 30, n. 27, p. 1-34, 2022a. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6465/2786>. Acesso em: 08 jan. 2025.

JACOMINI, M. A.; RODRIGUES, A. C. C.; SILVA, R. B. B. da.; CARNEIRO, S. R. G.; CONCEIÇÃO, J. B. da. Padronização curricular e controle do trabalho docente nas políticas educacionais paulista (2007-2018). In: CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018**. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022b, p. 75-110.

JESUS, R. L. L. V. de.; MAGALHÃES, T. C. Avaliação da aprendizagem: um olhar à luz das políticas neoliberais implementadas pela Base Nacional Comum Curricular. **Research**,

Society and Development, [S.l.], v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19974/18076>. Acesso em: 29 jun. 2025.

JUCÁ, W. G. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC: análise dos desdobramentos da autonomia no trabalho docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9920003. Acesso em: 11 mar. 2024.

LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de. S. (org.). **Diálogos críticos**, volume 2 - Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LOPES, M. F. A.; BORGHI, R. F. Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 29, n.60, p. 47-62, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062019000100047. Acesso em: 14 jan. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. F. de. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão no PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 43-58. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2629469/mod_resource/content/0/Macedo_Parametros_curriculares_nacionais.PDF. Acesso em: 03 jan. 2025.

MACHADO, G. do. A. **A hiperburocratização do trabalho docente na escola do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em:
<https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1407958>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MAGDALENO, B. V.; FARIA, R. W. S. de C. Construção colaborativa da BNCC: vozes dissonantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-17, 2024. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/fbd6VJrQCRbz9JpLKfVJdDS/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2025.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MALTA, M.; SILVA, H. M. G. da. Avaliação da aprendizagem em processo e o controle do currículo. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, set./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3432/1649>. Acesso em: 08 jan. 2025.

MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1419/1146>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em:
http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 241-262, mar. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640147/7706>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MARTINS, P. de. P. U. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente:** desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2759>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/122050>. Acesso em: 09 jan. 2025.

MELLO, L. R. de.; BERTAGNA, R. H. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do Ideb e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1132-1148, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6168/5901>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MELLO, L. R. de.; BERTAGNA, R. H. Relações entre políticas e práticas educacionais: Em perspectiva a realidade de uma Escola da Rede Estadual Paulista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 85-105, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24483/17462>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MILITÃO, S. C. N.; QUEIROZ, W. I. de.; ORTEGA, D. V. A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20291/209209217472>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MOURA, J. A.; LOPES, C. S. Currículo e profissionalidade docente: a rede pública do Estado de São Paulo e Municipal de Campinas/SP. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 5-24, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1253/610>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MURRIE, Z. de. F. **Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/cg-vol1.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

NASCIMENTO, F. de. S. **As práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Imperatriz/Maranhão: problematizações do contexto escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13350164. Acesso em 01 nov. 2023.

NASCIMENTO, R. R. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9915454. Acesso em: 11 mar. 2024.

NEUBAUER, R. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 129-133, jan. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2625/2363>. Acesso em: 03 jan. 2025.

NOVAES, J. I.; PERALTA, D. A. Vozes da coordenação pedagógica diante do caos das reformas curriculares: conversações sobre a participação dos educadores. In: VERSUTI, F. M.; MULLE, R. L. D.; PERALTA, D. A.; GONÇALVES, H. J. L. (org.). **Perspectivas de atuação no caos: desafios para o fazer educativo na contemporaneidade [recurso eletrônico]**.

Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 58-84. Disponível em: <https://www.editorafi.org/92caos>. Acesso em: 28 fev. 2025.

NOVAES, L. C.; JACOMINI, M. A. O Ensino Fundamental na BNCC e a construção dos currículos pelos sistemas de ensino. *In: SILVA, F. de. C. T.; FILHA, C. X. (org.).* **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 107-117.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In: AGUIAR, M. A. da. S.; DOURADO, L. F. (org.).* **A BNCC na contramão no PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, M. B. de; LEMOS, A. da S.; CANUTO, M. B. O Global Education Reform Movement (GERM) e a BNCC: performatividade para formação e práticas docentes. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, jul./set. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/76015/47326>. Acesso em: 23 ago. 2023.

OLIVEIRA, M. S. S. de. **As orientações da Base Nacional Comum Curricular e as implicações no processo ensino/aprendizagem em contexto de vulnerabilidade social**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12828899. Acesso em: 13 nov. 2023.

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCk4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 139-151, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6828/pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O Programa São Paulo Faz Escola e a proposta curricular paulista na visão dos professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 171-193, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1431/1138>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PACHECO, A. B. L.; SILVA, S. L. da. A regulamentação dos processos avaliativos nas escolas: aproximações e distanciamentos. *In: CONGRESSO REGIONAL DE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA*, 6., 2019, Xanxerê. **Anais [...]**. Xanxerê: Editora Unoesc, 2019. p. 17-21. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/condeb/article/view/21449/12575>. Acesso em: 6 jul. 2017.

PACHECO, D. R.; PIRES, C. M. C. Materiais curriculares de Matemática e suas relações com políticas públicas brasileiras. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 1, n. 3,

p. 256-276, set./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/6001/600166729007.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

PAES, M. V.; RAMOS, G. P. O programa “São Paulo Faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2014. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v21n2/2238-121X-comunic-21-02-00053.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/items/931680e0-2b03-4795-9949-f95b8114ff79>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Tradução de L. P. Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PATRIARCA, P.; RODRIGUES, R. Governo de SP não adere a livros didáticos do MEC para 2024 e diz que usará material próprio e 100% digital a partir do 6º ano. **G1**: Portal de Notícias, São Paulo, 1 ago. 2023. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/01/governo-de-sp-nao-adere-livros-didaticos-do-mec-para-2024-e-diz-que-usara-material-proprio-e-100percent-digital-a-partir-do-6oano.ghtml>. Acesso em: 5 ago. 2025.

PAULA, A. V. de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9949531. Acesso em: 11 mar. 2023.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: SARESP em foco. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9640>. Acesso em: 28 jan. 2017.

PERRELLA; C. dos. S. S.; ALENCAR, F. Gestão para resultados e ações de controle na política educacional paulista. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-16, 2022. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/6XzVzvqy5SKmjVZfn76Ppgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. 2009. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2023.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

POLATO, A. **A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/121897>. Acesso em: 20 abr. 2016.

QEDU: Portal de dados educacionais do Brasil. São Paulo: IEDE, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. D.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, [S.l.], n. 9, p. 1-24, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6097/5062>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jmhmdLwzrDvw3bCycP6h76R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2025.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de M. Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Substituição de livros do PNLD por slides digitais na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 15 ago. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 6 jul. 2023.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP):**

A educação a serviço do capitalismo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/425241>. Acesso em: 09 mar. 2024.

RIOS, M. C. **As políticas públicas do Banco Mundial para a educação brasileira**. 2014. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/1politicas_publicas.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8468867. Acesso em: 11 mar. 2024.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da 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/575/259>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. da C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio. 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964/pdf_1. Acesso em: 9 abr. 2025.

RODRIGUES, F. de C.; COUTINHO, L. C. S. Apontamentos sobre educação e trabalho no brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650990/17313>. Acesso em: 09 mar. 2024.

RODRIGUES, J. D. Z.; BARBOSA, A. Política de remuneração variável na rede estadual de ensino paulista: um balanço dos 20 anos do “bônus” do magistério. **Revista Ibero-americana de Educação**, [S.l.], v. 90, n. 1, p. 133-149, 2022. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/4467.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

RODRIGUES, J. D. Z.; FERRAROTTO, L. Alinhamento e controle: as recomendações da OCDE ao Saeb. **Horizontes**, Itatiba, p. [1] - [25], 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1796/812>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. Introdução. In: _____ (org.). **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-24.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/106/58>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Tradução de E. F. F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de E. F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/730/742>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SANTOS, A. V. F. dos.; FERREIRA, M. S. BNCC: múltiplas posições e olhares para pensar a qualidade da educação e a autonomia docente. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 19-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4553>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTOS, U. E. dos.; SABIA, C. P. de P. Percurso histórico do SARESP e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v26n62/1984-932X-eae-26-62-00354.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SANTOS, V. S. dos.; ORLANDIN, B. de S.; CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; OLIVEIRA FILHO, E. dos. R.; VASCONCELLOS, A. N.; RABELLO, L. R. G. As políticas curriculares para o ensino fundamental e médio na rede estadual paulista (1995-2006). In: CARNEIRO, S. R. G.; JACOMINI, M. A.; BELLO, I. M. (org.). **Políticas Curriculares na Rede Estadual Paulista 1995-2018**. São Paulo: Alameda: FAPESP, 2022. p. 27-73.

