



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

**A BNCC E A CENTRALIDADE O CURRÍCULO EM COMPETÊNCIAS: UMA
ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO LUÍS

2024

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

**A BNCC E A CENTRALIDADE O CURRÍCULO EM COMPETÊNCIAS: UMA
ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de
Doutora em Educação, na área de concentração em Políticas e
Práticas Educativas.

Universidade Federal do Maranhão
Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa:
Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes

SÃO LUÍS

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas

Amaral da Silva, Terezinha de Jesus.

A BNCC e a Centralidade o Currículo em Competências: uma análise das apropriações dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental/Terezinha de Jesus Amaral da Silva. _ São Luís, 2024.
250f.

Orientador(a): Lelia Cristina Silveira de Moraes. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSOo, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2024.

1. Ensino Fundamental. 2. Currículo. 3. Competências. 4. Documentos Curriculares. 5. Apropriações. I. Silveira de Moraes, Lelia Cristina. II. Título.

TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

**A BNCC E A CENTRALIDADE O CURRÍCULO EM COMPETÊNCIAS: UMA
ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Doutora em
Educação, na área de concentração em Políticas e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Data de Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa
Instituto Federal do Maranhão

Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dra. Maria Alice Melo
Universidade federal do Maranhão

DEDICATÓRIA (IN MEMORIAN)

Dedico este trabalho de tese à memória do meu pai, João Apolônio da Silva, homem simples, honrado e trabalhador, que foi determinante na minha formação; à minha saudosa irmã Rute Amaral, que desde a minha infância cuidou de mim e de todos os meus sobrinhos, inclusive das minhas filhas, nos seus primeiros anos de vida. Não há como retribuir essa dedicação e amor que ela dispensou a minha família, especialmente quando me dedicava ao mestrado, pois nos deixou poucos dias antes da minha defesa; à memória do meu irmão Rui Amaral, que deixou muitas saudades e era uma de nossas maiores e divertidas companhias e ao meu irmão Ruberli Amaral, que partiu antes de todos, mas que deixou fortes lembranças;

Dedico à memória dos meus tios Marcos Amaral, Economista, funcionário dedicado à UFMA, à ASSUMA, pois foi dos tios o que mais me incentivou a continuar na carreira acadêmica; A minha Tia Celeste, que sempre colaborou com minha mãe na minha educação e ao meu querido tio José Amaral (Tio Zeca) que nos deixou recentemente, exatamente doze horas após a partida da sua irmã, minha mãe, deixando um vazio que jamais ninguém preencherá; andavam sempre juntos e juntos foram à morada do Pai;

Por fim, dedico este trabalho à memória de minha mãe, de quem herdei o nome e toda responsabilidade moral e afetiva que vem com ele, e a vontade de vencer, a força e a determinação e que ainda preciso imitá-la, em muito. Mulher afrodescendente, guerreira, determinada, de muita fé, que deu exemplo de coragem e força. Sinto muitas saudades, mas sinto orgulho e gratidão. **Terezinha de Jesus Amaral da Silva** foi uma mulher emancipada, após seus 17 filhos, estudou, graduou-se; foi uma bibliotecária exemplar, diretora da Biblioteca Pública e liderou a organização da Biblioteca do Hospital Universitário, quando eu ainda era uma pré-adolescente. Depois de aposentada continuou estudando e trabalhando, sempre. Sobressaia-se como líder de grupos femininos na sua congregação de fé, mãe dedicada, mulher exemplar, companheira e amiga, admirável e eternamente viva em nossa memória. Ela desejava muito acompanhar este momento, mas, infelizmente, deixou-nos, aos seus quase 95 anos, há poucos dias, em 14 de abril deste ano de 2024. Serei eternamente grata a Deus e ao universo por esse incomensurável privilégio de ser sua filha, a sua caçula (Tekinha) e de trazer comigo o seu nome. È, portanto à memória dos meus entes queridos que dedico este trabalho de tese; também de amigos chegados, que já se foram mas que me incentivaram desde o início.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é palavra atemporal e indispensável à existência e, nesta trajetória acadêmica, é preciso pontuar, nomear e reconhecer, ainda que as palavras não expressem o suficiente tudo aquilo que desejamos evidenciar; no entanto, nossos agradecimentos especiais são dedicados a(o):

Prof.^a Doutora Lélia Cristina Silveira de Moraes, pela intensa, constante e competente orientação, em toda a jornada de estudos, pesquisas, escrita; meus sinceros apreços e agradecimentos pela compreensão e paciência; uma mulher e uma profissional incansável, guerreira, que aposta na renovação diária da vida; sempre disponível e firme nas orientações: À Equipe de Doutoradas, Coordenadoras, renomadas Professoras que fazem parte do corpo docente deste Programa, nosso caloroso muito obrigada! Às Dras. Professoras convidadas a fazerem parte das bancas examinadoras, desde a defesa do projeto até este momento de qualificação, pelas importantes contribuições à elaboração deste trabalho; à equipe da secretaria do programa e à Instituição UFMA como um todo, por esta oportunidade: **Prof.^a Dra. Bernadete de Souza Porto; Prof.^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; Prof.^a Dra. Maria Alice Melo e a Prof.^a Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa.**

Aos colegas da primeira turma de Doutorado em Educação deste programa, por compartilharem comigo tantos momentos de descobertas e aprendizado e por todo o companheirismo ao longo deste percurso; pela união, colaboração e sentimentos coletivos de esperança, mesmo nos momentos mais difíceis pelos quais passamos, enfrentando a pandemia, nas aulas e atividades on-line e os estranhamentos que nos desafiaram;

Sou toda e totalmente família e a tenho como maior prioridade, por isso, meus sinceros agradecimentos: A minha amada família que, me acompanhou por todo esse período, mesmo com grandes demandas pessoais e particulares, muitas vezes sacrificou suas demandas e dispensou meus cuidados de mãe, esposa, amiga e companheira; às minhas filhas, Jamile e Jordana, meu pedido de perdão pelas ausências e minha gratidão eterna; ao meu companheiro, Jomar Santos, meus sinceros sentimentos de gratidão, pela compreensão! Certamente falhei com meus cuidados, mas não deixei de amá-los, nem de agradecê-los, meus grandes tesouros¹

A minha família de origem, que costumo chama de “grande família”, irmãos, sobrinhos, seus filhos e netos, pelo apoio, incentivo e pelas preces e intercessões; além do cuidado e do carinho com minhas filhas, nas horas em que precisei me ausentar;

Aos colegas de profissão, do Departamento de Educação, da Universidade Estadual

do Maranhão, pelo incentivo e apoio nesta caminhada; e à Instituição por apoiar nosso trabalho;

À secretária de Educação, coordenadores e professores do Ensino Fundamental do município de Paulino Neves, por contribuírem com sua participação nesta pesquisa; a cada profissional, meu sincero agradecimento”; Às gestoras, coordenadoras e equipes de trabalho do Centro Educa Mais “Dorilene Silva Castro”, por tornar flexível meu tempo e compreender as minhas ausências; ao Centro Educacional Profissional do Coroadinho, pelas concessões de muitos espaços de formação pedagógica com o tema desta tese, desde 2017; especialmente às respectivas gestoras e coordenadoras: Luiza e Rose; Ana Frazão e Conceição e docentes;

Às amigas Nira, Sandra, Andrea e Marcira, pela compreensão nos dias que não pude acolhê-las ou que “furei” nossos sagrados encontros e aos amigos que colaboraram, digitalizando boa parte dos textos desde o início dos estudos bibliográficos, especialmente, minha gratidão ao jovem Aparício Souza que esteve sempre disponível nos momentos em que precisei na organização da pesquisa exploratória (estado da questão) à Leyland, Thatiana e Thais (ex-alunas e amigas) que colaborou de forma prestativa e carinhosa;

Aos irmãos e amigos da minha comunidade de fé, em especial, aos líderes José Amaro, Anderson Fontinelle; às companheiras de estudo e intercessão; também colegas de profissão que, já com sua experiência de doutores, deram-me força e muito incentivo, amigos Edvan Wilson e Elizeu Araújo, à amiga mestre Ana Júlia e a Débora Fernandes, e toda sua família, meu muito obrigada!

Às amigas, colaboradoras Rita de Cássia e Azenate Souza que tem dispensado sua contribuição na organização e formatação deste trabalho;

Às minhas colaboradoras, diaristas, Cecília, Vera, e Sebastiana, pelos “socorros” atendidos neste período de muitos afazeres. Meu eterno “muito obrigada”!

Aos meus sobrinhos que se revezaram por mim, quando impossibilitada de ir cuidar de minha mãe, nas noites de quinta-feira ou de visitá-la regularmente; ou por doença ou pelos compromissos com os estudos e com a família, dispuseram-se totalmente a me substituir, com dedicação e carinho: Misael, Paulo, Rosana, e, especialmente, Lucas. Também agradeço o voluntariado da colaboradora Francinilde (Didica) que acompanhou meus sobrinhos em todas as vezes que me fiz ausente nessas horas em que não pude estar com minha mãe.

Por fim, considerando que nada seria possível sem Ele, **Dono de toda Ciência, Sabedoria e Poder**, em quem eu creio inquestionavelmente, **Deus**, em sua santíssima Trindade, reconhecendo que nada faria, graças, honra e glória, pelas muitas renovações físicas e espirituais; nos difíceis momentos, em que mesmo doente, cuidei e precisei de cuidados; pela força e pelo sustento em cada momento. Eu tenho toda convicção de que as suas misericórdias me renovam, mente, corpo, emoções e fé, todas as manhãs.

Tocando Em Frente

*Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Compositores: Renato Teixeira De Oliveira /
Almir Eduardo Melke Sater **(1990)**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (também conhecido como Banco Mundial)
- BM** - Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EF** - Ensino Fundamental
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FIES** - Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (substituído pelo FUNDEB)
- FUNDESCOLA** - Fundo de Desenvolvimento da Escola (programa anterior ao FUNDEF)
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OI** - Observatório Internacional (em contexto educacional, refere-se a iniciativas de monitoramento e pesquisa, mas pode ter outros significados dependendo do contexto)
- OMC** - Organização Mundial do Comércio
- OREALC** - Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
- PADCT** - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- PARFOR** - Programa de Formação de Professores para a Educação Básica
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** - Programa de Desenvolvimento da Escola

PLANFOR - Programa de Formação de Professores

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores

PROJOVEM - Programa de Jovens

PRONAICA - Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01	- Demonstrativo da Compreensão do termo competência na visão de alguns autores consultados por Moura (2005)	93
Gráfico 01	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).....	150
Quadro 02	- Demonstrativo dos professores entrevistados por escola e localização	158
Gráfico 2	- Demonstrativo da Faixa Etária dos professores participantes da Pesquisa	159
Gráfico 03	- Demonstrativo da formação acadêmica dos professores participantes da Pesquisa.....	160
Gráfico 4	- Demonstrativo dos professores já graduados, participantes da Pesquisa e suas diversas formações.....	160
Gráfico 5	- Demonstrativo dos Professores em Formações Continuadas.....	162
Quadro 03	- Demonstrativo das categorias e subcategorias de análise dos dados da entrevista referentes às apropriações dos professores sobre a centralidade do currículo em competências (Bardin, 2016).....	164
Quadro 04	- Demonstrativo das Respostas dos Professores sobre sua definição do termo “competências” observando o texto da BNCC.....	189

RESUMO

Este trabalho é resultado das pesquisas realizadas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Centralidade no desenvolvimento de competências na escola do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Nosso objetivo as apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competência orientado pela BNCC. Fazemos alusão aos contextos de reestruturação capitalista e aos impactos da globalização na Educação Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. Investiga as apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competência orientado pela BNCC. O estado da questão que nos permitiu um debate crítico sobre esse modelo sobre a abordagem por competência na BNCC e do DCTMA em suas trajetórias de elaboração e implementação. Aportamos nosso estudo na teoria crítica de educação, currículo e competência (Ducassé (1972), Suchodolski (1992), Krupskaya (2017), Apple (2004;2008), Sacristán (2013), Ramos (2001), Tanguy e Ropé (2002), Kuenzer (2003), Barbosa & Deluiz (2001; 2022), e na Pedagogia Histórico-crítica (Saviani (2006), Duarte (2004), Malanchen (2020), que favoreceu uma análise a partir das categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Adotamos uma metodologia sustentada no materialismo histórico dialético, o que nos possibilitou inferências para além do materialmente perceptível, das aparências dos discursos dos sujeitos. (Thierrien & Thierrien, 2004). Como procedimentos metodológicos, utilizamo-nos de um questionário aberto para coleta de dados para uma pré-análise e de uma entrevista semiestruturada para análise dos dados segundo Bardin (2016). Dialogamos com autores que trazem uma perspectiva crítica sobre o termo competência e os sentidos expressos nas políticas curriculares. No campo empírico, participaram desta pesquisa 10% dos 216 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município de Paulino Neves – MA. O foco da nossa análise em categorias fundantes, a saber: Ensino Fundamental, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), currículo e competências. Esta tese traduz um exercício de historicidade, considerando as contradições e a totalidade de seu alcance político-ideológico no Ensino Fundamental, cenário de nossa análise a partir dos estudos de Aleraro (2005), Cortinaz (2019), Ornellas & Silva (2019) e da análise dos documentos em referência. Nesse contexto, situamos o Ensino Fundamental como categoria fundante, discutindo a relação entre conhecimento e currículo e competências. Confirmamos maior foco na formação de competência para o mercado de trabalho, em que o conhecimento vem sendo preterido em função das pressões aos estados e municípios por mostrar resultados nos exames externos. Acentuamos uma forte relação entre as apropriações dos professores elucidadas nesta pesquisa com a emergência de uma formação inicial e continuada fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica histórica, dialética e crítica dos professores visando a priorização do conhecimento científico e cultural no currículo do Ensino sujeitos das instituições educativas, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chaves: Ensino Fundamental. Currículo. Competências. Documentos Curriculares. Apropriações

ABSTRACT

This work is the result of research carried out on the National Common Curricular Base (BNCC) and the Centrality in the development of skills in Elementary School, Early Years. Our objective is to assess the appropriation by teachers of the Early Years of Primary School of the competency-based curriculum guided by the BNCC. We allude to the contexts of capitalist restructuring and the impacts of globalization on School Education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. A study on skills and abilities and their determinations in the country's official documents. Investigates the appropriations of teachers in the Initial Years of Elementary School regarding the competency-based curriculum guided by the BNCC. The state of the issue that allowed us to reconstitute the critical debate about this model to deepen the understanding of the competency-based approach in the BNCC and the DCTMA in their development and implementation trajectories. We base our study on the critical theory of education, curriculum and competence (Ducassé (1972), Suchodolski (1992), Krupskaya (2017), Apple (2004;2008), Sacristán (2013), Ramos (2001), Tanguy and Ropé (2002), Kuenzer (2003), Barbosa & Deluiz (2001; 2022), and in Historical-critical Pedagogy (Saviani (2006), Duarte (2004), Malanchen (2020). We adopted a theoretical-methodological approach based on Dialectical Historical Materialism, which allowed us to make inferences beyond the materially perceptible, the appearances of the subjects' speeches. (Nóbreg Thierrien & Thierrien, 2004). As a methodological procedure, we used a open questionnaire for data collection for pre-analysis and a semi-structured interview for data analysis according to Bardin (2016). We dialogued with authors who bring a critical perspective on the term competence and the meanings expressed in curriculum policies. In the empirical field, 10% of 216 teachers from the initial years of Elementary School in the public network in the city of Paulino Neves – MA participated in this research. We focused our analysis on three categories, namely the curriculum policy of the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Maranhão Territory Curriculum Document (DCTMA), teachers' appropriations of the curriculum, competences and the centrality of competences in the curriculum, changes and challenges and the contributions of the BNCC and DCTMA documents to their pedagogical practice, and, finally, the contradictions, changes and challenges of this implementation to the practices of teachers in the initial years of elementary school. This work is an exercise in historicity, considering the contradictions and the totality of its political-ideological scope in Primary Education, the scenario of our analysis based on the studies of Aleraro (2005), Cortinaz (2019), Ornellas & Silva (2019) and the documentary analysis of the documents in question. In this context, we place primary education as the founding category, discussing the relationship between knowledge and curriculum and competences. We confirmed a greater focus on competency training for the job market, in which knowledge has been neglected due to the pressure on states and municipalities to show results in external exams, even in the Early Years of Primary School; a strong relationship between the appropriation of teachers elucidated in this research with the emergence of initial and continuing training based on a historical, dialectical and critical theoretical-methodological perspective for teachers, aimed at prioritizing knowledge and competencies.