SÃO PAULO. **Apresentação do Programa Ler e Escrever**. São Paulo: SEE/FDE, [2010?]. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SÃO PAULO (Cidade). Portaria nº 6.328, de 26 de setembro de 2005. Institui, para o ano de 2006, o Programa “Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal”, nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs - Republicação por incorreções. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 50, n. 224, p. 39, 30 nov. 2005a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-6328-de-30-de-novembro-de-2005/detalhe>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE 9/97. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado: Poder Executivo**, seção I, São Paulo, v. 107, n. 147, p. 12, 1997a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1997%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fagosto%2f05%2fpag_0012_3ARG1NORDN9TRe2H

L6DA93FUIBJ.pdf&pagina=12&data=05/08/1997&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100012. Acesso em: 08 nov. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 73, de 03 de abril de 2008**. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06. São Paulo: CEE, 2008a. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2008-73-processo-2007-571/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 169**. São Paulo, 2019a. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2019-169-processo-2019-157067/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 8/97**. São Paulo: CEE, 1997b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0822-0830_c.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 8/2001**. São Paulo: CEE, 2001. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2001-8-processo-2001-220/>. Acesso em: 24 set. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE 179**. In: SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 169**. São Paulo, 2019b. p. 3-14. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-2019-169-processo-2019-157067/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE 183**. São Paulo, 2019c. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/830832-19-indic-183-19.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 170**. São Paulo, 1996a. Disponível em: <https://www.ceesp.sp.gov.br/ato-do-conselho/numero-1996-170-processo-1995-817/>. Acesso em: 09 jul. 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo, 1995a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html#:~:text=DECRETO%20N.,21%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201995&text=Decreta%3A,do%20ensino%20fundamental%20e%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Decreto nº 51.627, de 01 de março de 2007**. Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade". São Paulo, 2007a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51627-01.03.2007.html>. Acesso em: 30 out. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html#:~:text=Decreta%3A,a%20valoriza%C3%A7%C3%A3o%20de%20seus%20profissionais>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Idesp**: [banco de dados]. São Paulo: SEDUC, 2024. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: Alesp, 2008b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2012a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/original-lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, 2012b.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021**. São Paulo: Alesp, 2021a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução, de 1 de agosto de 2019**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 169/2019, que “fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências”. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Indicação CEE 183/2019, sobre “Orientações sobre Autonomia dos Municípios Paulistas para Criação de seus Sistemas ou Integração ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e Adesão ao Currículo Paulista”. São Paulo: SEDUC, 2019d. Disponível em: <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=5&ano=2019>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 43, de 29 de setembro de 2023**. Dispõe sobre a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e do Provão Paulista Seriado em 2023, revoga Resolução SEDUC nº 81/2022, de 08/11/2022, a Resolução SEDUC nº 77/2022, de 05/10/2022 e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2023a. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao02102023160904reso1%2043.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC 96, de 21 de dezembro de 2020.** Institui, no âmbito da Secretaria da Educação, o Comitê de Acompanhamento a Implementação do Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo - Undime/SP. São Paulo: SEDUC, 2020a. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacaoRESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2096%20-021122020.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 107, de 28 de outubro de 2021.** Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2021b. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacaoRESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20107%20DE%2028-10-2021%202.PDF>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 133, de 29 de novembro de 2021.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo: SEDUC, 2021c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20133.PDF>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública. **Diário Oficial Estado de São Paulo: Poder Executivo**, seção I, São Paulo, v. 117, n. 157, p. 1-2, 21 de agosto de 2007b. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Resultado_11_3.aspx?filtrotipopalavr=aschavesalvar=FE&filtrodatafimsalvar=20070821&filtroperiodo=21%2f08%2f2007+a+21%2f08%2f2007&filtrocadernos=Executivo+I&filtropalavraschave=+&filtrodatainicialsalvar=20070821&xhitlist_vpc=first&filtrocadernossalvar=exl&filtrotodoscadernos=+. Acesso em: 09 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Aprender Sempre.** Volume 1. 1º ano do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. Caderno do professor. São Paulo: SEDUC, 2022a. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/1-Ano-Vol-1-Professor-web-corrigido-13.05.2022.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Aplicação da Prova Paulista começou nesta semana.** 31 mar. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-aplicacao-da-prova-paulista-comecou-nesta-semana/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Avaliação da Aprendizagem em processo.** Caderno do professor. 5º ano. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa e Matemática. 2º bimestre de 2018. São Paulo: SEE, 2018a. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/aap-recomendaes-lp-e-mat-5-ano-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Comunicado externo conjunto subsecretaria/COPEd - 2023 - nº 110.** São Paulo: SEDUC, 2023c. Boletim Subsecretaria nº 21. Disponível em:

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2023/06/1_prova_paulista_2_bimestre_2023.pdf. Acesso em: 09 jan. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. Comunicado SE de 22-3-95. **Diário Oficial do Estado**: Poder Executivo, seção 1, São Paulo, v. 105, n. 56, p. 8-10, 23 mar. 1995b.

Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Resultado_11_3.aspx?filtrotipopalavr aschavesalvar=FE&filtrodatafimsalvar=19950323&filtroperiodo=23%2f03%2f1995+a+23%2 f03%2f1995&filtrocadernos=Executivo+I&filtropalavraschave=+&filtrodatainicialsalvar=199 50323&xhitlist_vpc=first&filtrocadernossalvar=ex1&filtrotodoscadernos=+. Acesso em: 03 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Cronograma ATPC 2022**. São Paulo: SEDUC, 2022b. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/PDF_Perguntas_e_Respostas_ATPC_2022_VF.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019e. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Documento orientador Programa Ensino Integral - Ensino Fundamental anos iniciais - 2021/2022**. São Paulo: SEDUC, [2021d]. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/12/anexo_rede-945i-organizacao-dos-horrios-pei-anos-iniciais.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **EMAI**: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula. Material do professor. Volume 1. Primeiro ano. São Paulo: SEE, 2013a. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/EMAI/EMAI_PRIMEIRO_ANO_PROFESSOR.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) por escola**. São Paulo: SEDUC, 2022c. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/metadados-do-%C3%ADndice-de-desenvolvimento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-estado-de-s%C3%A3o-paulo-idesp-por-escola>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **1,3 milhão de estudantes fazem simulado da Prova Paulista**. 24 mar. 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-13-milhao-de-estudantes-fazem-simulado-da-prova-paulista/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo - Ciências da Natureza e Ciências Humanas**: Geografia e História - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Versão preliminar. São Paulo: CGEB, 2013b. Disponível em: http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Sao-Paulo-Faz-Escola/Ciclo-I/orientacoes_estado_cie_his_geo.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I.** São Paulo: FDE, 2008c. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Programa de qualidade da escola:** nota técnica. São Paulo: SEDUC, 2020b. Disponível em: https://dados.educacao.sp.gov.br/sites/default/files/Nota%20tecnica_2019.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Programa Ensino Integral:** orientações didáticas parte diversificada - anos iniciais. Documento preliminar. São Paulo: SEDUC, 2023e. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/PROGRAMA_ENSINO_INTEGRAL-ANOS_INICIAIS_vf_1_1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: SEE, [2008d]. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/propostacurriculargeral_internet_md.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Prova Paulista do 1º bimestre chega à reta final com aplicação para estudantes do Ensino Médio.** 13 abr. 2023f. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/prova-paulista-1o-bimestre-chega-reta-final-com-aplicacao-para-estudantes-ensino-medio/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Prova paulista:** perguntas frequentes/FAQ. 27 mar. 2023g. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07470/pt-br>. Acesso em: 08 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE, de 13 de maio de 1996.** Homologa Parecer CEE nº 170/96, que autoriza a Secretaria da Educação a implantar o Projeto de Reorganização Escolar do Ensino Fundamental - Classes de Aceleração. São Paulo: SEE, 1996b. Disponível em: <http://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=173>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 1, de 6 de janeiro de 2004.** Altera a Resolução SE nº 184/02. São Paulo: SEE, 2004. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=2&ano=2004>. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 4, de 15 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. São Paulo: SEE, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2006. Disponível em:

<https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=3&ano=2006>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 18, de 02 de maio de 2019**. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2019f. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=7&ano=2019>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. São Paulo: SEE, 2007c. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=3&ano=2007>. Acesso em: 30 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 24, de 6 de março de 2018**. Dispõe sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2018b. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=9&ano=2018>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 1996c. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=1996>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 55, de 23 de novembro de 2017**. Cria Comitê para planejamento de ações visando à implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2017. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=3&ano=2017>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008**. São Paulo: SEE, 2008e. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=2&ano=2008>. Acesso em: 27 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 74, de 8 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2013c. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=2&ano=2013>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 76, de 7 de novembro de 2008**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. São Paulo: SEE, 2008f. Disponível em:

<https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=2&ano=2008>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 77, de 3 de julho de 1996**. Dispõe sobre as Classes de Aceleração na Rede Estadual de Ensino. São Paulo: SEE, 1996d. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=1996>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. São Paulo: SEE, 2007d. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2007>. Acesso em: 30 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Cíelo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo: SEE, 2007e. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2007>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SEE, 2007f. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2007>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo: SEE, 2005b. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2005>. Acesso em: 06 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 96, de 23 de dezembro de 2008**. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. São Paulo: SEE, 2008g. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2008>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Resolução SE nº 184, de 27 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. São Paulo: SEE, 2002. Disponível em: <https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao?pageNumber=1&ano=2002>. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **Tutorial de Recursos Humanos: Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____ (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 13-35.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - revista de educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SEVERINO, A. T. B.; MENEGHETTI, R. C. G. O Projeto EMAI na Percepção de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: problematizando a questão da autonomia docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cKPbZKK9VTc6ZPjctGBKvpx/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SEVERINO, A. T. B.; MENEGHETTI, R. C. G. O Projeto EMAI: uma Análise de sua Estrutura Organizacional e seus Pressupostos Metodológicos. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, [S.l.], v.12, n.3, p. 304-314, 2019. Disponível em: <https://jjeem.pgsscogna.com.br/jjeem/article/view/6035>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. In: _____. (org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 44-77.

SILVA, F. C. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Textura - Revista de Educação e Letras**, [S.l.], v. 22, n. 50, p. 99-117, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5474/3718>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, G. A. da. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de educação de Uberlândia/MG. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/41784>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, L. L. da.; RAMOS, G. P. Programa Ler e Escrever: a avaliação dos professores da rede estadual de São Carlos-SP sobre suas implicações para a prática docente. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 50, p. 69-82, jan./mar. 2024. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4218>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, L. L. da.; RAMOS, G. P. Programa paulista Ler e Escrever e o trabalho docente: entre orientações e padronizações. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 554-572, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5182/4845>. Acesso em: 09 jan. 2025.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, M. M. da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d01a97f9-ff45-4b5d-99b2-60ed73e411a2/content>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SILVA, M. Q. da; CRUZETTA, D. D. Base Nacional Comum Curricular e as Reformas Educacionais da década de 1990. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20239/209209217033>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SILVEIRA, D. D.; SALES JUNIOR, A. F. de.; SALAZAR, E. A.; LIMA JÚNIOR, L. de. S.; RIBEIRO, L. E. L.; PINHEIRO, W. da. C.; SILVA, L. M. R. da.; BRUM, E. de. C. M. A avaliação formativa na perspectiva da BNCC: promovendo aprendizagens significativas. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8071/5595>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SOUSA, M. P. de.; SOUZA, G. M. de. O.; PEREIRA, M. Z. da. C. Políticas de currículo e formação docente: Entre perspectivas reformistas e possibilidades em contexto democrático. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/45152/36048>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4091/3298>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SOUZA, J. S. A. de. **Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10757331. Acesso em: 11 mar. 2024.

SORDI, M. R. L. de. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n.35, p. 147-162, jul./dez., 2010.

SORDI, M. R. L. de.; OLIVEIRA, S. B. de.; ALMEIDA, L. C. Avaliação externa e avaliação institucional: embates e diálogos para construção da qualidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 77-89, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c8wmYfYvmdzsgHxHwq4MWb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SORDI, M. R. L. de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serieestudos/article/view/65/168>. Acesso em: 26 jun. 2025.

STOFFELS, F.; CARVALHAES, W. L. Contornos neoliberais no novo Saeb. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 16, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v16/1981-1969-jpe-16-e84436.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SÜSSEKIND, M. L.; MASKE, J. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4562/3782>. Acesso em: 22 jul. 2025.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Sobre**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TORRES, T. A. R. Escola de Tempo Integral: cotidiano, práticas pedagógicas e avaliação. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 25, n. 50, p. 267-282, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9433/6956>. Acesso em: 06 jan. 2025.

TORRES, T. A. R. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/pt-br.php>. Acesso em: 06 jan. 2025.

TORREZAN, H. E.; BERTAGNA, R. H. BNCC e qualidade da educação: algumas aproximações. In: **INTEGRAP - EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR: PERSPECTIVAS E POTENCIALIDADES**, 2022, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP - IB, 2022. p. 20-28. Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br/Home/Pos-Graduacao44/secaotecnicadepos46/educacao/anais-2022.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TORREZAN, H. E.; BERTAGNA, R. H.; NAKAMURA, H. K. 20 anos de produção científica sobre o SARESP (1996-2016): reflexões acerca dos desdobramentos na prática docente e da privatização. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1325-1339, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12016/7915>. Acesso em: 10 mar. 2024.

TORREZAN, H. E. **Desdobramentos do SARESP na prática docente**: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Rio Claro, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166173/torrezan_he_me_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2023.

TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. da S. A construção da BNCC da educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. In: SIQUEIRA, I. C. P. (org.). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. P. 81-94. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/BNCCInfantilFundCNE.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNDIME (São Paulo). **Dia D**: dia nacional de discussão sobre a BNCC. São Paulo, [2018a]. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/dia-d-mobilizacao-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-sera-realizado-no-dia-06-de-marco-em-todo-pais/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

UNDIME (São Paulo). **Orientações para discussão da BNCC**. São Paulo, [2018b]. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/dia-d-mobilizacao-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-sera-realizado-no-dia-06-de-marco-em-todo-pais/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 mar. 2024.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 11-35.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276>. Acesso em: 22 set. 2020.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilização baseada em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060. Acesso em: 10 mar. 2024.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966>. Acesso em: 3 de jul. 2025.

XIMENES, S. B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/C5spkr8yNQFMpb6cXJswy5s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409/13691>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ZEN, L. H. D.; GHISLENI, A. C. Da suspeição ao *como fazer*: expectativas de professores/as frente a um currículo por competências. **Textura - Revista de Educação e Letras**, [S.l.], v. 22, n. 50, p. 165-181, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5477/3721>. Acesso em: 25 fev. 2025.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA (DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO)

Prezado Dirigente Regional de Ensino,

Sou aluna do Doutorado em Educação da UNESP de Rio Claro e estou pesquisando sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa que desenvolvo é intitulada como “Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas”. O objetivo central dessa pesquisa é, a partir do ponto de vista de professores e professores coordenadores, identificar e analisar as possíveis repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais paulistas, bem como verificar suas percepções sobre esse documento e seu processo de implementação no contexto investigado, buscando elementos que possam subsidiar os processos de avaliação e revisão dessa política, por isso a importância da participação dos profissionais mencionados.

Em vista do exposto, venho solicitar a sua autorização para convidar os professores e professores coordenadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa rede de ensino para participarem da pesquisa e, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP de Rio Claro, coletar dados junto aos mesmos por meio da concessão de uma entrevista individual, norteadas por um roteiro, a respeito da temática abordada. Também será solicitado o preenchimento de um questionário para a caracterização de aspectos relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa. No entanto, destaco que os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo em todos os momentos do estudo, bem como em eventuais publicações posteriores, sendo identificados, única e exclusivamente, mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

A entrevista será realizada, preferencialmente, em uma sala ou espaço reservado da Unidade Escolar à qual o participante está vinculado ou em local a ser escolhido por ele, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e o participante estejam presentes no diálogo. Na impossibilidade de a entrevista ocorrer de modo presencial, devido ao contexto de pandemia ou por opção do participante, ela poderá ser realizada mediante o Google Meet. A data e horário para a sua realização serão agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável em conformidade com a produção acadêmica sobre o assunto.

Consonante à sua autorização, a pesquisadora responsável apresentará a importância da colaboração desses profissionais para a pesquisa, realizará o convite aos participantes, apresentará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se colocará à disposição para sanar todo e qualquer tipo de dúvida antes de tomarem a decisão por participar ou não da pesquisa e ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Todos os cuidados éticos serão tomados durante a pesquisa, estando em consonância com as Resoluções 466/12 e 510/2016. Desde já agradeço a sua atenção e espero poder contar com a oportunidade de realizar a pesquisa junto aos professores e professores coordenadores dessa rede de ensino. Caso possa aceitar o meu pedido, peço que assine a declaração que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: hayla_emanuelle@hotmail.com.

Cordialmente,

Hayla Emanuelle Torrezan

Doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

_____, ____ de _____ de 2023.

Declaração

Eu, _____, declaro estar ciente de que a pesquisadora Hayla Emanuelle Torrezan, vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, convidará os professores e professores coordenadores que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa rede de ensino para participar da pesquisa intitulada “Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas” e autorizo que o estudo seja desenvolvido.

Assinatura do Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA (DIRETORES DE ESCOLA)

Prezado (a) Diretor (a),

Sou aluna do Doutorado em Educação da UNESP de Rio Claro e estou pesquisando sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa que desenvolvo é intitulada como “Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas”. O objetivo central dessa pesquisa é, a partir do ponto de vista de professores e professores coordenadores, identificar e analisar as possíveis repercussões da BNCC nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais paulistas, bem como verificar suas percepções sobre esse documento e seu processo de implementação no contexto investigado, buscando elementos que possam subsidiar os processos de avaliação e revisão dessa política, por isso a importância da participação dos profissionais mencionados.

Em vista do exposto, venho solicitar a sua autorização para convidar os professores e professores coordenadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa Unidade Escolar para participarem da pesquisa e, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UNESP de Rio Claro, coletar dados junto aos mesmos por meio da concessão de uma entrevista individual, norteadas por um roteiro, a respeito da temática abordada. Também será solicitado o preenchimento de um questionário para a caracterização de aspectos relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa. No entanto, destaco que os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo em todos os momentos do estudo, bem como em eventuais publicações posteriores, sendo identificados, única e exclusivamente, mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

A entrevista será realizada, preferencialmente, em uma sala ou espaço reservado da Unidade Escolar à qual o participante está vinculado ou em local a ser escolhido por ele, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e o participante estejam presentes no diálogo. Na impossibilidade de a entrevista ocorrer de modo presencial, devido ao contexto de pandemia ou por opção do participante, ela poderá ser realizada mediante o Google Meet. A data e horário para a sua realização serão agendados de acordo com a disponibilidade de cada participante. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável em conformidade com a produção acadêmica sobre o assunto.