Keywords: Elementary Education. Curriculum. Skills. Curriculum Documents. Appropriations

SUMÁRIO

PRIMEIRA SEÇÃO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA	19
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
1.4 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
1.5 INTRODUZINDO AS SEÇÕES.....	26

SEGUNDA SEÇÃO

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	31
2.1 O CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	37
2.2 A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E SUAS DETERMINAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	42
2.3 REFORMAS CURRICULARES ATUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: concepções e centralidade no modelo de competências no ensino fundamental	46

TERCEIRA SEÇÃO

3 O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESTEIRA DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: conhecimento e currículo entre o discurso da lógica do mercado invadindo os espaços das “aprendizagens essenciais” pelos discursos dos direitos.....	77
--	-----------

QUARTA SEÇÃO

4 CONCEPÇÃO CRÍTICA DE FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS EM DETRIMENTO DO CONHECIMENTO	112
4.1 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA DE FORMAÇÃO HUMANA.....	114
4.2 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: RECONSTITUIÇÃO DO DEBATE SOBRE ESSE MODELO	120

4.3 A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA NA BNCC: trajetórias, contradições e desafios à sua implementação.....	135
3.4 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE NO CONTEXTO ATUAL DE REFORMAS NA EDUCAÇÃO: legitimidade e possibilidades de avanços críticos entre o prescrito e o vivido.....	150

QUINTA SEÇÃO

5 CURRÍCULO COM CENTRALIDADE EM COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS APROPRIAÇÕES PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PAULINO NEVES – MA.....	161
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUIS.....	165
5.2 APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CURRÍCULO E A CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS	170

SEXTA SEÇÃO

6 CONCLUSÃO.....	224
-------------------------	------------

REFERÊNCIAS	233
--------------------------	------------

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS	244
ANEXO B – DOCUMENTO (PARECER) DO COMITÊ DE ÉTICA	245
ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO	246
APÊNDICE A-MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES	249
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	251

1 INTRODUÇÃO

Para ser autêntico só pode ser dialógico e isto significa vivenciar o diálogo. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade (Freire, 1970, p. 43).

A pesquisa em referência: **O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA ORIENTADO PELA BNCC E DCTMA: APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** consiste num estudo sobre as apropriações dos professores e suas implicações na construção do currículo da escola pública maranhense, especificamente, na materialidade da prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho traduz um exercício de historicidade, considerando as contradições e a totalidade de seu alcance político-ideológico no Ensino Fundamental. Adotamos, também, como matrizes de referência: Competência, Políticas de currículo, Ensino Fundamental, Formação de professores e sua apropriação de políticas de currículo, educação emancipatória e a apropriação do conhecimento e, por fim, a apropriação dos professores sobre competências como centralidade do currículo definido pela BNCC.

Priorizamos um viés crítico-científico de análise do modelo de competências nos processos de implementação da BNCC no território. O modelo de competências como eixo organizador dos currículos tem suscitado muitas críticas desde os anos de 1990, a despeito dos conflitos político-ideológicos minando dúvidas, incertezas e controvérsias entre especialistas, gestores, coordenadores, professores e demais sujeitos envolvidos nos processos de sua implementação nos territórios. No Maranhão, não tem sido diferente. Em razão disso, entendemos como emergente a necessidade de um estudo mais especializado sobre estes processos.

As iniciativas de discussões sobre as internacionalidades político-ideológicas de implantação da atual política curricular da BNCC são marcadas pelas insuficiências e incertezas frente ao imperativo de implementá-la sem uma análise crítico-participativa de seus aportes, verticalizados pela política nacional vigente. Nesse sentido, como argumento e motivação principais, arrazoamos que esta pesquisa implicou um estudo sobre o modelo de competências como eixo organizacional do currículo orientado pela BNCC, tendo como referência, para a pesquisa de base empírica, as apropriações sobre sua centralidade por parte dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Paulino Neves, um dos nove municípios situados na região do Litoral Oriental do Maranhão.

Curiosamente, este município faz parte de uma região com grande potencial turístico dentre outros Humberto de Campos, Santo Amaro, Barreirinhas, Tutóia e Araisos. Suas belezas naturais, dos lençóis, dunas e franjas e sua inclusão na chamada “Rota das Emoções” tem-lhe rendido esforços por uma ascensão econômica e social com a oferta de melhores estruturas e logística para os turistas e para os próprios munícipes. Por outro lado, apesar do continuado esforço para a melhoria de seus indicadores educacionais, como tantos outros, ainda apresenta muitos desafios ao enfrentamento dos problemas educacionais, não apenas referentes às estatísticas, mas às estruturas sócio econômicas e culturais, que, historicamente, são contraditórias as suas belezas naturais, atualmente em grandes especulações, por conta do seu potencial turístico. Desafios esses que se evidenciam em todo o país, mais especificamente na região nordeste e no estado do Maranhão. Nosso estado, em indicador de renda, fica em último lugar, com índice de 0,676. Vinte e três cidades do Maranhão estão entre as 100 cidades do Brasil com pior IDH, mas dentre as 200 cidades brasileiras com melhor IDH, nenhuma é maranhense. Dos 217 municípios, cerca de 140 possuem IDH baixo. (ONU, 2024; Brasil. IBGE, 2023)

Nesse sentido, consideramos a historicidade das políticas educacionais nacionais, seus avanços e/ou recuos, na expressão das políticas globais, impostas pelas governanças transnacionais para inquirir o ensino às locais tem respondido ou reagido, especialmente, com a construção de suas propostas curriculares. Para isso, adotamos uma perspectiva investigativa histórico-crítica, não linear, considerando os fatos conjunturais e a realidade da educação maranhense. Além desta dimensão, que norteou esta pesquisa, levaremos em conta os aspectos dialéticos do diálogo entre estes fundamentos e a situação educacional, também, a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) divulgados pelo Ministério da Educação, que comprovam que o Maranhão tem mantido sua trajetória de crescimento na qualidade da educação pública, conseguindo, mais uma vez, melhorar o seu índice, atingindo o IDEB de 3,7 em 2019 e chegando em 2023 registrando os seguintes resultados: Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 5,4 pontos, superando a meta estabelecida para o estado; Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): 4,5 pontos; e Ensino Médio: 3,8 pontos, abaixo da meta projetada. Esses dados demonstram avanços nos anos iniciais, mas ainda há desafios a serem superados, especialmente no Ensino Médio, onde o estado não alcançou a meta esperada (IDEB; IBGE, 2020; 2023).

O Maranhão é o terceiro melhor do Nordeste e, na rede estadual em São Luís, ultrapassou a projeção do Ministério da Educação. No entanto, os indicadores municipais são alarmantes e revelam uma situação de precariedade e descaso político construído ao longo da história da educação no estado (Brasil, 2021). Na faixa territorial, região do Litoral Oriental

Maranhense, o município em estudo, dos 9 que compõem essa faixa litorânea, apresenta indicadores de aprendizagem ainda preocupantes, apesar dos esforços concentrados dos gestores e suas equipes na evolução de proficiência básica dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista suas metas. O município possui, de acordo com dados do IBGE, 54 escolas ao todo, sendo 29 públicas do Ensino Fundamental; cerca de 4.591 estudantes matriculados e 377 professores dentre os quais 216 atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública (Brasil. IBGE; 2022; 2023).

A título de informação, sobre alguns dos municípios da região, Humberto de Campos apresenta IDEB com média 4.8; Araíoses apresenta uma média de 4.8. Já em Paulino Neves, constatamos que a média alcançada é 4.7, não conseguindo, também, alcançar sua meta. De acordo com o SAEB/INEP (2023) grande maioria dos estudantes não apresenta um bom rendimento escolar, configurando que mais de 50% dos estudantes não alcançam as médias de seus aprendizados em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, nos contatos com gestores das equipes de trabalho da rede, percebemos um esforço concentrado por parte dos gestores, secretários, assessores, coordenadores e, principalmente, dos professores no sentido de elevar seus indicadores para que seus estudantes nesta etapa apresentem um aprendizado mais satisfatório. Este dado é importante, porém ao mesmo tempo preocupante, considerando as pressões externas para que os estados e municípios tenham como prioridade apresentar melhores resultados nos rankings do IDEB e SAEB, deixando para segundo plano o desenvolvimento de um currículo centrado em conhecimentos científicos, culturais e no desenvolvimento dos potenciais dos estudantes de forma integral e inclusiva.

Em 2023, o município de Paulino Neves, no Maranhão, apresentou um notável crescimento educacional, sendo destacado como uma das cinco cidades com melhores resultados na regional de Chapadinha, de acordo com a avaliação do SEAMA (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão). A cidade teve progressos expressivos especialmente nas avaliações do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. Porém, para além dos números e, a despeito destes, há outros indicadores subjacentes à materialidade da realidade, das condições objetivas e estruturais que nem sempre se projetam nos dados estatísticos destes indicadores oficiais, mas que são determinantes na formação educacional e escolar dos estudantes da Educação Básica.

Esses avanços refletem o esforço conjunto de professores e gestores para melhorar o ensino. Mas há que se considerar fatores históricos, sócio culturais e geopolíticos qualitativos que interferem em nossas análises, tais como situação sócio econômica das comunidades e das famílias, localização geográfica, estrutura física e pedagógica, acessibilidade, condições materiais de ensino e aprendizagem, relações sociais, étnico-raciais; políticas de garantia de direitos e respeito à autonomia dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores do 1º ao

5º ano, pois, a defesa que fazemos é a de que dados meramente estatísticos, resultados quantitativos de testes externos e internos às redes e escolas não retratam a essência das realidades de aprendizagem, que estão para além dos discursos sobre “direitos de aprendizagem” e das “aprendizagens essenciais”. Objetivamente, a abordagem qualitativa na perspectiva dialética de análise que abraçamos não tem como centralidade essa dimensão quantitativa muito predominante nas práticas cotidianas nas redes, mas agrega elementos significativos captados numa construção empírica que valoriza as dimensões sociais, culturais e políticas como fatores fundantes na formação dos estudantes nessa etapa de ensino.

No entanto, é conveniente reconhecer que esses dados traduzem um quadro de calamidade pela predominância do analfabetismo e da precária formação dos docentes das redes municipais – o que implica um cenário desafiante para o qual a solução está entre o enfrentamento direto dos velhos problemas e os desafios já existentes antes da pandemia do Covid-19 e que agora se alastraram em proporções alarmantes. Por outro lado, os sujeitos da escola têm sido aliciados pelas promessas de melhores desempenhos e eficácia com a adoção do currículo por competência, legitimado pela BNCC (Brasil, 2017; 2019).

Diante dessas polêmicas, de complexa e delicada natureza político-econômico-ideológica, atreladas às decisões locais, é que esta proposta de pesquisa se justifica, tendo em vista o entendimento e a apropriação dos professores, suas incertezas, resistências e fragilidades, bem como o debate acadêmico sobre a intencionalidade desta política curricular. A experiência de 40 anos no magistério da Educação Básica pública e privada, como professora e coordenadora pedagógica e de 30 anos no Ensino Superior, no curso de Pedagogia e outras licenciaturas tem confirmado o quão desafiante tem sido combater posturas e práticas ultraconservadoras e autoritárias e resistir às políticas pragmatistas de conformação e adaptação, na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, em especial, dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com os quais temos tido frequentemente o desafio de realizar acompanhamentos, orientações e formações continuadas, contribuindo tanto na rede estadual, quanto nas redes municipais.

Desta forma, a importância deste pleito investigativo implica em contribuições ao debate sobre Currículo na academia e nas instituições, sobretudo na sua relação com as redes de ensino do estado. Portanto, ressaltamos que a proposta deste estudo está amparada numa compreensão de educação como formação emancipadora que construa, no espaço destas instâncias (universidade e redes municipais do ensino) conhecimentos que contribuam com a crítica como fator determinante na construção de um currículo contextualizado, especialmente no que se diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; algo relacionado à própria história do Brasil, reconhecendo-se as desigualdades e deficiências históricas que segregam os

brasileiros com as diferenças regionais.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Trazemos como perspectiva a proposta de uma reflexão crítica sobre o tema, visando identificar a relevância e as lacunas que justificam a pesquisa. Como problema de pesquisa, delimitamos a pesquisa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por ser esta etapa alvo de maiores preocupações, tanto em nível nacional quanto local, considerando os velhos dilemas ainda bem presentes na educação maranhense, tais como a precariedade da estrutura físico-pedagógica das escolas, formação de profissionais, ausência de planos de carreira, os baixos indicadores de alfabetização e o desmonte do currículo e da organização curricular nas unidades escolares para atender às exigências políticas das avaliações externas. Em razão dessa problemática na escola maranhense, o desafio que se coloca ao território maranhense consiste em como as instâncias estaduais, secretarias e escolas municipais tem se posicionado diante das exigências de implementação da BNCC. Desde a sua homologação até a transição do governo (2022-2023)

Inquire-se como a escola maranhense tem reagido a essas políticas em termos de conformação ou resistência; de reprodução e adesão pragmática das competências e habilidades propostas pela BNCC ou de negação da lógica neoliberal mercadológica engenhosamente subjacente à sua ideologia. Para tanto, as questões problematizadoras que nortearam esta pesquisa em referência consistiram em investigar:

- Qual a trajetória de construção da BNCC em nível nacional; e do Documento Curricular do Território Maranhense, em nível estadual e que percursos se desenham nas suas proposições político-ideológicas às escolas municipais?
- Como os profissionais da educação, envolvidos na construção curricular e na prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão se apropriando das concepções e sentidos sobre competências e quais tens sido as suas respostas a essa centralidade?

Dessa forma é imprescindível maior propriedade sobre os caminhos históricos e os processos de implementação da BNCC, no sentido de identificar os reais fatores facilitadores como também os possíveis entraves que se apresentam às escolas e aos profissionais maranhenses, considerando as situações reais de suas territorialidades, os interesses e as relações de poder envolvidas na elaboração de propostas e documentos referenciais específicos dessa política pública de educação para o território maranhense, além dos problemas que persistem, apesar de alguns avanços no cenário da educação estadual.

É significativo enunciar, de antemão, a tese de que defendemos um currículo que

tenha centralidade no conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade, que guarde uma relação dialética entre o clássico e o contemporâneo, buscando a formação integral dos sujeitos, e não com centralidade em competências e habilidades e competências verticalizadas pela política da BNCC, superficiais ou externas para demandas. A proposta de um currículo por competências coloca em primeiro plano a adaptação do indivíduo às demandas externas, priorizando habilidades que facilitem a empregabilidade, como resolução de problemas práticos, trabalho em equipe, e a capacidade de adaptação a contextos variados. No entanto, esta abordagem, intencionalmente, deixa em segundo plano a construção de um entendimento crítico sobre a sociedade e sobre o próprio papel do indivíduo dentro dela, algo que um currículo centrado no conhecimento científico, literário, histórico e cultural favorece desde os processos de letramento da criança, nos seus primeiros passos de jornada na educação básica.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são o cenário ideal para o fortalecimento de um ensino propedêutico, dinâmico, global, diverso e inclusivo, com profundidade científica, a partir das realidades, dos sentidos comuns, dos contextos em que as crianças estejam inseridas. (Sacristán, 2011; 2013; Young, 2011; 2014; Saviani, 2016; Duarte, 2008; Malachen; Matos e Orso, 2020). Este referencial nos favoreceu na defesa de um currículo centrado no conhecimento, cuja elaboração permitiu fortalecer o pensamento do concreto sobre as apropriações dos professores envolvendo as repercussões da implementação da BNCC e do DCTMA que reafirmam a “aceitação”, a “conformação” e a “acomodação” dos sujeitos diante do imperativo da pedagogia das competências, do “aprender a aprender” em detrimento do desenvolvimento sócio cultural e de uma educação crítica e transformadora.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Como objetivo mais amplo, o propósito desta pesquisa consiste em analisar as apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competência orientado pela BNCC. E, para desenvolver este objetivo maior, priorizamos quatro objetivos relevantes, correspondentes aos questionamentos direcionadores do problema já especificado:

- Contextualizar as reformas curriculares, tendo em vista os cenários nacional e local, situando historicamente os determinantes que têm influenciado na implementação da BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Paulino Neves - Maranhão;
- Apreender as bases epistemológicas, concepções de educação, currículo e concepções competências subjacentes às políticas nacionais curriculares e documentos oficiais que

orientam a elaboração dos currículos no âmbito do estado do Maranhão;

- Discutir a trajetória de construção da BNCC em nível nacional e do Documento Curricular do Território Maranhense, em nível estadual, as concepções de competência implícitas nestes documentos, bem como os percursos que se desenham nas suas proposições político-ideológicas às escolas municipais;

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na construção do percurso metodológico para esta pesquisa, consideramos como ponto de partida os referenciais teóricos do materialismo histórico dialético, que nos permitiram desenvolvê-lo num contexto de múltiplas determinações, possibilitando uma investigação sob a ótica dos determinismos recíprocos, com as suas devidas influências políticas, sociais, econômicas e culturais: “(...) a conexão da estrutura social e política com a produção” (Marx; Engels, 1984, p. 21).

Dessa forma, ressaltando o caráter dinâmico com que os fenômenos ocorrem nas sociedades no tempo e no espaço, e as contradições inerentes aos mesmos, buscamos uma investigação à luz de múltiplas determinações contextuais e de suas contradições, em um processo que englobe o todo, em uma totalidade histórica, num contexto epistemológico em que, Para Marx e Engel, a forma como os homens se representam relaciona-se com a maneira deles agirem e produzirem, isto é, a formação da consciência depende de determinadas condições materiais. Confirmamos que, na perspectiva dialética, nossa investigação favoreceu a compreensão do objeto em estudo, por ser simultaneamente, diferenciado, diverso, mesmo contendo aspectos semelhantes quanto às noções, inquietações e apropriações dos docentes quanto à política curricular da BNCC.