Consonante à sua autorização, a pesquisadora responsável apresentará a importância da colaboração desses profissionais para a pesquisa, realizará o convite aos participantes, apresentará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se colocará à disposição para sanar todo e qualquer tipo de dúvida antes de tomarem a decisão por participar ou não da pesquisa e ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Todos os cuidados éticos serão tomados durante a pesquisa, estando em consonância com as Resoluções 466/12 e 510/2016. Desde já agradeço a sua atenção e espero poder contar com a oportunidade de realizar a pesquisa junto aos professores e professores coordenadores dessa Unidade Escolar. Caso possa aceitar o meu pedido, peço que assine a declaração que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição no seguinte endereço eletrônico: hayla_emanuelle@hotmail.com.

Cordialmente,

Hayla Emanuelle Torrezan

Doutoranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Rio Claro

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A) DE ESCOLA

_____, ____ de _____ de 2023.

Declaração

Eu, _____, declaro estar ciente de que a pesquisadora Hayla Emanuelle Torrezan, vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, convidará os professores e professores coordenadores que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental nessa Unidade Escolar para participar da pesquisa intitulada “Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas” e autorizo que o estudo seja desenvolvido.

Assinatura do (a) Diretor (a) de Escola

**APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Convido você, Professor (a) de Ensino Fundamental, a participar do estudo intitulado **“Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas”**, proposto por **Hayla Emanuelle Torrezan** (pesquisadora responsável), RG XX.XXX.XXX-X, orientada pela **Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, *Campus* de Rio Claro, referente ao curso de Doutorado em Educação da mesma instituição.

O objetivo da referida pesquisa é, a partir do ponto de vista de professores e professores coordenadores, identificar e analisar as possíveis repercussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo, bem como suas percepções sobre esse documento e seu processo de implementação no contexto investigado, buscando elementos que possam subsidiar os processos de avaliação e revisão dessa política, por isso a importância da sua participação.

À vista do exposto, apontamos como prováveis benefícios decorrentes desse estudo, além do oferecimento de subsídios para a avaliação e a revisão dessa política, o fato de oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca de aspectos que envolvem o nosso objeto de pesquisa - a BNCC, vislumbrando a qualidade educacional, compreendida como direito social, e tendo como compromisso a formação humana plena dos educandos.

Caso você concorde em contribuir com esse estudo, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista individual, norteada por um roteiro, sobre a temática da BNCC. Também será solicitado o preenchimento de um questionário para caracterização do perfil dos participantes da pesquisa. A entrevista será realizada, preferencialmente, em uma sala ou espaço reservado da Unidade Escolar ou em local de sua escolha, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e você, professor (a), estejam presentes no diálogo. Na impossibilidade de a entrevista ocorrer de modo presencial, devido ao contexto de pandemia ou por opção sua, ela poderá ser realizada

mediante o Google Meet. A data e horário para sua realização serão agendados de acordo com a sua disponibilidade. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável em conformidade com a produção acadêmica sobre o assunto.

Esclarecemos que os riscos em participar desse estudo consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido diante de algumas questões, apesar do nosso empenho para que isso não ocorra. Pensando em minimizar esses riscos, comunicamos que você terá a liberdade de solicitar esclarecimentos em qualquer momento e de optar por responder somente as questões perante as quais se sinta confortável. Caso ocorra alguma sensação de desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida imediatamente e, se necessário, haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). Também será garantido o direito de deixar de participar da entrevista e até mesmo de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa e por qualquer razão sem nenhuma penalização.

No momento da entrevista, a pesquisadora responsável ouvirá suas respostas e, se você permitir, elas serão gravadas e, concomitantemente, anotadas para posterior auxílio na compreensão e interpretação das informações emitidas. Destacamos que você tem o direito de recusar a gravação, sem que isso signifique que você terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, será solicitada sua autorização para que suas respostas sejam anotadas. Se, porventura, você também não permitir que sejam feitas essas anotações, a conversa não será interrompida abruptamente, para evitar-lhe algum tipo de desconforto ou constrangimento, porém você será moderadamente informado que as informações prestadas apenas verbalmente, sem nenhum registro (escrito e/ou gravado), não resultarão em material para o estudo, tampouco para a análise pretendendo o atingimento dos objetivos propostos.

Enfatizamos que os resultados provenientes das entrevistas serão utilizados somente com vistas ao alcance dos objetivos científicos expostos acima, além de serem incluídos na Tese de Doutorado em Educação que será desenvolvida pela pesquisadora responsável e publicados na literatura especializada. Contudo, informamos que seu nome será mantido em sigilo em todos os casos citados e sua identificação se dará mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

Ao participar dessa pesquisa, você não será remunerado, ao passo que não terá nenhum tipo de despesa. Além disso, será garantido o livre acesso a todas as informações, bem como explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências. A sua participação, embora seja de grande relevância para a pesquisa, é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição.

No caso de você necessitar de esclarecimentos e/ou informações complementares para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, seja antes da sua decisão por participar ou não da pesquisa ou ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, os dados de contato encontram-se no final deste documento.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, **convido-o (a) a assinar este Termo**, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora responsável.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) Professor (a) participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas.

Pesquisadora Responsável: Hayla Emanuelle Torrezan.

Cargo/função: Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) XXXXXXXXXX / e-mail: hayla_emanuelle@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 35264270 / e-mail: regiane.bertagna@unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

**APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR COORDENADOR)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Convido você, Professor (a) Coordenador (a), a participar do estudo intitulado **“Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas”**, proposto por **Hayla Emanuelle Torrezan** (pesquisadora responsável), RG XX.XXX.XXX-X, orientada pela **Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna** do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, *Campus* de Rio Claro, referente ao curso de Doutorado em Educação da mesma instituição.

O objetivo da referida pesquisa é, a partir do ponto de vista de professores e professores coordenadores, identificar e analisar as possíveis repercussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas pedagógicas e avaliativas de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo, bem como suas percepções sobre esse documento e seu processo de implementação no contexto investigado, buscando elementos que possam subsidiar os processos de avaliação e revisão dessa política, por isso a importância da sua participação.

À vista do exposto, apontamos como prováveis benefícios decorrentes desse estudo, além do oferecimento de subsídios para a avaliação e a revisão dessa política, o fato de oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca de aspectos que envolvem o nosso objeto de pesquisa - a BNCC, vislumbrando a qualidade educacional, compreendida como direito social, e tendo como compromisso a formação humana plena dos educandos.

Caso você concorde em contribuir com esse estudo, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista individual, norteadas por um roteiro, sobre a temática da BNCC. Também será solicitado o preenchimento de um questionário para caracterização do perfil dos participantes da pesquisa. A entrevista será realizada, preferencialmente, em uma sala ou espaço reservado da Unidade Escolar ou em local de sua escolha, a fim de se evitar a circulação de pessoas, zelando para que somente a pesquisadora responsável e você, professor (a) coordenador (a), estejam presentes no diálogo. Na impossibilidade de a entrevista ocorrer de modo presencial, devido ao contexto de pandemia ou por opção sua, ela poderá ser

realizada mediante o Google Meet. A data e horário para sua realização serão agendados de acordo com a sua disponibilidade. Posteriormente, os relatos serão analisados pela pesquisadora responsável em conformidade com a produção acadêmica sobre o assunto.

Esclarecemos que os riscos em participar desse estudo consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido diante de algumas questões, apesar do nosso empenho para que isso não ocorra. Pensando em minimizar esses riscos, comunicamos que você terá a liberdade de solicitar esclarecimentos em qualquer momento e de optar por responder somente as questões perante as quais se sinta confortável. Caso ocorra alguma sensação de desconforto ou constrangimento, a entrevista será interrompida imediatamente e, se necessário, haverá acompanhamento para os devidos procedimentos (médicos). Também será garantido o direito de deixar de participar da entrevista e até mesmo de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa e por qualquer razão sem nenhuma penalização.

No momento da entrevista, a pesquisadora responsável ouvirá suas respostas e, se você permitir, elas serão gravadas e, concomitantemente, anotadas para posterior auxílio na compreensão e interpretação das informações emitidas. Destacamos que você tem o direito de recusar a gravação, sem que isso signifique que você terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, será solicitada sua autorização para que suas respostas sejam anotadas. Se, porventura, você também não permitir que sejam feitas essas anotações, a conversa não será interrompida abruptamente, para evitar-lhe algum tipo de desconforto ou constrangimento, porém você será moderadamente informado que as informações prestadas apenas verbalmente, sem nenhum registro (escrito e/ou gravado), não resultarão em material para o estudo, tampouco para a análise pretendendo o atingimento dos objetivos propostos.

Enfatizamos que os resultados provenientes das entrevistas serão utilizados somente com vistas ao alcance dos objetivos científicos expostos acima, além de serem incluídos na Tese de Doutorado em Educação que será desenvolvida pela pesquisadora responsável e publicados na literatura especializada. Contudo, informamos que seu nome será mantido em sigilo em todos os casos citados e sua identificação se dará mediante um pseudônimo (nome fictício), letra ou número escolhido aleatoriamente.