O desenvolvimento desta pesquisa, considerando as indagações sobre o objeto, considerou categorias de base teórica ou de conteúdo para sua apropriação progressiva no que se refere às concepções de currículo e competência. Para investigar a natureza dessas concepções, consideramos as categorias de análise historicidade, totalidade, contradição e mediação que poderão garantir coerência epistemológica ao estudo das categorias de conteúdo a que propomos desenvolver. Pontuamos como determinantes para adentrar à essência dos fatos estudados, construindo uma análise para além das aparências, para compreensão das realidades que envolvem nosso objeto, consubstanciadas pela abordagem dialética (Lefebvre, 1991; Kosik, 2010; Marx, 1985).

Entendemos que o objeto é dinâmico, um fenômeno histórico, político e reúne fatores que o associam a uma totalidade, num cenário macro cujas relações sociais nos impelem

à compreensão das contradições na mediação entre o todo com as partes; dos fatores mais internos ou específicos que se dão na prática educativa com as conjunturas que lhes determinam. Com essa abordagem metodológica foi possível vislumbrar melhor contextualização político-social do objeto de estudo, e dos fundamentos referentes à concepção de currículo e às competências como centralidade, numa perspectiva histórica, crítica e dialética que balizaram a construção deste estudo. Defendemos uma concepção crítica de currículo, adotando uma postura de maior “vigilância epistemológica” na busca de argumentações que articulem as perspectivas teóricas às abordagens do ciclo de políticas ao referencial teórico mais específico que adotaremos para fundamentar a análise de concepções curriculares.

Dessa forma, ressaltando o caráter dinâmico com que os fenômenos ocorrem nas sociedades no tempo e no espaço, e as contradições inerentes aos mesmos, buscamos uma investigação à luz de múltiplas determinações contextuais e de suas contradições, em um processo que englobe o todo, em uma totalidade histórica, num contexto epistemológico em que, Para Marx e Engel, a forma como os homens se representam relaciona-se com a maneira deles agirem e produzirem, isto é, a formação da consciência depende de determinadas condições materiais (Marx, 1985; Marx; Engels, 1984; Paulo Netto, 2011).

Sabe-se que essa “essência” dos fenômenos não se apresenta como realmente é. Por isso, foi necessário adentrar na complexidade das conjunturas políticas, econômicas, sociais e do espaço escolar a partir das relações que são estabelecidas para analisá-la suas propriedades materiais, formas, construções internas e contradições, ao exercer a sua função social como aparelho ideológico de reprodução ou agencia de resistência e transformação. Nesse sentido, temos nos mobilizado em direção a uma concepção de pesquisa qualitativa, harmonizada a essa vertente teórica do método dialético de estudo aplicado ao campo do currículo por competência, em que possamos interpretar os fatos e dados, desvelando-se as “pseudoconcretudes”. (Kosik, 2010; Duarte, 2006; Gamboa, 2007; Bardin, 2016). Nessa perspectiva, apropriamo-nos desta abordagem qualitativa, visando compreender fenômenos em profundidade, analisando não somente dados descritivos, mas as falas e os relatos dos docentes participantes, procurando explorar os conteúdos de suas respostas, as suas essências, contradições, interesses, como sugerem Bardin (2016), Creswell (2014) e Minayo (2010).

Nesta construção metodológica, currículo e competências são categorias conceituais e dimensionais intrínsecas a esta historicidade e dinamicidade que promoveram compreensão mais alargada das realidades educativas de seus territórios e seus *lôcus* de trabalho, bem como do conhecimento que os próprios professores e professoras deles tiveram; de suas reais condições necessárias ao enfrentamento de desafios e mudanças. Pois, acreditamos que, na perspectiva dialética, nossa investigação poderá possibilitar a compreensão do objeto

em estudo ser simultaneamente, diferenciado, diverso, mesmo contendo aspectos semelhantes quanto às noções, inquietações e apropriações dos docentes quanto à política curricular da BNCC. Ou seja, investigar os processos de implementação da BNCC como um fenômeno social que não pode ser isolado, mas, pelo contrário, analisá-lo à luz de suas múltiplas determinações contextuais e de suas contradições, em um processo que englobe o todo, em uma totalidade histórica, que, conforme Paulo Netto (2011, p.21), confirmam “a reprodução ideal do movimento real do objeto [...]”.

A análise de conteúdo fornece meios precisos para descrever o conteúdo de qualquer tipo de comunicação: jornais, programas de rádio, filmes, conversações quotidianas, associações livres, verbalizadas, etc. As operações da análise de conteúdo consistem em classificar os sinais que ocorrem em uma comunicação segundo um conjunto de categorias apropriadas (Janis, 1982 [1949], p. 53).

Com base na citação, é importante ressaltar, portanto, que não se trata de um procedimento isolado, mas que perpassa por todas as etapas de pesquisa, incluindo, sistematicamente, os procedimentos para o estudo das categorias que chamamos de conteúdo e de análise. Essa análise permeará a pesquisa documental da BNCC (2017) do Documento Curricular do Território Maranhense (2018), dentre outros, à luz da literatura teórico-crítica, bem como os estudos literários (livros, teses, dissertações, artigos e periódicos especializados, dentre outras fontes). Serão analisados, também, os planejamentos, a matriz orientadora do momento de depuração até os dados finais, bem como os depoimentos dos professores.

Para a elaboração do “estado da questão”, procuramos demarcar algumas janelas temporais por categorias de estudo: para a busca de trabalhos sobre política educacional, marcamos a partir de 2014; sobre currículo e competências, buscamos as principais obras desde os anos de 1981 e, por fim, publicações importantes sobre a política da BNCC. Foram consultadas cerca de 300 fontes consultadas entre livros, teses, dissertações e artigos referentes às categorias centrais trabalhadas na elaboração dos fundamentos teóricos presentes em todo o texto: políticas educacionais no contexto da reestruturação do capital; concepções de currículo, competências e currículo centrado em competência, princípios, historicidade e sua materialidade na BNCC e no DCTMA.

Nessa perspectiva, apropriamo-nos desta abordagem qualitativa, visando compreender fenômenos em profundidade, analisando não somente dados descritivos, mas as falas e os relatos dos docentes participantes, procurando explorar as suas essências, contradições, interesses, como sugerem Creswell (2014) e Minayo (2010). Compreendemos que a pesquisa qualitativa é apropriada para investigações em que se busca explorar as percepções e experiências dos participantes em relação ao objeto de estudo. Assim, foi adotado

um desenho de pesquisa que inclui os seguintes procedimentos metodológicos: elaboração do estado da arte, revisão de literatura, análise documental, aplicação de questionário de perfil e entrevistas semiestruturadas.

Para a elaboração do “estado da questão”, procuramos demarcar algumas janelas temporais por categorias de estudo: para a busca de trabalhos sobre política educacional, marcamos a partir de 2014; sobre currículo, algumas publicações mais antigas de autores críticos também foram consideradas até o atual momento; sobre a categoria competências, buscamos as principais obras desde os anos de 1981 e, por fim, publicações importantes sobre a política da BNCC. Foram consultadas cerca de 300 fontes consultadas entre livros, teses, dissertações e artigos referentes às categorias centrais trabalhadas na elaboração dos fundamentos teóricos presentes em todo o texto: políticas educacionais no contexto da reestruturação do capital; concepções de currículo, competências e currículo centrado em competência, princípios, historicidade e sua materialidade na BNCC e no DCTMA.

Buscamos trabalhos em diversos *sites* de busca e repositórios na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil); no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Google Academy e alguns repositórios de algumas universidades brasileiras. Este levantamento, a grosso modo, a princípio teve um caráter mais generalizado, o que podemos chamar que tenha sido uma “pesquisa sobre pesquisas desenvolvidas a partir de uma temática ou campo, respondendo como organização de estratégias para a análise do objeto de pesquisa” (Mainardes, 2021).

A partir dessa primeira busca e consulta das publicações nas categorias já referendadas: políticas educacionais; concepções de currículo, competências e currículo centrado em competência, BNCC, fomos realizando estudos exploratórios, ampliando buscas e filtrando os estudos para as categorias mais específicas orientadas por uma dimensão mais epistemológica, histórica e crítico-reflexiva sobre currículo, “competências” o que nos interessou mais diretamente, na perspectiva de confrontar conceitos e percepções destes autores o viés teórico metodológico em defesa neste trabalho. O escopo do estado da questão foi elaborado, não só pelo levantamento de fontes, mas pela análise de contribuições fundantes, tanto antigas quanto mais recentes sobre nosso objeto. A partir dessa complexa tarefa, compreendemos a importância de conhecer os trabalhos já realizados dentro do campo de estudos do currículo, das políticas curriculares e das competências em educação, o que foi o foco principal desta revisão de literatura que constituiu nosso estado da questão, com vistas à análise dos dados da pesquisa, não só sinalizado pelas referências, como também pelos argumentos articulados, citações e análises em todo o texto.

Debruçamo-nos mais intensamente nas publicações sobre Competências no campo da educação, mais precisamente, através de levantamento de artigos, teses e dissertações sobre “competências” e sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no campo das Políticas Educacionais da Educação Básica, concepções de formação humana, como no campo do conhecimento, currículo e competências, fazendo-se um recorte no Ensino Fundamental, especialmente nos Anos iniciais em que devem se materializar os processos de letramentos e alfabetização e matematização mais efetivamente que são base para as demais aprendizagens curriculares essenciais nas diversas áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

Dada a riqueza das fontes para a revisão de literatura nestes quatro anos de estudo, é importante pontuar que a construção do estado da questão acabou por demandar uma delimitação de fontes mais específicas para a realização de uma análise mais específica, sem perder de vista o caráter histórico e crítico de pesquisas anteriores que tratam do tema de interesse. Adotamos uma abordagem teórico-metodológica sustentada no materialismo histórico dialético, o que nos possibilitou inferências para além do materialmente perceptível, das aparências dos discursos dos sujeitos. (Thierrien & Thierrien, 2004). Como procedimento metodológico, utilizamo-nos de um questionário aberto para coleta de dados para uma pré-análise e de uma entrevista semiestruturada para análise dos dados segundo Bardin (2016).

Essa revisão forneceu a base teórica necessária para interpretar os dados coletados posteriormente. A pesquisa incluiu a análise de documentos relevantes, como a BNCC, o DCTMA, as legislações, dentre outros. A análise documental foi eficaz para compreender o contexto e as políticas subjacentes aos temas estudados. Esse procedimento auxiliou na identificação de padrões e contradições entre o discurso oficial e as práticas observadas. (Cellard, 2008),

Na pesquisa empírica, os principais procedimentos metodológicos consistiram na aplicação do Questionário de Perfil e na realização das entrevistas semiestruturadas. Apêndices A e B). A aplicação de um questionário de perfil foi realizada como etapa preliminar para coletar dados sócio profissionais dos participantes da pesquisa, conforme indicado por Marconi e Lakatos (2017) e Cellard (2008).

Em função da celeridade no processo de empiria, primamos pela ética na pesquisa, cientes de que é fundamental para a integridade e atualização dos estudos, especialmente em cursos de doutorado, onde o compromisso com rigor científico e responsabilidade social é elevado. A pesquisa empírica envolve a coleta, análise e interpretação de dados reais, frequentemente obtidos através da interação com participantes humanos, o que exige uma postura ética rigorosa para garantir a proteção dos direitos, dignidade e bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Para a proteção dos participantes, integridade e confiança, o que implica o compromisso com a veracidade dos dados coletados e com sua análise objetiva, a confiabilidade dos dados foi essencial para que as descobertas fossem analisadas com o objetivo de contribuir posteriormente com a produção de conhecimentos e trocas que possam influenciar práticas educacionais às críticas e transformadoras. Cientes de que a ética garante que esse conhecimento seja produzido de forma responsável, sem causar danos ou prejuízos sociais, anexamos ao final desta tese, documentos comprobatórios, parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão, autorizações e permissões da Secretária de Educação e os modelos-referência do Termo de Livre consentimento dos sujeitos que participaram desta pesquisa, do questionário aberto e roteiro da entrevista (Apêndices A, B, C, D, E).

1.4 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

Integraram o conjunto de sujeitos, participantes desta pesquisa 21 professores (sendo 10 que ainda estão cursando a graduação em Pedagogia e 11 já graduados) efetivos da rede municipal de educação, autorizados pela secretária de educação, pertencentes a algumas escolas da zona rural e urbana do município. Este quantitativo de professores corresponde à amostra de 10% do total de 216 de professores do 1º ao 5º ano (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental. Consideramos estes professores os maiores protagonistas na elaboração, implantação e implementação das políticas curriculares, especialmente da BNCC e do DCTMA no âmbito do município e do estado.

1.5 INTRODUZINDO AS SEÇÕES

Na segunda seção, que segue este texto introdutório, tecemos uma discussão histórica sobre **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**, estabelecendo conexões entre as transformações estruturais dos modos de produção capitalista e sua materialidade no mundo do trabalho em um sentido mais amplo, buscando explorar suas determinações políticas, ideológicas que orientam as ações concretas nas relações construídas globalmente para o enfrentamento das crises cíclicas, históricas na perspectiva de autores que o estudam como um pensamento orientado por intencionalidades de reestabelecer articulações deliberadas de controle das economias mundiais. Esboçamos uma análise sobre a questão neoliberal, desde décadas a partir de autores como Harvey (2008), Chizzotti, Ponce (2012), Frigoto (2010) Mézaros (2012), Farias (2020), Chesmais (1996),

Avelar (2016), Maguire e Braun (2016), Marcondes (2009), Tello (2012), Deitos (2005), Shiroma (201), (Antunes, 1999; Ball; 1992; Mainardes, 2018), dentre outros autores cujos trabalhos compõem os estudos referentes à categoria política educacional explorados na composição do estado da questão, que nos permitiram analisar o papel do estado e as reformas no campo político onde o neoliberalismo desponta em escala mundial na contemporaneidade.

A tessitura da política é uma determinação do capitalismo nas dimensões macro e micro. Nesse sentido, analisamos os impactos projetados na política curricular brasileira e maranhense na atual conjuntura, especialmente num recorte temporário dos anos de 1990 até os dias atuais sob a ótica de alguns dos principais autores cujos trabalhos e publicações mais recentes, consideram os embates e conflitos contextuais.

Na terceira seção, abordamos o que adotamos como a etapa da Educação Básica que constituiu cenário para a concretização deste estudo e intitulamos como: **O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESTEIRA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:** conhecimento e currículo entre o discurso da inovação e o desmonte. Aqui, situamos o Ensino Fundamental como categoria fundante na elaboração deste estudo, a partir da temática que propomos, numa perspectiva crítica em referência aos seus objetivos face as finalidades da escola no decorrer das políticas educacionais firmadas. Elucidamos, a partir de então, as políticas para sua universalização e reformas curriculares para a consolidação de seus objetivos legais. Essa análise está pautada nas contribuições de Young (2007); Saviani (2006), Macedo (2015), Correa e Morgado (2018), Aleraro (2005), Cortinaz 2019), Ornellas & Silva (2019), Lima (2005), Morão & Esteves (2013), Coelho (2019), Santos & Tomé (2020), dentre outros, além da legislação atual que rege o ensino brasileiro. Apresentamos dados atuais sobre o Ensino Fundamental e a situação no Maranhão e das redes municipais dos municípios em estudo.

Primeiramente, trouxemos um breve mapeamento do cenário do Ensino Fundamental no Brasil e, em seguida, buscamos situar o objeto configurado nesta etapa de ensino, à luz das políticas circunscritas historicamente na seção anterior, ressaltando sua finalidade nas reformas educacionais a partir da Constituição Brasileira, tendo como parâmetro os princípios de cidadania e educação como um direito. Propomos uma reflexão sobre as finalidades, os direitos e as políticas do Ensino Fundamental numa perspectiva histórica, fundamentando-nos no pensamento teórico-prático sobre conhecimento e currículo, com alusões mais específicas a “base comum” prescrita nos documentos – referência para o ensino nesta etapa da Educação Básica.

Na quarta seção, **“CONCEPÇÃO CRÍTICA DE FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO E CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS EM DETRIMENTO DO CONHECIMENTO**, firmamos o propósito de resgatar concepções de educação e suas

materialidades no currículo; concepções pedagógicas subjacentes ao currículo por competências, explorando seus sentidos numa perspectiva histórico-crítica, a partir do estado da questão, em elaboração contínua, situando, por fim, a política da Base Nacional Comum Curricular – BNCC- com centralidade nas competências. Nesta seção, subscrevemos três importantes categorias: Educação, currículo e competências, numa perspectiva crítico-emancipadora de formação humana e os diferentes sentidos de competências nas políticas curriculares brasileiras.