Ao participar dessa pesquisa, você não será remunerado, ao passo que não terá nenhum tipo de despesa. Além disso, será garantido o livre acesso a todas as informações, bem como explicações adicionais sobre o estudo e suas consequências. A sua participação, embora seja de grande relevância para a pesquisa, é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição.

No caso de você necessitar de esclarecimentos e/ou informações complementares para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras a qualquer momento, seja antes da sua decisão por participar ou não da pesquisa ou ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, os dados de contato encontram-se no final deste documento.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, **convido-o (a) a assinar este Termo**, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora responsável.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) Coordenador (a) participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Repercussões da BNCC na prática docente: em perspectiva as percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas.

Pesquisadora Responsável: Hayla Emanuelle Torrezan.

Cargo/função: Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) XXXXXXXXXX / e-mail: hayla_emanuelle@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna.

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Rio Claro.

Endereço: Avenida 24A, 1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro/SP.

Dados para Contato: fone (19) 35264270 / e-mail: regiane.bertagna@unesp.br

Dados sobre o participante da pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

a) Percepções dos professores sobre a BNCC

- 1 - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?
- 2 - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual sua importância? E seu objetivo?
- 3 - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?
- 4 - Você participou do processo de elaboração da BNCC? Se sim, como se deu essa participação? Se não, como você poderia ter participado?
- 4.1 - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?
- 5 - Há alguma relação entre a BNCC e o Currículo Paulista? Qual?
- 6 - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração? Se sim, como se deu essa participação? Se não, como você poderia ter participado?
- 6.1 - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?
- 7 - Você participou de formações voltadas à BNCC?
- 7.1 - Você considera que as formações oferecidas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação?
- 8 - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?
- 8.1 - Houve alguma orientação para a implementação desse documento?
- 8.2 - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação? Quem está fazendo isso e de que modo?

b) BNCC e práticas pedagógicas: possíveis relações

- 9 - Você percebe alguma relação entre a BNCC e suas práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

10 - Como você planeja suas aulas (objetivos, conteúdos e estratégias de ensino)? Costuma se orientar por algum material? Se sim, qual?

11 - Você considera que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino? Se sim, de que maneira?

12 - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC?

12.1 - Como você avalia as adaptações realizadas?

13 - Que outros impactos você percebe que são causados pela BNCC nas práticas pedagógicas?

14 - Quais são as disciplinas que possuem maior destaque na sua prática pedagógica? E quais são as que menos se destacam? Por quê?

14.1 - Com a BNCC houve alguma alteração em relação a isso?

15 - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar à BNCC? Como se dá essa possibilidade?

16 - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC? Como? Por quê?

16.1 - Quem participou desse processo e como se deu essa participação?

c) Encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas

17 - Como você avalia os estudantes?

18 - Você percebe alguma relação entre a BNCC e suas práticas avaliativas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

19 - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? Se sim, quais?

20 - Em sua opinião, a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala? De que maneira?

d) Limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação

21 - O que é uma educação de qualidade para você?

22 - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por quê?

23 - Na sua visão, a BNCC melhorou ou piorou a qualidade da educação? Por quê?

e) Outras considerações apresentadas pelo entrevistado

24 - Em relação à BNCC ou a algum outro aspecto do conteúdo desta entrevista, há algo que considere relevante acrescentar?

O quadro a seguir revela os objetivos das questões de cada campo da entrevista:

CAMPO	OBJETIVOS
A	Compreender as percepções dos professores entrevistados sobre a BNCC e seus processos de elaboração e implementação.
B	Reconhecer aspectos da prática docente com o intuito de perceber se e como eles se relacionam com a BNCC, observando as possíveis repercussões do documento abordado nessas práticas.
C	Investigar possíveis relações entre a BNCC e as práticas avaliativas dos docentes, além das percepções desses profissionais acerca das articulações entre o documento abordado e as avaliações externas e em larga escala.
D	Verificar as concepções dos professores entrevistados com relação às repercussões da BNCC na qualidade da educação.
E	Oportunizar aos professores entrevistados que acrescentem outros aspectos que consideram relevantes para a compreensão da temática abordada no estudo.

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES COORDENADORES

a) Percepções dos professores coordenadores sobre a BNCC

- 1 - Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?
- 2 - Na sua concepção, para que serve a BNCC? Qual sua importância? E seu objetivo?
- 3 - Que aspectos positivos e/ou negativos você destacaria com relação à BNCC?
- 4 - Você participou do processo de elaboração da BNCC? Se sim, como se deu essa participação? Se não, como você poderia ter participado?
 - 4.1 - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?
- 5 - Na sua perspectiva, há alguma relação entre a BNCC e o Currículo Paulista? Qual?
- 6 - Com relação ao Currículo Paulista, construído com base na BNCC, você participou do seu processo de elaboração? Se sim, como se deu essa participação? Se não, como você poderia ter participado?
 - 6.1 - Conhece pessoas ou grupos de pessoas que estiveram envolvidos nesse processo?
- 7 - Você participou de formações voltadas à BNCC?
 - 7.1 - Você considera que as formações oferecidas foram suficientes para possibilitar a compreensão do documento e auxiliar na sua implementação?
- 8 - Como vem ocorrendo o processo de implementação da BNCC na sua escola?
 - 8.1 - Houve alguma orientação para a implementação desse documento?
 - 8.2 - Está sendo feito algum tipo de acompanhamento dessa implementação? Quem está fazendo isso e de que modo?

b) BNCC e práticas pedagógicas: possíveis relações

9 - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas pedagógicas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

10 - Como você orienta os professores a planejarem suas aulas (objetivos, conteúdos e estratégias de ensino)? Costuma se orientar por algum material? Se sim, qual?

11 - Você considera que a BNCC impacta na definição dos objetivos, dos conteúdos e das estratégias de ensino? Se sim, de que maneira?

12 - Os materiais didáticos foram adaptados em virtude da necessidade de implementação da BNCC?

12.1 - Como você avalia as adaptações realizadas?

13 - Que outros impactos você percebe que são causados pela BNCC nas práticas pedagógicas?

14 - Em sua opinião, quais são as disciplinas que possuem maior destaque nas práticas pedagógicas dos professores? E quais são as que menos se destacam? Por quê?

14.1 - Com a BNCC houve alguma alteração em relação a isso?

15 - Na sua perspectiva, existe a possibilidade de desenvolver um trabalho complementar à BNCC? Como se dá essa possibilidade?

16 - O projeto político-pedagógico da sua escola foi reformulado em atendimento ao disposto pela BNCC? Como? Por quê?

16.1 - Quem participou desse processo e como se deu essa participação?

c) Encadeamentos entre a BNCC e as práticas avaliativas

17 - Como os estudantes são avaliados?

18 - Você percebe alguma relação entre a BNCC e as práticas avaliativas em sala de aula? A BNCC tem provocado mudanças no que se refere a essas práticas?

19 - Você considera que há relações entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala, como o Saresp e o Saeb? Se sim, quais?

20 - Em sua opinião, a BNCC impacta nos resultados das avaliações externas e em larga escala? De que maneira?

d) Limites e potencialidades da BNCC na melhoria da qualidade da educação

21 - O que é uma educação de qualidade para você?

22 - Você considera a escola onde trabalha uma escola de qualidade? Por quê?

23 - Na sua visão, a BNCC melhorou ou piorou a qualidade da educação? Por quê?

e) Outras considerações apresentadas pelo entrevistado

24 - Em relação à BNCC ou a algum outro aspecto do conteúdo desta entrevista, há algo que considere relevante acrescentar?

O quadro a seguir revela os objetivos das questões de cada campo da entrevista:

CAMPO	OBJETIVOS
A	Compreender as percepções dos professores coordenadores entrevistados sobre a BNCC e seus processos de elaboração e implementação.
B	Reconhecer, a partir da visão dos professores coordenadores entrevistados, aspectos da prática docente com o intuito de perceber se e como eles se relacionam com a BNCC, observando as possíveis repercussões do documento abordado nessas práticas.
C	Investigar possíveis relações entre a BNCC e as práticas avaliativas dos docentes na perspectiva dos professores coordenadores entrevistados, além das percepções desses profissionais acerca das articulações entre o documento abordado e as avaliações externas e em larga escala.
D	Verificar as concepções dos professores coordenadores entrevistados com

	relação às repercussões da BNCC na qualidade da educação.
E	Oportunizar aos professores coordenadores entrevistados que acrescentem outros aspectos que consideram relevantes para a compreensão da temática abordada no estudo.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES (PROFESSORES)

1. Dados pessoais

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

2. Formação profissional

Nível médio - Magistério: _____ Ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Especialização em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Mestrado em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Doutorado em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Outros: _____ Ano de conclusão: _____

☐ presencial ☐ à distância

☐ instituição pública ☐ instituição privada

Nome da instituição: _____

3. Trabalho

☐ sempre na rede pública ☐ maior parte na rede pública ☐ maior parte na rede privada

Tempo de exercício da profissão: _____

Tempo de trabalho na rede pública estadual: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

Função: _____

Categoria: _____

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES (PROFESSORES COORDENADORES)

1. Dados pessoais

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

2. Formação profissional

Nível médio - Magistério: _____ Ano de conclusão: _____

Graduação em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Especialização em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Mestrado em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Doutorado em: _____ Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() instituição pública () instituição privada

Nome da instituição: _____

Outros: _____ Ano de conclusão: _____

☐ presencial ☐ à distância

☐ instituição pública ☐ instituição privada

Nome da instituição: _____

3. Trabalho

☐ sempre na escola pública ☐ maior parte na rede pública ☐ maior parte na rede privada

Tempo de exercício da profissão docente: _____

Categoria: _____

Tempo de trabalho na rede pública estadual: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

Função: _____

Tempo de exercício da função: _____

APÊNDICE K - EXEMPLO DE QUADRO PARA ANÁLISE DAS QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

<p>1) Quando você pensa na BNCC, o que vem à sua cabeça?</p> <p>Nortear/direcionar/orientar/guiar o ensino.</p>	<p>PC2 - Currículo. Habilidades. O que mais? [pausa]. É, currículo e habilidades, conteúdos. Quer dizer, é um norte para a gente seguir, eu acho que ela é importante. Melhor do que estava antes, mas não ideal.</p> <p>PC3 - Eu acho que seria um guia orientador. Sabe, assim, algo que vai nos orientar sobre o que deve ser trabalhado. Os professores que são mais velhos já têm aquilo na cabeça: terceiro ano eu posso trabalhar isso, quarto ano... Porém, a gente tem que sempre voltar e ver quais os objetivos que eu quero atingir, o que eu preciso trabalhar com essa criança para desenvolver tal autonomia ou aquela habilidade. Então, eu acho que é como se fosse um guia orientador para a gente mesmo, porque o dia a dia vai fazendo com que, às vezes, a gente acabe desviando um pouco dos rumos, sabe? E algumas dificuldades ou habilidades de alunos a gente tem sempre que dar uma retomada.</p> <p>PC4 - A BNCC acaba sendo o nosso norte, né? É onde a gente consegue entender melhor onde temos que chegar. Então eu vou trilhar o meu caminho em cima do que está na BNCC, ela vai dando toda essa definição e ela explica o que é cada disciplina, as habilidades que eu vou ter que desenvolver nos meus alunos e como chegar até isso.</p> <p>PC6 - Olha, eu vou ser franca, eu acho que a BNCC veio para a educação para conseguir nivelar a aprendizagem dos alunos. Então, foi uma lei que eles criaram para que todos os alunos cumpram o Currículo e veio como um norte para que todos os alunos realmente cumpram tudo, tanto aqui no Sudeste, no Sul, no Centro-Oeste, né? Veio para nivelar essa questão da aprendizagem.</p> <p>P1 - Vem uma organização de habilidades a serem trabalhadas, né? Que, na verdade, facilitou bastante a vida do professor. Com isso, a gente não precisa ficar pensando e nem criando. É um norte para o que trabalhar na idade correta.</p> <p>P2 - Vem várias habilidades e objetos de</p>
--	--

	<p>conhecimento para trabalhar. Tem as habilidades que eu tenho que colocar em prática para que o meu aluno aprenda. É um facilitador de conteúdos, além de ser um norte para o meu trabalho.</p> <p>P3 - Organização, porque eu acho que a BNCC ajudou a gente a organizar, sabe? Porque tem as habilidades por área, então eu acho que facilita para a gente isso. Acabou norteando o trabalho, eu acredito nisso. Eu gosto, eu acho que veio para melhorar.</p> <p>P5 - Vem as habilidades, né? E, assim, é todo o norte do meu trabalho.</p> <p>P8 - Que é o documento norteador, eu vejo de uma forma que serve, realmente, para balizar todo o ensino.</p> <p>P9 - A BNCC é uma base comum curricular, né? Eu acredito que ela veio para nos orientar. Para quê? Para ficarem todos iguais. As crianças que vêm de outro estado acompanharem o estado de São Paulo. [...]. Eu acredito que veio para melhorar. Tipo, a criança não sentir o conteúdo diferente de um estado para o outro. [...].</p> <p>P10 - Um documento norteador, né? É importante a iniciativa, mas também eu sinto esse medo de burocracia, já me vem rapidamente esse sentimento de MUITA COISA [ênfase] que é difícil, talvez, eu trazer para a prática. Então, eu vejo que o pessoal até tem medo e eu sinto um pouco isso também quando se fala da BNCC. Minha primeira impressão é essa assim.</p> <p><i>Pesquisadora - Quando você fala em burocracia, é em que sentido?</i></p> <p>P10 - É mais papel mesmo, sabe? O que me amedronta é isso um pouco assim. Eu acho que ele poderia ser um pouco mais enxuto, talvez, eu acho que é um documento muito vasto, extenso.</p> <p>P13 - Ela nos dá uma base, né? O objetivo é seguir ela, o Currículo Paulista, mas dependendo da sala é um pouco difícil seguir tudo à risca.</p> <p><i>Pesquisadora - Por que você precisa fazer adaptações?</i></p> <p>P13 - Na sala, eu tenho trinta e três alunos. Então, são trinta e três alunos que os níveis variam. Como é o primeiro ano, tem aluno que vem com cinco. Eles são muito infantilizados ainda. Então, já mescla o de cinco e os de seis, aí</p>
--	--

	<p>já nota uma diferença aí em aprender, até o pegar no lápis, abrir o caderno, tudo isso. Então, até começar leva um tempo.</p> <p>P19 - A primeira palavra que vem a minha cabeça é parâmetro. Deixa-me te dizer que eu não pareço, mas eu sou aposentada. Eu me aposentei em 2019, mas como o meu trabalho, a minha renda, sempre foi o magistério público estadual, eu comecei na rede pública em 1990, então eu sempre trabalhei em escola pública estadual e mesmo me aposentando você pode concluir que eu não fiz nenhum patrimônio exorbitante, então eu continuo a trabalhar justamente para complementar a renda e são trinta e três anos de sala de aula este ano. Eu vivi de tudo, né? Eu vivi o momento em que o que coordenava a sala eram os conteúdos de livro didático, depois a gente começou a ter uma ênfase maior em São Paulo, então, quando veio a BNCC com uma projeção nacional, eu, particularmente, achei muito válido, porque é claro que as regulações são feitas por estados a partir do MEC. Existe toda uma hierarquia ali, né? O MEC e depois as secretarias estaduais e municipais. Então, para mim esse enfoque nacional foi muito bom, porque você tem uma diretriz independentemente da região e, falando em termos de estados e municípios, você adequa isso de acordo com a população com a qual você trabalha. Se é uma população indígena, você vai adequar os objetivos da BNCC à cultura indígena e assim por diante, então, eu, particularmente, vi com bons olhos esse parâmetro, obviamente, deixando a liberdade dos estados e municípios agirem de acordo com as suas populações.</p>
Norma, diretriz ou regra a ser cumprida.	<p>PC1 - Então, para mim é tranquilo, porque a gente já lida com ela há algum tempo. A gente tem ideia de que ela vem traçar diretrizes da educação e para a educação, né? E é um documento que, a meu ver, tenta unificar essas aprendizagens que são necessárias a todos para garantir esse direito, porém a gente sabe que nem sempre a gente consegue, pensando que ela atinge todo o Brasil e cada municipalidade é de um jeito, tem uma necessidade socioeconômica diferente, uns são mais privilegiados e outros nem tanto. A Base está ali para garantir que isso aconteça, mas nem sempre é possível acontecer.</p> <p>PC6 - Olha, eu vou ser franca, eu acho que a BNCC veio para a educação para conseguir nivelar a aprendizagem dos alunos. Então, foi uma lei que eles criaram para que todos os</p>

	<p>alunos cumpram o Currículo e veio como um norte para que todos os alunos realmente cumpram tudo, tanto aqui no Sudeste, no Sul, no Centro-Oeste, né? Veio para nivelar essa questão da aprendizagem.</p> <p>P12 - Ah, uma regra, um documento, né? Uma coisa formativa que veio para normatizar.</p> <p>P16 - Cumprir as regras [risos]. Diferente do que está escrito no papel, é o que acontece, né? [...]. Na verdade, a gente cumpre muito mais do que aquelas habilidades que eles mostram da maneira que eles querem que a gente faça. Por exemplo, agora eles querem que a gente escreva as habilidades para os alunos entenderem o que é habilidade. As vezes, eles chamam alguns alunos, os representantes, para perguntar se a gente está fazendo a habilidade, mas, na verdade, a gente faz muito mais do que isso. [...].</p> <p>[...].</p> <p><i>Pesquisadora - Na rede estadual, como funciona o trabalho com essa parte diversificada?</i></p> <p>P19 - Então, na rede estadual, nós sempre tivemos diretrizes, mas quando chegou a linguagem BNCC e começou a fazer parte do nosso cotidiano, eu creio que, embora antes já se falasse em habilidades, a BNCC exigiu do professor, em sala de aula, um conhecimento maior de habilidades. O termo habilidades e competências é recente na sala de aula. Como eu lhe falei, a gente começou a trabalhar habilidades e competências mais de 2000 para cá. Então, eu trabalhei de 1990 até 2000 tendo como foco conteúdos e objetivos de livro didático, depois o estado de São Paulo começou a falar de habilidades e competências, mas essa normatização que obrigou todo mundo a ter conhecimento foi realmente com a BNCC. Eu me lembro de que muitos, lá atrás, naquela parte de objetivos específicos e objetivos gerais que havia nos nossos planos antigos, a turma só trocava a nomenclatura objetivos específicos por habilidade. Foi esse o primeiro sinal que eu tive contato e depois que você passa a estudar não é isso, não é uma mudança de nomenclatura, é uma mudança de atitude. Então, eu creio que aqui, em São Paulo, embora antes já estivéssemos caminhando com habilidades e competências, a gente caminhava mais como nomenclatura. Agora, como conteúdo teórico, que faz parte da formação, foi mais quando</p>
--	--