Na adoção de fundamentos, priorizamos alimentar os estudos explorados no esboçamento do estado da questão, agora voltados para concepções histórico críticas defendidas por autores como Apple (2004;2008), Sacristán (2011;2013), Goodson (1995), Giroux (2019), dentre outros, no campo internacional, e autores brasileiros do campo do currículo que estão atentos aos aspectos históricos, políticos e culturais, numa perspectiva político-ideológica de currículo, tais como Malanchen (2020), Saviani (2006), Duarte (2008), Moreira e Tadeu (2011), Chizzotti e Ponce (2012), Verde (2015), Alves (2014), Macedo (2016), Libâneo (2012), Cury (2020), Micheti (2019), Gonçalves (2021), Saviani, (2013), Freire (2000), Young (2011). Com este referencial, defendemos a tese de um currículo com centralidade no conhecimento para o Ensino Fundamental, considerando as tensões entre as demandas políticas e as realidades educacionais, especificamente na escolarização do conhecimento e seu potencial construtivo, criativo e “poderoso”, em detrimento de um currículo prescrito, formalizado e determinado hegemonicamente.

Em se tratando mais especificamente de “Competências” como categoria teórica central nesta pesquisa, o estado da questão nos exigiu ir mais a fundo, revisitando e explorando fontes cujos referenciais nos possibilitassem elaborar uma rica discussão acerca de suas concepções. Para isso, Ramos (2001; 2006; 2009) com seus importantes estudos sobre a “Pedagogia das competências”, seguidos de Tanguy e Ropé (2002) e Stroobants (1997; 2004); Kuenzer (2002; 2003), Barbosa & Deluiz (2001; 2022), Dolz (2004), Zarifian (2003). Dadoy (2004), Moraes (2006); ZorzaL (2006), Barbaceli (2020), Gonçalves (2021), Doltz (2004), Moura (2005), Costa (2005), Nomeriano (2005), Moraes (2006), Proença-Lopes (2013), Rangel & Morcazel (2016), Dourado (2018) Nogueira (2018), Ferreira (2021), Freire (1996), Gadotti (1997;1998), dentre outros.

Esse aparato teórico, fundamentou nossa análise sobre concepções angulares: currículo numa perspectiva crítico-emancipadora de formação humana; o currículo por competências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas contradições: concepções e fundamentos; a abordagem por competência na BNCC e no DCTMA: Trajetórias e perspectivas de implementação e o Documento Curricular do Território Maranhense no contexto atual de

reformas na educação: legitimidade e possibilidades entre o prescrito e o vivido. Outro propósito central nesta seção foi ampliar a compreensão com o aprofundamento e refinamento das consultas literárias, priorizando publicações sobre currículo e competências numa perspectiva histórico-críticas, num exercício constante de articulação com trabalhos referentes à discussão sobre a construção da BNCC, a partir das versões elaboradas e do debate elucidado.

Nessa trajetória, fizemos referência às determinações para a elaboração de um currículo mínimo desde a Constituição de 1988 até as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013, que repercutiu em importantes políticas como o Plano Nacional da Educação (2014-2024). Nesse contexto, ressaltamos a abertura da ofensiva reacionária no país a partir de 2015-2016 e suas implicações nas práticas escolares até os dias atuais. Para esta análise, consideramos as referências sobre competências elaborando um estudo histórico exploratório sobre suas diferentes bases conceituais em importantes trabalhos publicados desde a década de 1980 e nos últimos anos, especialmente entre 1990 e 2022, que tiveram como objeto de estudo a BNCC e seus impactos na (re) formulação dos currículos das escolas brasileiras e maranhenses, implicando mudanças importantes na formação e na prática docente.

Na quinta seção, com o título **O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA ORIENTADO PELA BNCC: APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, registramos uma caracterização do universo da pesquisa: o município de Paulino Neves, situado no Litoral Oriental Maranhense bem como a análise dos dados da pesquisa no que se refere às apropriações dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competências na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com perspectivas atuais sobre a materialidade dessas compreensões construídas pelos educadores situados no campo empírico, considerando seu potencial geopolítico e turístico em contraponto com indicadores de desenvolvimento social e suas reais condições de ensino. Seguimos com uma análise pautada na revisão de literatura com vistas a visualizar diferentes pensamentos construídos pelos professores à luz do que buscamos como base nos estudos a partir do estado da questão, especialmente das publicações lançadas pelo menos há 10 anos, no cenário histórico de elaboração da complexa, polêmica e contraditória política da BNCC.

Elaboramos uma caracterização do universo da pesquisa: e expomos, como resultado da nossa pesquisa uma análise das apropriações docentes sobre o currículo por competências na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Traz os resultados da pesquisa empírica e uma análise em conformidade com as concepções e o pensamento sobre educação e currículo em defesa no decorrer de todo o trabalho, numa visão panorâmica e as percepções dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta sobre o

Currículo por Competências na BNCC.

Por fim, na conclusão, quando da finalização regista as conquistas acadêmicas como resultados significativos dos estudos teóricos e empíricos sobre o objeto, atendendo aos objetivos propostos. As apropriações que os professores vêm construindo sobre a centralidade do currículo em competências para essa etapa da educação básica e como essa construção tem influenciado no planejamento do currículo da escola e nas suas práticas docentes. Para tanto, a abordagem metodológica adotada, com os métodos e técnicas coerentes a sua concepção epistemológica, também deverá ter cumprido o seu objetivo, registrando-se as contradições no pensar e no fazer docente, considerando a conjuntura política, econômica e ideológica vigente. A finalidade, portanto, está em defender uma educação e políticas públicas e um currículo condizentes com os aportes teóricos sustentados em todo o trabalho e suas implicações práticas no cotidiano dos professores, tendo em vista, a melhoria qualitativa e o avanço da educação no município e no estado maranhense a partir de melhor compreensão da complexidade e das contradições que traz o currículo centrado em competências e suas implicações ao conhecimento e ao currículo escolar e seu movimento de construção e reconstrução cotidiana, bem como às demandas por uma formação crítica dos docentes, necessária à formação integral, emancipatória dos estudantes.

Por fim, na sexta e última seção, trazemos nossas conclusões a respeito da pesquisa empírica em relação aos objetivos projetados, explicitando a importância da adoção de uma abordagem metodológica que se configura como um percurso de desvelamento da realidade sobre como os professores se apropriam da noção de competência no contexto escolar. Confirmamos alguns posicionamentos dos mesmos com as contribuições de alguns autores e reforçamos a defesa de uma formação inicial e continuada de professores numa perspectiva histórico-crítica para qual não a fórmulas nem receitas mas possibilidades de construção de novos debates e novas discussões sobre que estudantes a escola precisa educar.

SEGUNDA SEÇÃO**2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A educação, ao longo da história do capitalismo, foi sendo moldada de acordo com as necessidades do capital. Ela deve, em última instância, formar trabalhadores disciplinados e aptos a operar de maneira eficiente dentro da estrutura de produção capitalista (Mészáros, 2005, p. 43).

Nesta primeira seção, discorreremos sobre as políticas educacionais e curriculares em meio à reestruturação do sistema capitalista, destacando seus impactos na educação escolar. Com base em uma abordagem científica, examinamos as transformações no sistema econômico e a forma como se projetam na organização e o propósito da educação. Aqui, observamos o objetivo de contextualizar as reformas curriculares, tendo em vista os cenários nacional e local, situando historicamente os determinantes políticos e ideológicos que têm influenciado na trajetória de construção das principais políticas nacionais até à implementação da BNCC. Além disso, discutimos os efeitos dessas mudanças na elaboração dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, ressaltando a importância de uma reflexão crítica e de uma visão humanística para o enfrentamento desses desafios. Para tanto, é necessário situar historicamente os determinantes de natureza socioeconômica e política que têm influenciado os processos de concepção e implementação da BNCC na escola brasileira.

Enfatiza-se aqui a questão da reestruturação do Capitalismo e suas Transformações Econômicas: a reestruturação do sistema capitalista, impulsionada por mudanças tecnológicas e globalização, que têm gerado transformações significativas na economia mundial, da mesma forma que a ascensão do neoliberalismo e a financeirização da economia têm levado a um aumento da desigualdade social e da concentração de riqueza. Esses processos influenciam diretamente a educação, uma vez que o sistema educacional está inserido em uma sociedade marcada por relações de produção e distribuição desiguais. Nesse contexto de reestruturação do capitalismo, as políticas educacionais refletem a visão de mundo e os interesses políticos e econômicos de determinado contexto histórico. Um cenário propício à ocorrência de uma crescente influência do setor privado na definição das políticas educacionais, com um enfoque voltado para a formação de mão de obra adequada às demandas do mercado, em detrimento de uma formação integral dos indivíduos. Todo esse fenômeno global tem impulsionado a padronização dos currículos escolares, buscando uma homogeneização dos conhecimentos

transmitidos.

Essa tendência reflete a lógica de uma educação voltada para a competitividade, em que habilidades técnicas e utilitárias são privilegiadas em detrimento de uma formação crítica e humanística. Além disso, as práticas pedagógicas têm sido influenciadas pelo paradigma neoliberal, com ênfase em avaliações padronizadas e no estímulo à concorrência entre estudantes, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento de habilidades necessárias à sua formação cidadã e o senso de coletividade favorável à sua participação democrática na sociedade. Lançamos mãos de autores que contribuíram expressivamente na ampliação de uma visão crítica sobre a reestruturação do capitalismo no Brasil, abordando aspectos econômicos, sociais e políticos, com ênfase na precarização do trabalho, na neoliberalização das políticas públicas e nas consequências para a classe trabalhadora. Subsidiaremos nossa análise em Antunes (2018); Alves (2011); Braga (2012); Rosso (2008); Chauí (2016); Paulani, L. M. (2000); Mezáros (2005) dentre outros importantes pensadores brasileiros. Estes referenciais discutem a reestruturação produtiva, as mudanças no mundo do trabalho e a precarização laboral no Brasil, relacionando-as ao processo de reestruturação do capitalismo e os impactos do neoliberalismo no Brasil, com ênfase nas relações de trabalho e na precarização, fazendo uma análise crítica da economia brasileira sob o capitalismo globalizado e a forma como as reformas neoliberais no Brasil agravaram as desigualdades sociais e econômicas.

Todos chamam a atenção para os efeitos da intensificação do trabalho e a flexibilização das relações laborais no contexto da reestruturação capitalista no Brasil, particularmente no setor de serviços, mas, autores como Freitas e Antunes trazem essa discussão para o âmbito da educação vista em Mezáros. Complementamos com as contribuições acerca das investigações de Stephen Ball, como referência para a análise em proposição, relacionando o seu pensamento sobre políticas no campo do currículo às investigações. Os trabalhos de Stephen Ball, ao longo de sua carreira, foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação, levando a seu atual foco que denomina sociologia das políticas: a apropriação de teoria e métodos sociológicos para analisar processos políticos e seus efeitos. Muitas de suas publicações são, todavia, de grande interesse para o campo do currículo.

Consideramos importantes os estudos de autores internacionais, com a publicação, em 1971, de *Knowledge and control*, organizado por Michael Young (2007) e contando com importantes textos de Bernstein, Esland, Bourdieu (2001), dentre outros. Nessa obra, o conhecimento escolar é definido como objeto do campo intelectual da Sociologia da Educação, organizando, mais que seu campo de estudo, um conjunto de questões de pesquisa, até então desconsideradas. Foi constituído, então, um programa de pesquisa potente em torno da problematização do que conta como conhecimento escolar e da busca em desnaturalizar os

currículos das escolas, investigando as relações sociais que os sustentam. Tal propósito, contudo, só foi amplamente desenvolvido pelos pesquisadores em história das disciplinas escolares (HDE), dentre os quais se incluem Stephen Ball, que contribuiu para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar.

Aprofundando o enfoque sociológico da concepção de paradigmas de Ball (1985) salientava como a constituição e consolidação de disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares e no âmbito de um mesmo paradigma, contribuindo significativamente para os estudos que questionam a noção de disciplinas como vinculada a uma visão exclusivamente epistemológica. Nessa análise, Ball operava com a compreensão de Cooper (1983) de que as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e *status*. Ao valorizar a investigação das comunidades disciplinares em instituições específicas, Ball já sustentava a considerável autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar em determinadas épocas da história, facultando a possibilidade de entendermos tanto a mudança quanto a estabilidade curricular para além do controle estatal.

Goodson questionava a visão *top down* do próprio Michael Young (2007), que concebia o poder como situado em posições privilegiadas capazes de, em função de seus interesses, definir e manter as disciplinas escolares. Os trabalhos do Ivor Goodson, com base nos modelos de Layton, tiveram maior impacto em nosso país. Por sua vez, no que concerne às suas teorizações sobre políticas educacionais e Sociologia da Educação, ganharam destaque os trabalhos em que o macro contexto é interpretado como determinante das ações nas escolas (Ball, 1993, 2003, 2004a). Em outros momentos, mesmo sem abandonar a agenda da perspectiva crítica na luta pela igualdade e justiça social, incorpora aportes pós-estruturais, principalmente Foucault e discussões de teóricos pós-coloniais, tais como Appadurai (2021), Rizvi e Lingard (2010) que tratam sobre questões sociais, globais, filosóficas, cultura, meio ambiente e comunicação, dentre outros; acerca das relações entre bens e mercadorias, antropologia do consumo e cultura material, consagrando-se como o representante de uma "antropologia da materialidade", referindo-se ao significado que as pessoas atribuem às coisas. Essa segunda vertente é a que consideramos capaz de contribuir mais significativamente para o campo do Currículo e, por isso, é o foco do nosso interesse.

Sustentamos este referencial, também, quando consideramos que o autor aponta para a incorporação das dimensões do hibridismo ao entendimento das políticas (Ball, 1998), aprofunda as relações global-local (Ball, 1998 e 2001) e desenvolve sua abordagem do ciclo de políticas (Ball, 1994; Ball; Bowe; Gold, 1992). Nessas investigações, ele se contrapõe à perspectiva estadocêntrica e abre possibilidades instigantes para o campo do Currículo. No

entanto, é importante frisar que Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado, por ela ser considerada inclusa no ciclo de políticas, mas afirma que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal. Vale pontuar que as abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional.

A despeito de haver a afirmação de que as políticas envolvem processos de negociação e luta entre grupos rivais (Ozga, 2000), tais processos parecem ser identificados apenas na implementação de projetos políticos, não na própria produção desse projeto no âmbito do Estado. É reafirmada, assim, a separação entre proposta e implementação que a abordagem do ciclo de políticas visa a superar. Portanto, neste estudo, defendemos, com o apoio de Ball (2001), que a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que se capilarizam socialmente. Tal projeto, entretanto, só consegue se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto.

Nesse processo de institucionalização, são produzidos, então, diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local (Ball, 2001). A mesma prevalência do enfoque estadocêntrico nas políticas educacionais pode ser identificada nas pesquisas em políticas de currículo no Brasil. Paiva, Dias e Frangella (2006), em um estudo no qual analisam 148 pesquisas sobre política de currículo, desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação, concluem ser “muito presente a ideia de política curricular como produção de governo dirigida à implementação nas escolas básicas [...], com o foco no aspecto econômico maior do que qualquer outro” (p. 263).

Embora isso não signifique a inexistência de estudos que tenham uma compreensão mais complexa do processo político, a tônica dos trabalhos é a compreensão do Estado como instância produtora de uma política a ser, posteriormente, implementada. As autoras apontam, ainda, que a centralidade no campo oficial não significa uma abordagem do contexto de influência que seja além de uma abstração neoliberal, especialmente no que concerne às

influências internacionais. Em estudo menos exaustivo, Oliveira (2006) já havia demonstrado que o foco no econômico era predominante nos estudos sobre políticas de currículo. Nesses trabalhos, assumem relevo as relações entre mercado e educação e o modelo de explicação recorrente pode ser sumarizado pelo esquema: “descrição/explicação da crise do capitalismo financeiro, crise fiscal, redefinição do papel do Estado (crise do welfare state) e reformas educacionais como parte ou resultado do processo” (p. 66).

No Brasil, as relações entre enfoques sociológicos e curriculares são nítidas nos primeiros trabalhos de Antonio Flavio Moreira (1990) e de Tomaz Tadeu da Silva (1992), autores que contribuíram de forma significativa para a difusão da Sociologia do Currículo inglesa e norte-americana no Brasil. Em pesquisadores em Currículo, como Nilda Alves (1998), ainda que as discussões em língua inglesa não se façam presentes, é forte a influência sociológica de Bourdieu (2014), autor que também participou do livro *Knowledge and control*. As alternativas a esse modelo linear com ênfase na produção centralizada das políticas têm sido, muitas vezes, a desconsideração de toda sorte de constrangimentos em uma valorização ingênua do chão da escola como lugar de produção de alternativas curriculares, como se ali também não houvesse uma série de constrangimentos. Tal perspectiva, apesar de seu caráter aparentemente potencializador das ações políticas do professor, alicerça-se sobre a velha dicotomia entre produção e implementação curriculares, que, como destaca Ball (2006), tem sido um dos aspectos prejudiciais ao estudo das trajetórias das políticas como complexos que envolvem constrangimentos e recontextualizações.