	<p>realmente a BNCC veio nacionalmente nos confrontar com todo o nosso currículo.</p>
Habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas.	<p>PC2 - Currículo. Habilidades. O que mais? [pausa]. É, currículo e habilidades, conteúdos. Quer dizer, é um norte pra gente seguir, eu acho que ela é importante. Melhor do que estava antes, mas não ideal.</p> <p>PC4 - A BNCC acaba sendo o nosso norte, né? É onde a gente consegue entender melhor onde temos que chegar. Então eu vou trilhar o meu caminho em cima do que está na BNCC, ela vai dando toda essa definição e ela explica o que é cada disciplina, as habilidades que eu vou ter que desenvolver nos meus alunos e como chegar até isso.</p> <p>P1 - Vem uma organização de habilidades a serem trabalhadas, né? Que, na verdade, facilitou bastante a vida do professor. Com isso, a gente não precisa ficar pensando e nem criando. É um norte para o que trabalhar na idade correta.</p> <p>P2 - Vem várias habilidades e objetos de conhecimento para trabalhar. Tem as habilidades que eu tenho que colocar em prática para que o meu aluno aprenda. É um facilitador de conteúdos, além de ser um norte para o meu trabalho.</p> <p>P3 - Organização, porque eu acho que a BNCC ajudou a gente a organizar, sabe? Porque tem as habilidades por área, então eu acho que facilita para a gente isso. Acabou norteando o trabalho, eu acredito nisso. Eu gosto, eu acho que veio para melhorar.</p> <p>P5 - Vem as habilidades, né? E, assim, é todo o norte do meu trabalho.</p> <p>P6 - Habilidades [risos]. <i>Pesquisadora - Por que?</i> P6 - Porque eu tenho bastante tempo de prática de magistério, né? Então eu percebi, com o passar dos anos, que quando você fica centrada, quando o seu foco fica em uma coisa só, fica mais simples de você entender. A BNCC é mais ampla e a gente segue o Currículo Paulista, então é como se estivesse afunilando. É por isso que eu penso em habilidade quando eu penso em BNCC.</p> <p>P7 - As habilidades que eu tenho que desenvolver com os alunos, que são necessárias</p>

	<p>para os alunos. Então, eu penso nas habilidades mesmo e como trabalhar essas habilidades na sala de aula para que os alunos cheguem nos objetivos que a gente espera, por exemplo, ler, escrever... Porque eu estou no quarto ano e eu tenho alunos que não leem e não escrevem.</p> <p><i>Pesquisadora - Será que é por conta da pandemia?</i></p> <p>P7 - Pode até ser consequência da pandemia, mas eu percebo que, por exemplo, é uma falta familiar. Talvez até não seja por culpa dos responsáveis, mas a situação em que eles vivem acaba impactando na aprendizagem. [...]. Os pais, hoje em dia, ou optam por trabalhar para levar o sustento para dentro de casa ou ficam em casa para poder orientar o filho ou a filha com relação aos estudos. Eu acho, assim, os alunos hoje em dia se veem muito sozinhos dentro de casa. Eu acho que isso afeta o aprendizado deles.</p> <p>Aí a BNCC veio ajudar a gente com as habilidades que eu vou trabalhar com esse aluno e porque eu vou trabalhar essa habilidade com esse aluno, qual é o objetivo que eu tenho para trabalhar com essa habilidade. [...]. Não que eu não possa trabalhar outras habilidades, por exemplo, com um aluno que está mais adiantado eu posso trabalhar com habilidades do terceiro bimestre, por exemplo, mas não é com a sala toda, é com um ou outro.</p> <p>Quando eles estão com defasagens a gente trabalha habilidades dos anos anteriores. [...].</p> <p>P18 - Pensar na BNCC, antes eu não conhecia, não sabia como era isso, mas agora conhecendo, ela trabalha com as potencialidades, competências e habilidades dos alunos. Então ajuda em algum momento, na sala de aula, para você organizar o semanário, é importante.</p>
Tentativa de padronização do ensino.	<p>PC1 - Então, para mim é tranquilo, porque a gente já lida com ela há algum tempo. A gente tem ideia de que ela vem traçar diretrizes da educação e para a educação, né? E é um documento que, a meu ver, tenta unificar essas aprendizagens que são necessárias a todos para garantir esse direito, porém a gente sabe que nem sempre a gente consegue, pensando que ela atinge todo o Brasil e cada municipalidade é de um jeito, tem uma necessidade socioeconômica diferente, uns são mais privilegiados e outros nem tanto. A Base está ali para garantir que isso aconteça, mas nem sempre é possível acontecer.</p> <p>PC6 - Olha, eu vou ser franca, eu acho que a BNCC veio para a educação para conseguir</p>

	<p>nivelar a aprendizagem dos alunos. Então, foi uma lei que eles criaram para que todos os alunos cumpram o Currículo e veio como um norte para que todos os alunos realmente cumpram tudo, tanto aqui no Sudeste, no Sul, no Centro-Oeste, né? Veio para nivelar essa questão da aprendizagem.</p> <p>P9 - A BNCC é uma base comum curricular, né? Eu acredito que ela veio para nos orientar. Para quê? Para ficarem todos iguais. As crianças que vêm de outro estado acompanharem o estado de São Paulo. [...]. Eu acredito que veio para melhorar. Tipo, a criança não sentir o conteúdo diferente de um estado para o outro. [...].</p> <p>P11 - Um modelo formado por pessoas que nunca entraram na sala. [...].</p> <p>P13 - Ela nos dá uma base, né? O objetivo é seguir ela, o Currículo Paulista, mas dependendo da sala é um pouco difícil seguir tudo à risca. <i>Pesquisadora - Por que você precisa fazer adaptações?</i> P13 - Na sala, eu tenho trinta e três alunos. Então, são trinta e três alunos que os níveis variam. Como é o primeiro ano, tem aluno que vem com cinco. Eles são muito infantilizados ainda. Então, já mescla o de cinco e os de seis, aí já nota uma diferença aí em aprender, até o pegar no lápis, abrir o caderno, tudo isso. Então, até começar leva um tempo.</p> <p>P14 - A BNCC é muito boa, porque ela foi bem planejada, bem elaborada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi o que eu estudei. Ela é boa porque, de acordo com ela mesma, todos os alunos, tanto da rede pública como particular, deveriam estar estudando o mesmo currículo, só que não é assim. <i>Pesquisadora - Quando você trabalhou na escola privada, já tinha a BNCC?</i> P14 - Já tinha a BNCC desde 2019 e eu já estava na rede privada. <i>Pesquisadora - E como você sente a diferença entre a rede pública e a rede privada em relação à BNCC?</i> P14 - A diferença é grande, porque a BNCC é bem elaborada, mas ela não é elaborada para uma escola particular, onde as crianças da idade com a qual eu trabalho, de terceiro ano, estariam</p>
--	--

	<p>aprendendo outro método e não o mesmo que eu uso aqui. Por isso que eu acho que... essa é a diferença. Os conteúdos são mais elaborados, mais adiantados. Veja, aqui a <i>internet</i> é precária. [...]. [...] na escola particular os métodos são diferenciados, a gente vê porque eu tenho coordenadora que dá aula no [citou o nome de um colégio do município]. Ela fala: “[citou o seu próprio nome], você está ensinando tal coisa?” Eu falo: “não, nem imagino como eu iria fazer na minha sala”, porque os alunos que eu tenho aqui, se eu ensinar uma coisa mais avançada, eles não vão aprender nesse momento, porque desde o pré eles foram ensinados a ter limitação, até aquele tanto se aprende, passou disso a impressão que eu tenho é que é só escola particular, entendeu? Então, eles são limitados. Nós vamos ensinar isso? Então a gente vai chegar aqui. Ah, mas eu não posso avançar? Não, não pode.</p> <p><i>Pesquisadora - E o que você acha que impossibilita esse avanço?</i></p> <p>P14 - A própria BNCC.</p> <p><i>Pesquisadora - Então a escola do estado fica mais restrita à BNCC...?</i></p> <p>P14 - Limitada.</p> <p><i>Pesquisadora - E por que você acha que acontece isso aqui?</i></p> <p>P14 - Não aqui na escola, no estado todo. A limitação... Você quer minha opinião? Aluno do estado é para chão de fábrica, aluno de particular é para ser médico, engenheiro, proprietário... É essa a minha opinião.</p> <p>P15 - O que vinha, né? Porque depois já foi implementado. Acho que vinha uma maior homogeneidade nos conteúdos a serem dados. Era essa a ideia quando veio no começo, quando falou o que ia ser era essa a ideia.</p>
Relação com o Currículo Paulista.	<p>P4 - O Currículo Paulista que nós utilizamos procura trazer a realidade da rede de ensino buscando o cotidiano da criança. Eu gosto. Eu acho que a realidade que ele busca é a base nacional para as crianças poderem começar. É bem realidade, eu concordo, sim.</p>
Documento extenso.	<p>[...].</p> <p><i>Pesquisadora - O que você acha que precisaria para ser ideal?</i></p> <p>PC2 - Quando se falou de um novo Currículo, eu achei que iria estar mais adequado às questões mais modernas, vamos dizer assim. Ele aglutinou, ficou muito intenso, o Currículo é intenso. Para você dar conta do Currículo, você não pode pensar que você tem alunos que são fracos, vamos dizer. Alunos que têm algum</p>