A materialidade de uma política, portanto, implica uma complexidade de atos, diferentes e variados atores que detêm o controle dos processos, não sendo meros elaboradores, fixadores ou mesmo “implementadores”. Nesse sentido, para analisá-las no âmbito deste estudo, foi necessário considerar as condições materiais objetivas em que se dão as práticas docentes decorrentes das políticas globais, um cenário que nos intima a pensar sobre a intencionalidade da escolarização e do ensino implícita nas políticas curriculares que valorizam determinados conhecimentos e práticas em detrimento de outros. No exercício investigativo que empreendemos, é vital compreender esses fenômenos que não acontecem isolados, mas que estão intrinsecamente relacionados ao contexto das políticas externas e, no caso do nosso objeto, a temática sugere situá-los a políticas liberais, neoliberais e ultra neoliberais, consolidadas nos contextos históricos em nível mundial, global e locais.

Cabe aqui considerar também a análise sobre a questão neoliberal, desde a década de 1970, a partir de autores como Harvey, que nos permite analisar as reformas no campo político, onde o neoliberalismo desponta em escala mundial na contemporaneidade. Consideramos que a suposta neutralidade do Estado, a privatização, a desregulamentação e o

desmonte de direitos e dos serviços públicos, dentre eles a educação, são palcos férteis para a combinação do discurso da inovação, da flexibilização, de novas competências com estratégias de precarização e novas modalidades de exploração e dominação.

Estes processos globais não são aleatórios, mas se dão em detrimento das avaliações que geram em torno de suas prescrições regulatórias e trazem elementos que cunham os fundamentos neoliberais, acentuados nos anos de 1990, embora com diferentes trajetórias nos diferentes países, especialmente nos países vinculados aos organismos internacionais que os conduzem. Nesse sentido, não se pode ignorar a força político-ideológica desses organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outras, por um lado; e por outro, grandes instituições filantrópicas, empresas e fundações que se aliam a órgãos públicos estatais, num cerco intervencionista de forte impacto nos cotidianos escolares, com ênfase nas estratégias de gestão, premiações por desempenho como argumentos decisórios a economicização do currículo do currículo escolar. A BNCC é um dos exemplos dessa intervenção. Porém, sua estrutura e centralidade carregam uma ênfase no discurso sobre competências que é histórico e de múltiplas determinações e significados.

Essa interferência na elaboração da política curricular brasileira como da BNCC constitui-se numa forte intervenção de instituições veiculadas a relevantes grupos financeiros que se comprometem em alicerçar o seguinte pensamento: para funcionar bem, a escola privada e pública devem guardar semelhança a empresa com argumentos persuasivos que enfatizam a necessidade de adoção dos mecanismos e estratégias de mercado, para desempenho e maior produtividade da escola na sociedade, na medida em que fabrica mentes e comportamentos em torno das dez competências, totalmente pelo desempenho social dos estudantes. Nesse aspecto, entendemos e preconizamos a importância da construção de uma consciência político-pedagógica a respeito das relações de poder que permeiam a elaboração das políticas educacionais e curriculares.

A BNCC, portanto, legitima o poder regulatório dos currículos das escolas brasileiras pela via empresarial a que o próprio Estado se submete, atendendo aos interesses mercadológicos e estimulando a competitividade, ao mesmo tempo em que se exime de garantir os direitos a uma educação de qualidade. Para tanto, é importante pontuar o contexto da mundialização do capital, bem como a reestruturação do capitalismo, suas determinações na política educacional brasileira e as reformas curriculares na Educação Básica, problematizando sobre suas apropriações e sua centralidade no modelo mercadológico e empresarial de competências no Ensino Fundamental.

2.1 O CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

A mundialização do capital refere-se à expansão global do capitalismo e dos sistemas econômicos baseados no mercado. Tem sido um fenômeno amplamente discutido nas ciências sociais e econômicas, especialmente no contexto da globalização. Nas últimas décadas, esse fenômeno tem se intensificado, impulsionado pela liberalização econômica, avanços tecnológicos e uma crescente interconectividade global. A lógica do capitalismo e a mundialização são fatores preponderantes nas políticas sociais de países como o Brasil. Para entender o contexto das políticas educacionais, quer internacional, quer nacional, é imperativo explorar o cenário da mundialização do capital, com ênfase na análise de ciclos históricos em que as crises demandam por processos de reestruturação, refletindo diretamente na política curricular, tendo em vista a formação de futuros trabalhadores que colocarão em prática o plano hegemônico desse capital, supostamente.

Consideramos, também, que existem perspectivas teóricas e críticas importantes que devem ser de autores como, David Harvey (2007), Chesnais (1996) István Mészáros (2008), Chizzotti (2010) e Ponce (2005), em quem focamos mais nas suas leituras sobre educação numa lógica inerente ao capitalismo e suas implicações para a mundialização do capital. Além disso, examina-se a relação entre o capital e o Estado no processo de mundialização, destacando as contradições e os desafios enfrentados. Harvey discute o neoliberalismo e a reestruturação do capitalismo global, incluindo suas implicações para países como o Brasil. Ele explora a acumulação por despossessão e o impacto das políticas neoliberais sobre os trabalhadores.

David Harvey, como um teórico marxista, destaca-se por suas análises sobre a reestruturação do capitalismo e suas implicações em diversas esferas da sociedade, incluindo a política educacional. Em seus estudos, Harvey oferece uma perspectiva crítica sobre as transformações socioeconômicas resultantes da globalização, fornecendo insights relevantes para entender a política educacional brasileira contemporânea. Em sua obra "A Condição Pós-Moderna", analisa as mudanças socioeconômicas e culturais resultantes da reestruturação capitalista. Ele argumenta que o capitalismo tardio busca expandir-se globalmente, considerando novos mercados e fontes de acumulação. No contexto educacional, isso se reflete em uma crescente mercantilização da educação, com a entrada de empresas privadas no setor e a promoção de uma lógica empresarial no gerenciamento das instituições educacionais.

Chesnais (1996), a despeito dessa mercantilização da educação, como um economista marxista que estuda a mundialização do capital, explora suas consequências especificamente para áreas como a educação. Ele argumenta que a mundialização do capital não é apenas um processo econômico, mas um fenômeno que afeta todas as esferas da vida

social, incluindo a educação. Esse autor observa que, com a mundialização, a educação é submetida à lógica do capital financeiro e das grandes corporações, o que resulta em uma crescente privatização e na implementação de políticas educacionais voltadas para a eficiência, produtividade e competitividade. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como um setor estratégico para o capital, tanto pela formação de força de trabalho qualificada quanto pela sua mercantilização, transformando-a em um campo de investimentos lucrativos. A realidade brasileira não é diferente da francesa, ou de qualquer outro país; na verdade, o Brasil sofre mais fortemente as pressões mundiais por ser um país em desenvolvimento, cujas políticas sociais lhes são dependentes. Como ele afirma:

A mundialização do capital redefine a educação não mais como um direito universal, mas como um serviço que deve ser acessado conforme as regras do mercado, sendo necessário subordinar o ensino às demandas das grandes corporações e da acumulação capitalista" (Chesnais, 1996, p. 45).

Portanto, é preciso fazer essa leitura nas realidades que vivenciamos, principalmente nos estados e municípios onde a educação é precarizada, e o fator econômico e político ainda definem as condições objetivas de sua materialidade. A educação perde seu caráter de direito público e se torna uma mercadoria, acessível de acordo com a capacidade de pagamento, aumentando as desigualdades sociais. Com base nesse pensamento, podemos concluir que, a reestruturação do capital num contexto de subdesenvolvimento, desigualdades e exploração, implica a submissão da educação às exigências de formação de mão de obra flexível e adaptável às necessidades das empresas globais, comprometendo seu papel na formação crítica e emancipatória dos indivíduos.

Explicitamos de forma mais elaborada essa condição com István Mészáros, que trouxe expressiva contribuição com sua obra “A educação para além do capital”, que fora escrita para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em 2004. A Educação para Além do Capital" é uma obra seminal escrita pelo filósofo marxista, que aborda a relação entre o sistema capitalista e o sistema educacional, oferecendo uma crítica profunda e uma visão alternativa para a educação. Uma das principais contribuições de Mészáros é a sua análise sobre a mercantilização da educação. Ele destaca como o sistema capitalista transformou a educação em uma mercadoria, onde o acesso ao conhecimento e à formação é cada vez mais determinado pela capacidade de pagar. (Mészáros, 2008)

Essa lógica mercantil compromete os princípios da democracia, da transformação social e da igualdade de oportunidades na educação como um direito e aprofunda argumentos de que as disparidades socioeconômicas existentes são determinantes na elaboração de políticas

educacionais. Mészáros parte do pressuposto de que a educação, em sua forma atual, está intrinsecamente ligada ao modo de produção capitalista. Ele argumenta que a educação é moldada pelos interesses e necessidades do capital, servindo principalmente para perpetuar as desigualdades sociais e preparar os indivíduos para se tornarem trabalhadores obedientes e consumidores passivos (Mészáros, 2008).

Mészáros argumenta que a mundialização do capital é uma consequência direta da lógica interna do sistema capitalista. Ele enfatiza a necessidade intrínseca de expansão do capital para garantir sua acumulação contínua. O capitalismo busca constantemente novos mercados, recursos e mão de obra barata para maximizar os lucros. Esse processo de expansão impulsiona a mundialização do capital, levando à interconexão econômica global. Destaca as contradições fundamentais inerentes à mundialização do capital. Por um lado, a busca implacável pelo lucro e a concorrência intensificada resultam em desigualdades socioeconômicas crescentes. Por outro lado, a interdependência econômica global cria uma série de problemas, como crises financeiras, desemprego estrutural e degradação ambiental. Essas contradições revelam os desafios e limitações do sistema capitalista no contexto da mundialização.

Em sua importante obra, *A Educação para Além do Capital* (2008), Mészáros não discute questões pedagógicas referentes à didática, currículo, metodologias, muito menos conteúdos programáticos orientados pelas políticas curriculares propostas nas reformas empreendidas a cada ciclo de governança muito comum com as transições das lideranças políticas e suas equipes. Sugere um percurso originário, propondo consultar cuidadosamente a genealogia de cada reforma educacional na sua vinculação com dada conjuntura política, econômica e social. Nesse sentido, orienta uma investigação, incitando um desvelamento crítico dos reais motivos e interesses das reformas educacionais. E afirma, assim, que

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as políticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois, caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças, sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (Mészáros, 2008. p. 25).

Para Mészáros, a educação para além do capital não se limita apenas a reformas

superficiais no sistema educacional existente, mas requer uma mudança fundamental na estrutura socioeconômica e nas relações de poder. Propõe uma reflexão crítico social, diante do desafio de romper com algumas determinações estabelecidas como verdades naturais sobre como tem que ser a escola, o currículo, a formação dos estudantes e um debate urgente e necessário, os rumos de regulação das políticas educativas na América Latina. Pensamos que o Brasil não pode fugir a essa regra, pois tem limitado as reformas educacionais como supostas mudanças aos interesses do capital, abandonando “o objetivo de uma transformação social qualitativa” (p. 35)

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (Mezáros, 2008. p. 35).

Vê-se, por isso, que Mészáros critica o modelo educacional baseado na competição e na busca individual do sucesso, argumentando que esse paradigma reforça uma visão de mundo individualista e egoísta, em detrimento de valores coletivos e solidários. Ele propõe uma visão de educação que seja orientada para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o pensamento crítico, a consciência social e a participação cidadã. O autor promove críticas e perspectivas que permitem o entendimento de que o Estado desempenha um papel crucial na criação e manutenção das condições necessárias para a expansão do capital. Mezáros apropria-se dos argumentos de Marx e Gramsci (1979), e faz uma retrospectiva histórica em que fatos e dados são os que menos importam das ideias que orientaram as políticas educacionais no capitalismo.

Segundo Dalila Andrade Oliveira (2006), na sua interpretação sobre a obra e as contribuições desse autor, reconhece a compreensão da relação entre capital e Estado na mundialização, pois, além de analisar a lógica do capitalismo, Mészáros também explora a relação entre o capital e o Estado no processo de mundialização, confirmando que

A necessidade imperiosa de neste momento se pensar a educação para além do capital faz desse importante ensaio uma contribuição espetacular ao debate educacional, mas mais que isso, é um convite a uma outra forma de pensar e conceber o mundo, uma pérola que somente um filósofo da estatura de István Mészáros poderia oferecer. (Oliveira, 2006. p. 4)

Portanto, reforçamos que “A Educação para além do capital” se traduz em um importante convite a assumirmos nossa condição de sujeitos, capazes de escrever e reescrever a história da educação em nosso país, a partir de nossa realidade, que reflete a realidade do

capital mundial, ainda que a retórica pós-moderna negue a autoridade de certos argumentos. A luta por uma educação de qualidade, na vereda de uma educação transformadora não é uma luta de grupos isolados, de culturas e contextos isolados em busca de direitos e notoriedade desvinculados do todo social, das classes populares como um todo. A escola pública, o direito à educação são bandeiras construídas democraticamente e conquistadas que se empreendem nessa relação educação – Estado e capitalismo, com toda sua dinâmica à qual se deve estar atento.

Chizzotti; Ponce, concordam que o neoliberalismo tem consequências negativas para a educação, pois promove a mercantilização, privatização e precarização da educação pública. Além disso, apontam que a lógica neoliberal prioriza uma formação voltada para o mercado e a produtividade, em detrimento de uma educação crítica e voltada para a cidadania. Para Ponce (2005, p. 23), “O neoliberalismo tem conduzido à mercantilização da educação, transformando a formação em um produto a ser consumido, promovendo uma lógica de competitividade e eficiência gerencial que desfigura o papel social da escola pública”.

Para Chizzotti (2010, p. 45) “O neoliberalismo impõe à educação uma racionalidade mercadológica, transformando o conhecimento em mercadoria e o processo educacional em uma relação de oferta e demanda, sem compromisso com a formação crítica e cidadã”. Chizzotti, por sua vez, explora os efeitos do neoliberalismo no campo da educação pública, destacando a precarização do trabalho docente, o enfraquecimento das políticas públicas de educação e a crescente tendência de responsabilizar os indivíduos (alunos e professores) pelos resultados educacionais. Ele argumenta que as reformas educacionais neoliberais buscam subordinar a educação aos interesses do mercado, reduzindo o papel do Estado e promovendo a lógica da eficiência empresarial na gestão escolar. Nesse contexto, o nosso objeto de estudo sugere que professores, portanto, não estão excluídos dessa forma precarizada de conceber a produtividade, pois são direta e exaustivamente responsabilizados por resultados e rendimentos de aprendizagem, pressionados a reproduzirem fórmulas, receituários e orientações padronizadas a serem produtivos em suas salas de aula tal qual as empresas no mundo do trabalho contemporâneo. (Chozzoti, 2010)

Outra contribuição relevante dessas fontes foi a análise das desigualdades territoriais resultantes da reestruturação do capitalismo. As leituras nos levaram a uma reflexão com maior profundidade crítica sobre a concentração de recursos e que oportunidades nas áreas urbanas centrais levam a disparidades regionais e socioeconômicas significativas. Essas desigualdades espaciais têm implicações diretas na política educacional brasileira, uma vez que a oferta de educação de qualidade muitas vezes se concentra nas áreas urbanas mais desenvolvidas, deixando as áreas rurais e periféricas com acesso limitado a recursos educacionais. A maioria das referências ressaltam a importância da resistência e da luta por

uma educação emancipatória. Para tanto, enfatizamos a necessidade de movimentos sociais e atores políticos se unirem para contestar as lógicas do mercado e reivindicar uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos. Essa revisão de literatura tem nos permitido advogar, ao longo desta construção acadêmica, que a educação crítica e a conscientização são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Enfim, os autores referenciados fornecem importante embasamento teórico para compreendermos os desafios enfrentados no contexto atual. A mercantilização da educação, a flexibilização do trabalho e as desigualdades territoriais são aspectos cruciais dessa dinâmica.

2.2 A REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO E SUAS DETERMINAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A reestruturação do capitalismo, que ganhou impulso nas últimas décadas, tem tido um impacto significativo na política educacional brasileira. Esse processo de reestruturação está ligado à globalização e às mudanças nas relações econômicas e sociais, resultando em transformações no sistema educacional do país. Neste tópico, exploramos como a reestruturação do capitalismo tem influenciado a política educacional no Brasil, destacando alguns dos principais autores que tratam desse assunto. Na esteira dos mesmos autores referendados no tópico anterior, seguindo a mesma linha epistemológica, faz-se uma breve análise das implicações da lógica capitalista na educação, destacando a mercantilização, a competitividade e a falta de uma perspectiva crítica e emancipatória. No contexto brasileiro, esses elementos se manifestam na expansão da lógica da privatização e da estandarização das tecnologias avançadas no escopo das políticas educacionais, em detrimento da qualidade e do acesso à educação pública, além da ênfase em avaliações padronizadas que reforçam uma visão utilitarista e instrumental da educação.

As contribuições dos autores citados no tópico anterior implicam uma análise da mercantilização da educação, um fenômeno que se intensificou com a reestruturação do capitalismo. Ele argumenta que a lógica capitalista busca a expansão dos mercados em todas as esferas da vida, incluindo a educação. Neste cenário, isso se manifesta por meio do crescente papel do setor privado na oferta de serviços educacionais, em detrimento da educação pública. A privatização do ensino e a busca por lucro passam a orientar as políticas educacionais, gerando desigualdades e reforçando a exclusão social. Também ressaltam a importância da resistência e da luta por uma educação emancipatória. Ressaltamos a necessidade de movimentos sociais e atores políticos se unirem para contestar as lógicas do mercado e reivindicar uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos.

A concepção neoliberal de educação comporta um conjunto amplo de formulações, gestadas a partir da década de 80, sob o impacto das transformações do processo produtivo resultante da terceira revolução tecnológica, que introduz modificações radicais no processo de trabalho, na produtividade industrial e na ordem econômica mundial, com a ascensão de novas potências econômicas. O novo tipo de formação exigido está compreendido no conceito de “polivalência” ou “qualificações chaves” e refere-se a uma formação geral mais do que técnica, por meio da qual adquirem importância os conhecimentos gerais, a capacidade de associação de dados e informações, a capacidade de tomar decisões em situações complexas, bem como características pessoais e traços de personalidade – desenvolvimento de responsabilidade, espírito crítico e autoconhecimento (Markert, 1994).

Como consequência da reestruturação produtiva, reduzem-se as atividades sem qualificações na linha de montagem e elimina-se maciçamente os postos de trabalho, ocasionando uma forma diferente de desemprego estrutural – o desemprego de pessoal qualificado, que lança grandes contingentes de trabalhadores para a economia informal, o trabalho temporário e precário. Ao propor a educação como variável estratégica para equacionamento da crise, o neoliberalismo silencia o fato de o processo de reestruturação produtiva não atingir todos os setores da produção da mesma forma. Sob o influxo dos fenômenos descritos, o enfoque dado à questão educacional assume um caráter eminentemente economicista, numa retomada das formulações da Teoria do Capital Humano, embora sob novo prisma, ou seja, não se trata apenas de

medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno, mas preocupar-se sobre o retorno do investimento educacional cristalizado no conhecimento que produz riqueza, enfatizando o conhecimento real, capacidade que deve ser comprovada independentemente de diplomas. Sob essa ótica, ganha importância a educação em sentido lato: atitudes, motivação, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo são tão importantes quanto o domínio de técnicas e de conteúdo (Paiva, 1994, p. 21),

Essa nova realidade impõe a necessidade de reformulação dos sistemas educacionais, tarefa a que já se lançaram países de economia avançada como os Estados Unidos – cuja hegemonia econômica viu-se ameaçada pela emergência das novas potências industriais, especialmente Japão e os chamados Tigres Asiáticos – que passaram a encetar reformas em seu sistema de ensino, tendo em vista obter eficiência das escolas em termos de aprendizagens real. Os princípios que balizaram as reformas norte-americanas também podem ser encontrados nas formulações propostas para a América Latina pelos organismos internacionais, quais sejam: “participação na reestruturação, flexibilidade, ênfase nos objetivos e nos resultados” (Paiva, 1994, p. 29).

Estudos do Banco Mundial (1990), UNESCO (OREALC, 1981), UNICEF (1991), CEPAL (1992) apontam que o desenvolvimento da educação na América Latina nos últimos decênios, embora substancial no que se refere à expansão quantitativa, não produziu os efeitos desejáveis quanto ao impacto sobre o desenvolvimento econômico, face à baixa produtividade do sistema – evasão e repetência – e à desvinculação das necessidades do mercado de trabalho. No que se refere às causas, os diagnósticos apontam a gestão centralizada e burocrática e a ausência de avaliação e responsabilidade social pelos resultados, como os principais entraves à constituição de um sistema de ensino que responda às expectativas da sociedade, “tanto no plano da produtividade, como no plano da equidade”.

A CEPAL produz em 1992 documento em que apresenta sua proposta para a educação nos países do continente e que já se encontra em processo de implementação nesses países, tendo se concretizado antecipadamente no Chile, apresentado como modelo a ser seguido. O documento, denominado Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, articula as ideias de cidadania e competitividade, apontando como objetivo estratégico a “compatibilização das aspirações de acesso aos bens e serviços modernos com a geração da competitividade internacional, que é o meio que permite esse acesso” (CEPAL, 1992). A concepção de cidadania abrangeria as noções de equidade, responsabilidade, transmissão de valores e ação democrática, enquanto a competitividade referir-se-ia à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para o desempenho produtivo no mundo moderno (Ottone, 1995).

Vinculando diretamente conceitos e objetivos políticos a finalidades econômicas, como destacam Paiva e Warde (1993, p.27), a reforma educacional almejada deverá proporcionar simultaneamente a integração e a descentralização, criando condições de realização de práticas inovadoras, livres dos controles burocráticos do Estado, mas sujeitas a uma regulação à distância, via mecanismos de avaliação dos resultados. Assim, as políticas propostas, de acordo com o documento da CEPAL, direcionam-se à gestão institucional responsável (descentralização); profissionalização e protagonismo dos educadores (revisão da inserção, da formação e do modo de atuar dos docentes); compromisso financeiro da sociedade com a educação (contribuição dos pais e da comunidade local); capacidade e esforço científico-tecnológico e cooperação regional e internacional.

Em se tratando de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em que nos propomos a analisar as percepções das professoras sobre os sentidos que elaboraram acerca do termo competências, faz-se necessário transitar pelo fenômeno da descentralização, que não é tema novo na agenda política do país, mas que emerge nos últimos 20 anos, com mais força no contexto das pressões pela reforma do Estado na perspectiva da constituição do Estado mínimo

neoliberal. A centralização, especialmente após os longos períodos ditatoriais experimentados pela maioria dos países latino-americanos, é identificada com o autoritarismo, o estatismo, ineficiência, clientelismo, características indesejáveis de um modelo ultrapassado de organização política do Estado, que deverá ser substituído por uma estrutura administrativa mais leve e capaz de responder com maior agilidade às demandas da sociedade moderna (CEPAL, 1992; Ottone, 1995; Paiva e Warde, 1993).

Tomando como parâmetro modelos praticados por países de perfis tão diferentes como Inglaterra, Estados Unidos e Chile, propõe-se a adoção da descentralização da gestão educacional como instrumento adequado para a obtenção de objetivos políticos – maior participação da comunidade nos destinos da escola, econômico – mais efetividade na distribuição e aplicação dos recursos, técnicos-pedagógicos – mais qualidade pela maior possibilidade de controle da execução e responsabilização pelos resultados, e administrativo – maior eficiência nos processos (Casassus, 1995).

Quanto ao aspecto político, observamos que as iniciativas de descentralização se originam, exatamente, no poder central, ante a insatisfação com a situação educacional existente. Nesse caso, a descentralização seria uma forma de as autoridades centrais se desobrigarem do problema, transferindo-o para outras instâncias administrativas e para a sociedade de modo geral. Por outro lado, em determinados casos, as políticas de descentralização poderiam ser utilizadas como forma de reforço do poder central, por meio do debilitamento do poder de facções consideradas concorrentes ou adversárias (Casassus, 1995, p. 37), afirma, finalmente, que:

As políticas do Estado, em particular as do setor social que incluem a descentralização, não são expressão de uma racionalidade técnica – mas tornam-se o resultado de complicados processos de decisão onde se entrecruzam critérios técnicos e políticos de diversos agentes, de fora e do interior do Estado, incluindo-se aí a expressão de interesse próprios da burocracia estatal.

Aprofundando a análise desse consenso, o autor citado argumenta ainda sobre seu caráter aparente ao destacar o ponto de vista conceitual e semântico, que atribui significados diversos ao termo descentralização, que em alguns casos assume uma conotação econômica, com ênfase sobre a individualização e privatização, onde o critério é o mercado, exemplificado no caso do Chile; por outro lado, o termo pode também referir-se a um processo de socialização e de participação, com ênfase na qualidade de vida e relevância cultural como critérios para formulação de políticas e administração da educação. Parece-nos que essa declaração reflete uma compreensão comum de que as políticas do Estado não são meramente baseadas em racionalidade técnica, mas influenciadas por uma variedade de atores e interesses, incluindo a

burocracia estatal. Essa visão é compartilhada por muitos teóricos e estudiosos das políticas públicas. Seria o caso dos conselhos consultivos em nível de unidade escolar implantados na Nicarágua e que já começam a ser implantados também no Brasil.

2.3 REFORMAS CURRICULARES ATUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: concepções e centralidade no modelo de competências no Ensino Fundamental

Historicamente, a educação tem sido percebida como um valor universal, atribuindo-se a tarefa de desenvolver nas novas gerações os valores, ideais e normas de conduta, modelos de trabalho e de relações entre os diversos atores sociais, adequadas à convivência em sociedade. Nesse sentido, educação é um processo amplo, que se desenvolve na sociedade como um todo – consideradas as suas diversas instâncias: família, igreja, local de trabalho, lazer, etc. Entretanto, a escola é a instituição especificamente encarregada de operacionalizar os fins educativos propostos pela sociedade. Sendo o modelo de sociedade moderna calcado sobre a divisão em classes sociais, o sistema escolar, responsável pela administração da educação, tende a se organizar de forma a reforçar o modelo de estrutura social que logra constituir-se como hegemônico, como resultado da correlação de forças atuantes no tecido social em determinado momento histórico. Entretanto, esse modo de ser desigual não é o mesmo em todos os contextos e épocas, mas sofre variações que visam a adequar a estrutura social aos desafios apresentados pela realidade sempre em movimento, como resultado dos embates entre as forças sociais em presença, jogando papel fundamental nesse processo o desenvolvimento tecnológico, que vai determinar formas diversas de organizar a produção e a distribuição dos bens.

O conjunto de formulações sobre educação atualmente veiculados pelos órgãos de governo e instituições paragovernamentais nacionais e internacionais na América Latina é fruto de um processo mais amplo de transformações econômicas-sociais vivenciadas pelas sociedades modernas, que permitiu o equilíbrio das relações entre capital, trabalho e a prosperidade do pós-guerra – o paradigma taylorista-fordista de produção e a acumulação e o modelo político – econômico keynesiano. Resgatamos os anos de 1970 para melhor compreensão dos fatos. Durante os anos que antecederam a década de 1970, o mundo enfrentou uma série de crises econômicas, como a Crise do Petróleo em 1973, as quais desafiaram os fundamentos do sistema capitalista e geraram mudanças significativas na estrutura econômica global. A reestruturação do capitalismo após essas crises foi marcada por uma transição de um modelo de economia Keynesiana, com maior intervenção estatal, para um modelo neoliberal, com ênfase na liberalização dos mercados, na redução do papel do Estado e na busca pela maximização dos lucros. Essa mudança foi impulsionada por ideias econômicas defendidas

pela Escola de Chicago e outros economistas neoliberais. (Gomes, 1994; Gaspari, 1994)

No contexto da educação, a reestruturação do capitalismo teve impactos significativos. Houve uma crescente influência do setor privado no sistema educacional, com a ideia de que a educação deveria ser vista como um investimento individual para a empregabilidade e o sucesso no mercado de trabalho. Isso levou a uma maior mercantilização da educação, com a ascensão de instituições privadas de ensino, a comercialização de serviços educacionais e a busca por parcerias público-privadas. O ensino técnico e profissionalizante ganhou destaque, visando a atender às demandas da economia e às necessidades das empresas. No entanto, é importante ressaltar que essas mudanças no sistema educacional foram influenciadas por diferentes contextos e políticas específicas de cada país. As transformações na educação variaram entre diferentes sistemas educacionais e dependiam das políticas adotadas por cada governo (Gomes, 1994; Gaspari, 1994)

As crises e a reestruturação do capitalismo após a crise que antecedeu os anos 1970 levaram a uma transição para o modelo neoliberal, com maior liberalização dos mercados e redução do papel do Estado. Na educação, isso se refletiu em uma maior influência do setor privado, na mercantilização da educação e na ênfase na qualificação profissional voltada para o mercado de trabalho. No entanto, é necessário considerar as especificidades de cada país e suas políticas educacionais individuais. A política educacional brasileira na década de 1970 foi marcada por um contexto histórico e social complexo. Durante os anos 1970, o país estava sob forte controle e autoritarismo do Estado, o que influenciou significativamente a educação. Uma das características da política educacional dos anos 1970 foi a ênfase na formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico e industrial do país. Nesse sentido, houve um investimento considerável na expansão da rede de ensino técnico e profissionalizante, com a criação de institutos e escolas técnicas em várias regiões do Brasil. Além disso, o currículo também refletia uma visão utilitarista da educação, com uma ênfase na formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. (Gomes, 1994; Gaspari, 1994)

A formação técnica e profissionalizante começava a ganhar destaque nessa época, com a expansão da rede de ensino técnico e a criação de institutos e escolas voltados para a formação técnica. No entanto, essa preocupação com a formação técnica muitas vezes foi acompanhada por uma visão utilitarista da educação, em que o ensino era voltado principalmente para suprir as necessidades do mercado de trabalho. O governo militar controlava de perto os currículos, os materiais didáticos e a formação dos professores, buscando garantir que a ideologia oficial fosse disseminada nas escolas. A censura e a perseguição a professores e estudantes considerados subversivos eram comuns, o que limitava a liberdade de

expressão e o pensamento crítico dentro das instituições de ensino. Mas, apesar dessas características autoritárias e controladoras, é importante ressaltar que também ocorreram avanços na política educacional durante os anos 1970.

Houve uma ampliação significativa do acesso à Educação Básica, com a expansão do Ensino Fundamental e a universalização do Ensino Médio. Além disso, foram implementados programas de alfabetização em larga escala, visando à erradicação do analfabetismo no país. No entanto, é fundamental compreender a política educacional dos anos 1970 dentro do contexto do regime militar. A educação era utilizada como uma ferramenta de controle e legitimação do poder, em detrimento da formação cidadã e do desenvolvimento integral dos indivíduos. A repressão, a censura e a centralização do poder eram características marcantes desse período, o que gerou impactos significativos no sistema educacional brasileiro e na sociedade como um todo (Gomes, 1994; Gaspari, 1994).

A formação crítica e humanista foi relegada a um segundo plano, e a educação era vista como um meio de disciplinar e controlar a população, com ênfase num currículo tecnicista, instrumentista, de caráter funcionalista, moldando os indivíduos de acordo com os valores e interesses do regime. Essa finalidade fica bem clara com a Lei Nº 5692/71, que tinha como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.(Brasil, 1971). Mais tarde, esta lei também é revogada e substituída pela LDBEN Nº 9394/96, é possível abordar algumas características presentes na legislação educacional da época. Essa formação, no entanto, era marcada por uma visão utilitarista e voltada para a formação de mão de obra qualificada. A ênfase estava na transmissão de conteúdos e habilidades técnicas que atendessem às demandas do mercado de trabalho, conforme os interesses do regime militar. O aspecto crítico e reflexivo do processo educativo muitas vezes ficava em segundo plano (Brasil, 1996).

Importante fazer referência à sequência dos fatos nos anos de 1980, quando a política educacional no Brasil foi marcada por intensos debates e transformações impulsionadas por influências internacionais, movimentos sociais e lutas por uma escola gratuita, democrática e cidadã. Esse período foi caracterizado por uma busca por uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com os direitos humanos, a política educacional dos anos de 1980 no Brasil foi marcada por intensos debates e transformações impulsionadas por influências internacionais, movimentos sociais e lutas por uma escola gratuita, democrática e cidadã. Esse período foi caracterizado por uma busca por uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com os direitos humanos.

A década de 1980 foi um período de intensas transformações e acontecimentos

históricos no Brasil. Marcada pela redemocratização do país após mais de duas décadas de regime militar, essa década foi palco de movimentos sociais, lutas populares e mudanças políticas significativas. Consideramos alguns dos principais fatos históricos ocorridos no Brasil nos anos 80, a partir das referências de Cury (2000) e Silva (2008):

- Abertura política: O processo de abertura política iniciado no final da década de 1970 teve continuidade nos anos 80. O regime militar começou a perder força e foram realizadas eleições indiretas para a presidência, culminando com a eleição de Tancredo Neves em 1985;
- Movimento das Diretas Já: Em 1984, ocorreu uma grande mobilização popular conhecida como "Diretas Já", na qual milhões de pessoas foram às ruas exigir eleições diretas para a presidência. Embora a emenda constitucional que propunha as eleições diretas não tenha sido aprovada, o movimento marcou um momento importante na transição para a democracia;
- Nova Constituição: Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que estabeleceu os direitos e garantias fundamentais do país. Essa nova Constituição representou um marco na história do Brasil ao consolidar a democracia e ampliar os direitos civis, políticos, sociais e individuais;
- Movimento sindical e greves operárias: A década de 1980 foi marcada por um intenso movimento sindical e por greves operárias que reivindicavam melhores condições de trabalho, aumento salarial e liberdade sindical;
- Crise econômica e inflação: A década de 1980 foi caracterizada por uma crise econômica agravada pela hiperinflação. O país enfrentou dificuldades financeiras, endividamento externo e instabilidade econômica, afetando a vida da população e gerando um contexto de desigualdade social;
- Movimentos sociais e lutas populares: Os anos 80 foram marcados pela emergência e atuação de diversos movimentos sociais, como os movimentos de mulheres, de negros, de indígenas, do movimento gay, de moradia, entre outros;
- Eleição de Fernando Collor: Em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para presidente após o período da ditadura militar. Fernando Collor de Mello foi eleito, mas seu governo foi marcado por escândalos de corrupção, levando a um processo de impeachment em 1992.