	<p>problema, não dá tempo. Se você tiver que cumprir o Currículo não dá tempo de você voltar com esses outros alunos. Então, realmente é um Currículo grande, muito extenso. [...].</p> <p>[...].</p> <p><i>Pesquisadora - você comentou sobre a questão de que é difícil de dar conta de todas as habilidades...</i></p> <p>PC2 - É, é difícil.</p> <p><i>Pesquisadora - O que você acha que dificulta isso na sala de aula?</i></p> <p>PC2 - Número de alunos, excesso de número de alunos. Basicamente, é excesso de número de alunos, né? Porque aqui, no nosso caso, nós temos tempo. Numa escola regular tem menos tempo. Então, assim, fica muito estrangulado, não dá tempo mesmo de fazer bem feito tudo o que se faz, porque existe uma diferença entre dar a matéria e ensinar a matéria. Você pode dar toda a matéria. Dar a matéria você consegue dar, agora, ensinar a matéria já é mais difícil [...].</p> <p>[...].</p> <p>PC2 - [...] ao mesmo tempo em que se pede pela lei que você tem que ir pelo ritmo do aluno, vem essa quantidade de conteúdo para se dar que não dá tempo de ter um ritmo desacelerado, tem que ser muito acelerado mesmo.</p> <p><i>Pesquisadora - E vocês participam do Saeb e do Saresp, né?</i></p> <p>PC2 - Sim, é. Final do ano, novembro, mais ou menos.</p> <p><i>Pesquisadora - Aí você já tem que ter dado conta do conteúdo até ali?</i></p> <p>PC2 - Até novembro tem que ter dado conta do conteúdo.</p> <p>P10 - Um documento norteador, né? É importante a iniciativa, mas também eu sinto esse medo de burocracia, já me vem rapidamente esse sentimento de MUITA COISA [ênfase] que é difícil, talvez, eu trazer para a prática. Então, eu vejo que o pessoal até tem medo e eu sinto um pouco isso também quando se fala da BNCC. Minha primeira impressão é essa assim.</p> <p><i>Pesquisadora - Quando você fala em burocracia, é em que sentido?</i></p> <p>P10 - É mais papel mesmo, sabe? O que me amedronta é isso um pouco assim. Eu acho que ele poderia ser um pouco mais enxuto, talvez, eu acho que é um documento muito vasto, extenso.</p> <p>P17 - A quantidade imensa de conteúdos que a gente precisa compilar para poder chegar a uma</p>
--	--

	prática para o nosso dia a dia.
Não é adequado à realidade escolar.	<p>[...]</p> <p><i>Pesquisadora - O que você acha que precisaria para ser ideal?</i></p> <p>PC2 - [...]. Ao invés deles prepararem melhor, aprofundar no primeiro ano, eles puxaram o conteúdo que era do segundo para o primeiro, então a alfabetização ficou sim para o primeiro ano, e a parte que é..., eu acredito que a parte do preparo para a escola que fica para o ensino infantil, pelo menos para nós aqui o aluno não vem pronto, ele não fez esse período que, antigamente, se chamava período preparatório [...]. Aí, chega no primeiro ano, tem tudo isso para fazer: todas as habilidades que se pede no Currículo e na BNCC, mais essa parte que não foi feita.</p> <p>[...].</p> <p><i>Pesquisadora - E a parte diversificada do currículo no Currículo Paulista? Como você avalia?</i></p> <p>PC2 - Tem umas coisas que dá para serem feitas e tem umas coisas que não dá para serem feitas. Educação emocional é muito bom, é importante. Eu acho que nas questões de História e Geografia está aprofundando muito. Para as crianças, nesse momento, teriam que ser coisas mais leves, menos aprofundadas. Arte não é mais... Arte não é pintar, nada dessas coisas, Arte é estudo da Arte e, se você for analisar, tem coisas ali muito difíceis. História, não é... Eu posso estar enganada, em? Porque eu também não sei de cor aqui na minha cabeça, mas, por exemplo, História, antes você começava "Minha família", era a primeira coisa, não no quarto, quinto ano, mas no segundo, terceiro ano, era a história da criança, começava na família, no nascimento, depois escola, comunidade e ia passando. Agora, no quinto ano, história não é mais do Brasil, pulou a história do Brasil, pulou a história da cidade, não tem espaço para você colocar história de [citou o nome do município onde a pesquisa foi realizada], precisa saber a história da cidade porque eles são [citou o gentílico pelo qual é chamado quem nasceu nesse município]. Já começa lá na pré-história, entendeu? Como eram os homens das cavernas, os nômades... Não é conteúdo para eles, eles entendem mais ou menos, é muito... E não dá tempo, você tem uma aula por semana e aqui é escola integral, em? Tem uma aula na semana de História, você acha que você dá conta de todo aquele conteúdo? Não dá tempo. Mesmo sendo escola integral, eles têm outras coisas para fazer. Agora, História</p>

	<p>está muito aprofundado. Você vai ler o livro e você fala assim: “nossa, mas isso aqui eu aprendi no ciclo II”. Isso aí não tinha, o homem da pedra, pré-história, não tinha... Por exemplo, os continentes, você pode ensinar os continentes, mas para crianças que já sabem o Brasil. Se você não sabe cidade, estado, você vai dar continente? Está muito denso, é muito denso. O aluno, assim, não dá conta. Tem que ser um aluno “bambambã” [que se destaca por sua inteligência, pelo conhecimento que possui].</p> <p>PC5 - Ah, eu vejo metas com muitos desafios a serem conquistados, né? Porque, eu vejo assim, as metas deles, diante da nossa realidade, eu sinto que, conforme a série/ano, eles querem algo que eu acredito que as crianças não estão preparadas para esse tipo de habilidade, vamos dizer assim.</p> <p>P11 - Um modelo formado por pessoas que nunca entraram na sala. <i>Pesquisadora - Por que você diz isso?</i> P11 - Porque para o primeiro ano ele é avançado e para as outras séries ele falta, entendeu? Como a prefeitura não dá o suporte que a gente esperava, as crianças não vêm alfabetizadas e já coloca lá: ler – no 1º bimestre – ler fluentemente. E não é isso. Quando eles chegam, eles não sabem nem a ordem do caderno, nem o alfabeto, nem o nome... Então, são pessoas que ou não estão a par da rede municipal ou nunca entraram em uma sala, entendeu? Não estão a par da realidade de uma sala. Chegam alunos alfabetizados? Sim, mas isso é da própria criança, entendeu? Ou da família, que vai incentivando, mas de uma sala de trinta e três, que é o estado, com autista, com <i>Down</i>, é assim, no início do ano, são seis que estão alfabetizados. Então, eu acho avançado para o primeiro ano e, pelo que eu andei vendo aí, faltam coisas para os outros anos.</p> <p><i>Pesquisadora - Os alunos têm que estar alfabetizados até o segundo ano, não é mais até o terceiro?</i> P11 - É. <i>Pesquisadora - Essa mudança veio em função da BNCC?</i> P11 - Sim. Pelo que eu vi, eles... como colocou... que nem, no estado, não tinha mais o primeiro ano, porque é o antigo pré. Ele não fazia parte do Ensino Fundamental, então colocaram primeiro ano. Então, no caso, alfabetizava segundo e terceiro. Agora alfabetiza primeiro e segundo. Eles colocaram o primeiro</p>
--	---

	<p>ano e alfabetiza nesses dois anos.</p> <p><i>Pesquisadora - Os alunos estão chegando mais novos no Ensino Fundamental?</i></p> <p>P11 - Estão chegando mais novos na escola, mas o respaldo lá atrás da prefeitura, do município, não é... Pelo menos ordem de caderno, pelo menos conhecer o alfabeto, o seu nome, para poder avançar mais no primeiro ano. E aí, quando veio o Currículo Paulista, primeiro bimestre: ler fluentemente. Não, não tem....</p> <p>Então, o que a gente faz: a gente adapta e vai usando, né? Vai usando, vai pegando uma coisa aqui, outra ali, mas, é assim, quem tem um pouco de experiência, consegue, mas os professores que... ficam perdidos com essa BNCC e com o Currículo Paulista. Vão pensar: "Ah, ler fluentemente". Não é isso, não é essa a realidade.</p>
--	---