Esses são apenas alguns dos principais fatos históricos ocorridos no Brasil durante a década de 1980. Essa época foi de grande importância para a consolidação da democracia, a conquista de direitos e o fortalecimento dos movimentos sociais, moldando o contexto político e social que se seguiu nas décadas posteriores. No Brasil, os movimentos sociais e a luta por

uma educação transformadora tiveram um papel fundamental na formulação e implementação de políticas educacionais. Diversos grupos e organizações, como sindicatos de professores, estudantes, movimentos de trabalhadores rurais e organizações populares, mobilizaram-se em prol de uma educação emancipadora e crítica. Um dos principais marcos desse período foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação como um direito fundamental.

A Constituição Federal também estabeleceu os princípios de uma educação gratuita, inclusiva e de qualidade para todos, além de reconhecer a importância da participação da sociedade na gestão dos sistemas de ensino. A partir dessas influências e lutas, surgiram iniciativas importantes no campo educacional, como a criação dos primeiros Conselhos de Educação, que tinham como objetivo democratizar as decisões e promover a participação de diferentes atores no planejamento e na gestão educacional. No entanto, a democratização da educação esbarrava em questões estruturais e na desigualdade social existente no país. A falta de investimentos adequados, a precarização das condições de trabalho dos professores e a persistência de uma estrutura educacional hierarquizada foram obstáculos para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva (Brasil, 1988).

Além disso, as políticas educacionais passam a sofrer influências mais fortes de modelos neoliberais que emergiram no cenário internacional, o que trouxe impactos negativos para a educação pública. O avanço de concepções mercadológicas, a privatização do ensino e a valorização de uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho representaram desafios para a construção de uma escola realmente cidadã (Rocha & Morosini, 2009; Saviani 2008).

É imperativo compreender, também, a transição dos anos 80 para os anos 90, que foi marcada por um período de mudanças significativas na política educacional brasileira, com impactos diretos no Ensino Fundamental, que era chamado de 1º grau, na época. Diversos fatores influenciaram essa transição, incluindo a redemocratização do país, as demandas por uma educação mais inclusiva e a necessidade de enfrentar desafios estruturais. Uma das principais características dessa transição foi a consolidação de princípios democráticos e participativos na educação. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi reconhecida como um direito fundamental, o que resultou em avanços importantes, como a ampliação do acesso à educação, a garantia de igualdade de oportunidades e o fortalecimento da participação da sociedade na definição das políticas educacionais.

Uma das mudanças mais relevantes nesse período foi a criação dos primeiros Planos Nacionais de Educação (PNE), que estabeleceram metas e diretrizes para a educação em âmbito nacional. Esses planos buscaram direcionar os esforços para a universalização do Ensino

Fundamental, a melhoria da qualidade e a valorização dos profissionais da educação. Outro marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9394/96) que estabeleceu que a Educação Básica seria composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, fortalecendo a concepção de uma educação em etapas integradas e sequenciais (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais) que compreendiam as séries iniciais do antigo 1º grau, foram implementadas mudanças curriculares e pedagógicas (Brasil, 1996).

Nesse contexto, foram incorporadas abordagens pedagógicas mais interativas, enfatizando a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização do trabalho em grupo. A ideia era romper com a visão tradicional de ensino centrada na transmissão de conteúdos e promover uma educação mais contextualizada, significativa e voltada para a formação cidadã. Além disso, foram implementadas políticas de formação de professores, com o objetivo de aprimorar a qualificação dos docentes que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, os investimentos em formação continuada, cursos de especialização e programas de valorização profissional que buscaram fortalecer a atuação dos professores nessa etapa da Educação Básica não contemplaram efetivamente todos os profissionais.

Questões como a desigualdade socioeconômica, a falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos financeiros e as discussões sobre educação foram influenciadas por movimentos e documentos que buscavam promover uma educação mais igualitária e democrática. Um exemplo importante foi a Declaração de Jomtien, em 1990, que reafirmou o direito à educação para todos e enfatizou a importância da equidade e da participação social na construção de sistemas educacionais eficazes (Vieira, 2010).

A derrocada econômica iniciada na década de 70 e as lutas pela democratização no país na década de 1980 colocam em questão a eficácia do intervencionismo estatal como forma de controlar a economia e superar as crises cíclicas do capitalismo. O neoliberalismo desponta nesse contexto como a saída pragmática para a crise. Não apresentando um corpo teórico próprio, mas operando com um ideário em que se misturam contribuições que tanto podem ser creditadas ao “liberalismo reinventado”, como ao “conservadorismo político” e, até a uma espécie de “darwinismo social” (Warde, 1922, p. 18), tem como postulados básicos:

- a) Crença em um Estado forte, mas exercendo responsabilidades mínimas;
- b) Crença na livre iniciativa, operando livremente em mercado aberto internacionalmente;
- c) Redução da ingerência do Estado sobre a forma como as pessoas conduzem suas vidas e a colocação do bem-estar básico em mãos privadas;
- d) Todas as atividades são mercadorias que têm preço no mercado (inclusive a

educação), preço este, que é a medida real do valor;

e) Crença na insuficiência e insensibilidade das instituições (inclusive a escolar), quando essas se distanciam da ação reguladora do mercado.

Suas propostas concentram-se principalmente na redefinição e redimensionamento do Estado, desdobrando-se em políticas direcionadas à desregulamentação da economia, flexibilização das relações de trabalho e revisão das políticas sociais. A atual investida neoliberal coloca em risco conquistas já consolidadas nesse sentido, ao abrir espaço para a diminuição dos investimentos públicos no setor, pela utilização de mecanismos sutis, como se pretende demonstrar no decorrer deste texto. O Brasil tem seguido à risca o receituário neoliberal para a educação. As diretrizes de política educacional emanadas da legislação, documentos e publicações oficiais do Ministério da Educação, traduzem para a realidade brasileira os diagnósticos, análises e propostas geradas nos organismos internacionais e evidenciam a intenção do governo de acatar a ingerência externa na condução da política nacional, tanto na área econômica quanto na área social.

O setor empresarial tem respaldado essa intenção do governo, patrocinando a produção e publicação de substancial volume de estudos destinados a subsidiar a implementação da proposta neoliberal para a educação, como também realizando eventos para divulgação de suas ideias no seio da sociedade, apresentando-as como passaporte para conduzir definitivamente o País para a modernidade. Nesse sentido, exemplificamos o Instituto Herbert Levy, que patrocinou a publicação de um estudo denominado *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial – uma proposta para ação do governo*, no qual apresenta um modelo completo para implementação da proposta educacional neoliberal no país. Uma análise desse documento é necessária para estabelecer a origem da política educacional do atual governo que, a exemplo do que fizeram os governos militares na década de 70, busca no setor empresarial a interlocução privilegiada quando se trata de definir diretrizes e bases para a educação nacional (Salgado, 1981).

Utilizando uma linguagem essencialmente técnica, o estudo tenta apresentar-se como uma abordagem neutra e apolítica da questão educacional no país. A questão da qualidade do sistema educacional também é alvo de análise comparativa, destacando-se a baixíssima posição ocupada pelo país no *ranking* internacional e relacionando tal desempenho à necessidade de competição econômica no contexto da reestruturação produtiva e da globalização. As reformas educacionais propostas tomam como parâmetros as características identificadas como determinantes do sucesso dos sistemas educativos das potências econômicas emergentes:

definição clara do tipo de escola que se deseja proporcionar à toda a população, através do estabelecimento de padrões mínimos de insumos e de montante assegurado de recursos para o seu funcionamento.
estabelecimento de padrões de desempenho e de mecanismos de controle de qualidade (IHL, 1993, p. 1).

No sentido de operacionalizar esses critérios básicos, o documento apresenta como ponto de partida para o equacionamento de uma política educacional estável e duradoura: 1) “O estabelecimento de um mecanismo de financiamento da escola pública; 2) O estabelecimento de mecanismos de controle de qualidade da escola.”.

Quanto ao primeiro ponto, o governo deveria estabelecer e tornar público um valor anual mínimo de recursos *per capita* para todos os alunos das escolas de Ensino Fundamental, para cujo cálculo deverão ser lavados em conta dois fatores: o valor mínimo em pessoal, instalações, material didático e administrativo necessário para a escola operar eficientemente, bem como uma estimativa realista dos recursos que o poder público, considerando as três instâncias, tem condições de alocar no primeiro grau. Assim, no que diz respeito à qualidade, propõe-se que o governo implante um sistema nacional e permanente de controle de qualidade dos resultados do sistema escolar, por meio da aplicação de testes cognitivos, o que permitiria ao empresariado, às famílias e à sociedade em geral comparar o desempenho relativo das escolas em todo o país, a exemplo do que se faz em outras nações e acionar mecanismos de correção e incentivo à melhoria de qualidade das escolas que apresentam deficiências.

A avaliação deve incidir sobre as competências básicas para operar em uma sociedade industrialmente moderna e competitiva, e deverá ser realizada em colaboração com o SENAI e o SENAC. Como base de sustentação dessa proposta são apresentados os resultados satisfatórios alcançados por países como o Chile e a Inglaterra, cuja experiência, apresentada como bem-sucedida, atestaria a eficácia da sistemática de gestão por eles adotada e legitimaria a sua adequação ao caso brasileiro. A solução para os problemas da educação brasileira é muito simples, de acordo com os autores do documento. Uma vez estabelecido o montante mínimo de recursos necessários e mobilizáveis para o funcionamento eficiente das escolas, tal montante passa a ser um direito líquido e inalienável de cada aluno de primeiro grau em todo o território nacional, passível de ser exigido por todos. “*Não se está pedindo milagres ou sequer mais recursos para a educação. Uma vez assumido o compromisso é pra valer*”. Como se pode perceber, a linguagem adotada é ufanista e denota confiança absoluta na razão instrumental, desconsiderando os condicionamentos de ordem política, social e cultural e deslocando para o campo estritamente técnico e voluntarista a solução do complexo quadro da educação brasileira.

O papel do governo fica, portanto, restrito à definição das regras de financiamento, à adoção de critérios redistributivos e à avaliação do sistema. As demais questões, como por

exemplo, a formação dos professores, a inovação e o patrocínio de estudos e discussões devem ser deixadas sob a responsabilidade das outras instâncias da administração. No que diz respeito à formação de professores, apenas o nível inicial deve ser o objeto de regulamentação do governo, ficando as iniciativas de treinamento e aperfeiçoamento sob a responsabilidade da própria escola, em articulação com as instituições de ensino superior. A ação do governo deveria se dar no sentido do estabelecimento de carreiras docentes atrativas e sustentáveis a longo prazo.

O documento do Instituto Herbert Levy tem como referência concreta e interlocução imediata o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade pelo Presidente da República em 1991. Desde então, as publicações oficiais do Governo em relação à educação, bem como a política educacional em processo de implementação e consubstanciada na legislação sancionada, revela que a proposta de reforma educacional apresentado pelos empresários foi incorporada. A atuação do Estado brasileiro na condução da política educacional nos anos 90 pode se caracterizar como populista nas estratégias e no discurso e autoritária em sua essência e prática. Tanto o governo Collor como o governo FHC têm pautado suas ações em matérias de educação na adoção de uma retórica retumbante, realização de eventos de objetivos mais publicitários que efetivos para o equacionamento da problemática da educação do povo.

No início da década, respaldado por uma votação significativa – 35 milhões de votos (53% dos votos válidos) – Collor de Mello assume o poder com um estilo populista próprio de governar, conjugando personalismo e neoliberalismo, com todas as consequências daí advindas:

noção de personalidade e subjetividade como centro do poder, indiferenciação entre público e privado, o narcisismo do governante, a política como espetáculo, mistério, transcendência e saber acessível somente aos iniciados, os componentes.” (Chauí, 1994)

Refletindo essas características, Collor pauta sua administração pela adoção de medidas de impacto impostas arbitrária e unilateralmente sob a forma de medidas provisórias, com reflexos importantes no cotidiano da população. O confisco da poupança inicialmente lhe granjeia a simpatia dos amplos setores marginalizados – os descamisados, para os quais se compromete a governar, mas essa esperança logo se desmorona, ao constatar que as medidas, aparentemente saneadoras e democráticas, mas na verdade sensacionalistas - venda de imóveis da União, demissões, extinção de órgãos governamentais, reforma ministerial – não correspondem a melhorias efetivas nas condições de vida da maioria da população.

O setor da educação oferece um bom exemplo da falta de efetividade do novo governo, do seu pendor para o espetáculo, para a retórica e megalomania. De acordo com Mello e Silva (1992), a política educacional do governo Collor caracteriza-se pela continuidade do padrão da década de 70: ausência de centralidade da educação na agenda governamental, falta de um projeto educacional, centralização dos recursos e discursos descentralizadores, falta de prioridades claramente definidas.

Sob a gestão de Itamar Franco na Presidência da República em substituição a Fernando Collor, destituído do cargo no processo de *impeachment*, um fato importante foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Situa-se no já referido contexto da interferência organizada dos países centrais do sistema capitalista, por meio de seus organismos internacionais – UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD – sobre os países periféricos, no sentido do controle do seu processo de desenvolvimento, levando-se em conta a realidade da globalização. Entre 1992 a 1995, foram implementadas várias políticas educacionais, medidas, programas e projetos com o objetivo de promover melhorias na educação do país. Embora o mandato de Itamar Franco tenha sido breve, algumas iniciativas relevantes foram desenvolvidas nesse período. A seguir, estão citadas algumas das principais: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa de Valorização do Magistério (PROVA-MAG), Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Programa Nacional de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), todos com o objetivo de implementar melhorias na educação brasileira.

Cada uma dessas iniciativas buscou promover melhorias específicas na qualidade da educação, valorizando o magistério, a formação de professores, a alimentação escolar, a distribuição de livros didáticos, a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico. Dentre esses programas, destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Educação (1993-2003). A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1993 a 2003 representou um marco importante na busca por diretrizes e metas para a melhoria da educação no Brasil. No entanto, é necessário realizar uma análise crítica sobre esse plano, levando em consideração seus pontos positivos e suas limitações. Sobre isso, a crítica que elaboramos é que o PNE de 1993-2003 apresentava metas genéricas e pouco específicas, o que dificultava sua mensuração e monitoramento.

Outro ponto crítico do PNE é a falta de uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Embora tenha mencionado a necessidade de combater desigualdades e promover a educação inclusiva, o plano não apresentou estratégias claras para alcançar esses objetivos. A ausência de medidas concretas para atender às demandas de grupos historicamente marginalizados, como

estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas e populações rurais, representa uma lacuna significativa nas políticas educacionais. Enfim, o PNE não contemplou de forma adequada a questão da qualidade da educação, pois, embora tenha abordado a necessidade de melhoria do ensino, a ausência de diretrizes claras e efetivas para elevar o nível de aprendizagem dos estudantes resultou em dificuldades na efetivação de uma educação de qualidade para todos.

Como estamos tratando de construção de concepções sobre currículo pelos professores do Ensino Fundamental, é necessário relacionar o ideário de sua formação aos diferentes contextos em que se dão as políticas educacionais. A formação de professores no Brasil, tal como prevista nos Planos Nacionais de Educação (PNE), enfrenta desafios profundos, especialmente no que diz respeito à construção de uma formação crítica e universalizada. Embora o PNE estabeleça metas que visam à melhoria da qualidade educacional, a formação docente continua marcada por desigualdades regionais, institucionais e conceituais, resultando em um sistema que não alcança plenamente todos os professores com uma formação crítica.

É importante destacar a falta de continuidade nas políticas educacionais entre os diferentes governos, o que impactou a implementação efetiva do PNE. A falta de comprometimento dos gestores públicos em dar continuidade às ações e metas estabelecidas prejudicou a consolidação de avanços e contribuiu para a perpetuação de problemas estruturais no sistema educacional brasileiro. Diante dessas críticas, fica evidente a necessidade de aprimorar o processo de elaboração e implementação dos planos nacionais de educação. É fundamental estabelecer metas claras, com indicadores mensuráveis e estratégias efetivas para alcançá-las. Além disso, é preciso promover uma abordagem mais inclusiva e garantir a continuidade das políticas educacionais, independentemente dos governos, para que sejam alcançados avanços concretos na qualidade e equidade da educação no Brasil.

Como forma de adequar a educação ao novo padrão de organização da produção, exige-se que os países do Terceiro Mundo ponham em execução uma política educacional que tenha condições de propiciar à força de trabalho uma formação adequada às necessidades do processo produtivo. Como parte dessa estratégia de intervenção, são organizadas pelas entidades acima citadas, as Conferências Mundiais De Educação Para Todos – em maio de 1990, na Tailândia e em novembro de 1993 em Nova Delhi – reunindo os países em desenvolvimento mais populosos e detentores de altos índices de analfabetismo: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, Nigéria e Paquistão. Da primeira Conferência resultaram deliberações consensuais consolidadas na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, bem como o compromisso da elaboração de planos decenais de educação para universalização da educação

fundamental e erradicação do analfabetismo nos países signatários da Declaração no período compreendido pelo Plano.

Em decorrência disso, é importante também pontuar que, no Brasil, o processo de elaboração do Plano sofreu atrasos, face às turbulências ocasionadas pelo impeachment do Presidente Collor. Destarte, somente em 1993 colocou-se em prática o processo de debates sobre o Plano, com a realização de seminários temáticos em diversas regiões do país, consolidados durante a Semana Nacional de Educação para Todos (Brasília, 10 a 14 de maio), após a qual foi elaborada a 1ª versão do plano, por um Grupo Executivo integrado por profissionais do MEC, CONSED e UNDIME. Essa primeira versão foi enviada a estados e municípios, entidades representantes da sociedade civil, inclusive sindicatos, universidades e poderes legislativo e judiciário, objetivando sua ampla discussão, bem como a elaboração dos Planos Decenais no âmbito estadual e municipal, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional.

Em agosto de 1994, durante a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, é lançada a versão final do Plano, à qual foram incorporadas as contribuições encaminhadas a partir dos debates realizados em âmbito nacional. O processo de elaboração do Plano evidencia a firme intenção de dar legitimidade à política educacional em implantação, ao preocupar-se com a maior ampliação possível da participação da sociedade e, portanto, com a conquista de consenso para suas proposições. Constitui-se num evento de grandes proporções, que cumpriu o papel de dar visibilidade às ações do governo no campo da educação, preenchendo o vácuo político resultante do impasse na discussão e aprovação da LDB. A ANDES-SN e o Fórum Catarinense em Defesa da Escola Pública estão entre as entidades que denunciaram o processo de elaboração do Plano como “*cortina de fumaça*” para ocultar o descompromisso do governo em relação à LDB.

No caso do Plano Decenal, os desdobramentos posteriores no âmbito político – o processo de eleição presidencial e de recomposição do quadro político geral – determinaram modificações no seu conteúdo (p.e. a desativação do PRONAICA) e redefinição de algumas propostas incorporadas como forma de obter adesões – caso do piso salarial nacional para os professores e dos mecanismos de controle social das políticas. Entretanto, mantém-se a essência da proposta, que encontra instrumentos de concretização na legislação elaborada e aprovada (LDB, Emenda 14, Lei 9.131/95, Lei 9.92/95). Portanto, A política educacional que se concretiza reflete a correlação de forças presentes no corpo social entre as necessidades estruturais da produção e a ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocorreu no Brasil de 1995 a 2002, foram implementadas diversas políticas educacionais, medidas, programas e projetos

com o objetivo de promover melhorias na educação do país, bem como medidas e reformas educacionais que tiveram impactos significativos no Ensino Médio e fundamental no Brasil. No entanto, fazendo uma análise crítica dessas iniciativas, percebemos tanto avanços quanto desafios e limitações. Uma das medidas emblemáticas foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDBEN de 1996 estabeleceu as bases da educação brasileira, determinando princípios, diretrizes e normas para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Embora tenha trazido avanços importantes, como a valorização da autonomia das instituições de ensino e a flexibilização dos currículos, a implementação da LDBEN enfrentou desafios significativos, como a falta de investimentos adequados e de políticas efetivas de formação docente, o que prejudicou a efetivação das mudanças propostas, impactando a qualidade da educação.

O uso do termo "competências" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 tem sido objeto de críticas e debates no contexto educacional, pois, embora a intenção por trás da inclusão desse termo possa ter sido a de enfatizar a importância do desenvolvimento de habilidades e capacidades nos estudantes, é importante analisar criticamente como ele tem sido interpretado e aplicado na prática. Uma crítica central em relação ao uso do termo "competências" na LDBEN está relacionada à sua abordagem reducionista e utilitarista da educação. A ênfase excessiva nas competências pode levar a uma visão instrumental da educação, na qual o foco recai apenas nas habilidades e conhecimentos que são imediatamente aplicáveis no mercado de trabalho. Essa perspectiva pode negligenciar a importância da formação integral dos indivíduos, incluindo aspectos éticos, sociais, culturais e políticos.

Outra medida foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Criado em 1996, o FUNDEF buscava garantir recursos financeiros para a Educação Básica, priorizando o Ensino Fundamental. O fundo tinha como objetivo principal a redistribuição de recursos para as redes públicas de ensino, visando à valorização do magistério e à melhoria da qualidade da educação. O FUNDEF buscava redistribuir recursos financeiros para as redes públicas de ensino, visando à valorização do magistério e à melhoria da qualidade da educação. No entanto, o fundo enfrentou desafios de implementação e gestão, resultando em problemas como a falta de transparência na distribuição dos recursos e a perpetuação de desigualdades regionais. No entanto, sua implementação e funcionamento foi alvo de críticas importantes. Uma crítica central ao FUNDEF é a sua base de cálculo, que considera o número de alunos matriculados nas escolas como principal critério para a distribuição dos recursos. Essa abordagem, embora possa parecer equitativa à primeira vista, ignora as diferenças regionais e socioeconômicas existentes no país.

Advogamos, portanto, que regiões mais pobres e com maior número de alunos matriculados podem receber uma fatia menor dos recursos em comparação com regiões mais desenvolvidas, onde o custo por aluno é potencialmente maior. Isso resulta em uma distribuição desigual de recursos, perpetuando as desigualdades educacionais já existentes. Com os estudos sobre o FUNDEF, observou-se a falta de investimentos suficientes na valorização do magistério, pois, embora o fundo tenha sido criado com o objetivo de também promover a valorização dos professores, a parcela destinada a esse fim tem sido insuficiente e muitas vezes utilizada para cobrir despesas básicas de funcionamento das escolas. Além disso, o FUNDEF também foi criticado pela falta de transparência e controle social na gestão dos recursos. Muitas vezes, os recursos do fundo são direcionados sem uma prestação de contas adequada, dificultando a fiscalização e o acompanhamento de sua efetiva aplicação. Isso resulta em um ambiente propício para desvios e corrupção, comprometendo ainda mais a qualidade e a efetividade do investimento em educação. Outra crítica importante é a falta de adequação dos recursos do FUNDEF às necessidades reais das escolas.

Em relação ao Ensino Fundamental e médio, uma das principais reformas foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, que buscavam orientar a elaboração dos currículos nas escolas. No entanto, a implementação dos PCNs foi marcada por descontinuidades e fragilidades na formação de professores e na adequação dos materiais didáticos, limitando o impacto das mudanças propostas. Discute-se nesse contexto a elaboração dos PCNs após a promulgação da LDBEN nº9394196, no intuito de mudança de qualidade, adotando-se como um dos mais importantes eixos, o desenvolvimento de capacidades e habilidades – o que resultou na apropriação dos discursos e concepções sobre competências nos documentos que legitimaram as políticas curriculares, num conflituoso e contraditório redirecionamento curricular que possa então subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares para os diversos níveis, etapas e modalidade da Educação Básica no país (Brasil, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs implementados nos anos 1990 foram alvo de críticas importantes devido ao seu teor e conteúdo, tanto no contexto do Ensino Médio quanto no fundamental. Embora tenham sido elaborados com o objetivo de orientar e padronizar o currículo nacional, esses documentos enfrentaram críticas substanciais por suas limitações e deficiências. Uma crítica relevante é a falta de flexibilidade e adequação aos diferentes contextos regionais e locais. Os PCNs foram concebidos como diretrizes nacionais, com uma abordagem homogênea, sem levar em conta as particularidades de cada região, estado ou município. Essa uniformização acabou por ignorar as necessidades específicas das comunidades e limitou a autonomia das escolas e dos professores na adaptação do currículo à

realidade local.

Além disso, os PCNs foram considerados excessivamente abrangentes e detalhistas, o que dificultou sua implementação prática. Essa característica dos documentos resultou em sobrecarga para os professores, que enfrentaram dificuldades em cumprir todas as diretrizes propostas dentro do tempo disponível, dentre elas a falta de foco em competências essenciais e a ênfase em conteúdos fragmentados e extensos, apontadas como causas dessa sobrecarga e falta de clareza na priorização dos conhecimentos. Outra crítica é a falta de diálogo e participação efetiva dos professores e especialistas na elaboração dos PCNs. Embora tenha havido consultas e revisões, a percepção geral foi de que estes não foram devidamente envolvidos no processo de construção dos documentos. Essa falta de participação pode ter contribuído para a falta de apropriação e adesão dos professores às diretrizes propostas, comprometendo sua efetividade na prática.

Ressaltamos que a crítica ao caráter prescritivo e conteudista dos PCNs foi frequente. Muitos apontaram que esses documentos enfatizaram o conhecimento enciclopédico em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação dos estudantes. Essa abordagem conteudista limitou a capacidade dos professores de promover uma educação mais contextualizada, crítica e reflexiva, reforçando a transmissão de conhecimentos fragmentados e desvinculados da realidade dos alunos. Tais críticas apontaram para limitações relacionadas à falta de flexibilidade, excesso de detalhamento, falta de participação dos professores e ênfase em conteúdos enciclopédicos. Essas críticas ressaltam a necessidade de repensar os currículos e diretrizes educacionais, buscando uma abordagem mais flexível, contextualizada, participativa e focada no desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para uma formação integral dos estudantes.

Vale lembrar que, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foram ampliados os investimentos em programas de formação de professores, como o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Plano Nacional de Capacitação de Recursos Humanos (PLANFOR). No entanto, a efetividade desses programas foi prejudicada por questões como a falta de articulação entre as políticas educacionais e as condições precárias de trabalho enfrentadas pelos professores. Além desses, podemos elencar diversos outros programas como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): O PNAE foi fortalecido durante o governo Cardoso, com o objetivo de garantir a alimentação adequada dos estudantes da rede pública de ensino; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): O PDDE foi instituído em 1995 e tinha como objetivo transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas, visando à melhoria da infraestrutura, do funcionamento e da gestão escolar; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): O PNLD, que iniciado

anteriormente, foi mantido e ampliado durante o governo Cardoso. O programa visava à distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da igualdade de acesso ao material didático. Os avanços são intercalados aos retrocessos, e nesse viés liberal, outros programas ganham forma, como o ProUni e FIES: O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foram criados durante o governo Cardoso. O ProUni oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, enquanto o FIES possibilita o financiamento estudantil para o ingresso e a permanência na universidade.

Um programa central na política educacional para o Ensino Fundamental da Escola pública brasileira foi criado em 1994 durante o governo do presidente Itamar Franco e teve continuidade durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Trata-se do programa FUNDESCOLA, cujo objetivo principal era promover melhorias na qualidade da educação no Ensino Fundamental das escolas públicas do país, vindo a ter maior visibilidade nesse segundo governo. O FUNDESCOLA visava a alocar recursos financeiros para a melhoria da infraestrutura das escolas, a formação de professores, a aquisição de materiais didáticos e a implementação de projetos pedagógicos inovadores. O programa também tinha como objetivo promover a gestão estratégica das escolas, incentivando à participação da comunidade escolar e buscando a melhoria dos resultados educacionais. Em conjunto com o Fundescola, foi implementado o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), que buscava fortalecer a autonomia das escolas, promover a gestão participativa e oferecer apoio técnico e financeiro para a implementação de projetos educacionais (Brasil, 2000).

No entanto, apesar das intenções e esforços, o FUNDESCOLA e o PDE foram alvo de críticas importantes. Uma crítica recorrente é a falta de recursos suficientes para atender às demandas e necessidades reais das escolas. A ênfase na gestão estratégica e nos resultados quantitativos pode ter negligenciado questões fundamentais, como a valorização dos professores, a promoção de uma educação crítica e cidadã, a equidade no acesso à educação e a inclusão de alunos com necessidades especiais. Além disso, a burocracia e os processos de prestação de contas excessivamente complexos também foram alvos de críticas. A falta de agilidade e transparência na liberação dos recursos e a exigência de comprovações rígidas podem ter dificultado a implementação efetiva do programa e comprometido a autonomia das escolas na gestão dos recursos. Outra crítica importante é a falta de continuidade e sustentabilidade das ações promovidas pelo FUNDESCOLA e pelo PDE. A falta de políticas públicas consistentes e de longo prazo pode ter dificultado a consolidação das melhorias alcançadas e contribuído para a fragilidade das ações implementadas.

É importante destacar que essa lista não esgota todas as políticas educacionais implementadas durante o governo Cardoso, mas enfoca algumas das principais iniciativas que tiveram impacto na educação brasileira naquele período. Outro aspecto crítico é a falta de uma abordagem mais abrangente e inclusiva nas reformas educacionais. Pouca atenção foi dada às demandas e necessidades específicas de grupos vulneráveis, como estudantes com deficiência, indígenas e quilombolas. A falta de políticas efetivas de inclusão educacional resultou na exclusão e no abandono desses estudantes, perpetuando desigualdades no sistema educacional. Embora o governo de Fernando Henrique Cardoso tenha implementado medidas e reformas educacionais no Ensino Médio e fundamental, é necessário reconhecer os desafios e limitações enfrentados.

No Brasil, as reformas do Estado que, a partir da década de 1990, o adequaram à reestruturação mundial do sistema produtivo capitalista ou, à assim chamada “economia globalizada”, incluíram as reformas na educação escolar em todos os seus níveis e em seus vários aspectos. As reformas do sistema escolar em todos os seus níveis ocuparam importante lugar no interior dessas reformas do Estado, porque se tratava de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do status quo. Importante destacar que a operacionalização dessas reformas foi orientada de forma específica por alguns Organismos Internacionais (OI), entre os principais estão o Banco Mundial (BM) e UNESCO. Cósio (2014, p. 1575) afirma que:

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra.

Assim, o ideário neoliberal que foi assumido no Brasil a partir dos anos 1990 teve influência direta dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), que desempenhou um papel fundamental na prescrição das políticas adotadas. Esse ideário se caracterizou por uma série de princípios e diretrizes que tinham como objetivo promover a liberalização econômica, a abertura de mercados e a busca por maior competitividade. O Banco Mundial e outros organismos internacionais passaram a disseminar um discurso que enfatizava a importância da eficiência, eficácia, qualidade e produtividade como fatores determinantes para o desenvolvimento econômico e social. Essas instituições propunham um conjunto de medidas que visavam à redução do papel do Estado na economia, à privatização de empresas

estatais, à desregulamentação de setores-chave e à adoção de políticas de livre mercado. No contexto brasileiro, essas diretrizes tiveram suas especificidades próprias.

Durante os anos 1990, o país passou por um processo de abertura comercial e financeira, o que resultou em uma maior exposição aos fluxos internacionais de capital e à competição com produtos importados. Essa abertura, no entanto, teve impactos significativos na economia nacional, levando ao enfraquecimento de setores produtivos locais e à concentração de renda. Além disso, as políticas neoliberais também se refletiram na área social, incluindo a educação. Sob a lógica do ideário neoliberal, a educação passou a ser vista como um investimento individual, voltado para a formação de recursos humanos mais "competitivos" no mercado de trabalho. A busca por eficiência e produtividade no sistema educacional foi priorizada em detrimento de uma visão mais ampla de educação como um direito social e como um instrumento de transformação social. Nesse contexto, a educação passou a ser orientada por critérios de avaliação e mérito, enfatizando a busca por resultados quantificáveis, como os indicadores de desempenho em exames padronizados.

Convergimos com as críticas à padronização curricular e à hegemonia das avaliações externas e sua utilização como instrumento único de medida da qualidade da educação, à privatização e mercantilização da educação. É importante destacar que eles contribuem significativamente para o debate e a reflexão sobre as políticas de Educação Básica e Ensino Fundamental no Brasil, trazendo à tona críticas e propostas fundamentais para o aprimoramento do sistema educacional do país. Autores importantes como Saviani e entidades representativas da pesquisa e da produção de profissionais da educação em todo país, incluindo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o educador Dermeval Saviani (2016). Essas críticas se concentraram em várias áreas da política educacional implementada durante esse período. Um dos principais pontos de crítica diz respeito à ampliação da lógica neoliberal na educação. FHC adotou políticas que buscavam a privatização e a mercantilização do ensino, com a implementação de programas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

Essas políticas foram vistas como formas de precarização e subfinanciamento da educação pública, enquanto privilegiavam o setor privado. Além disso, a ANPED e Saviani criticaram a falta de investimentos adequados na Educação Básica. O período de governo de FHC foi marcado por cortes orçamentários e falta de políticas efetivas para fortalecer e universalizar o Ensino Fundamental. Essa falta de investimento impactou negativamente a infraestrutura das escolas, a valorização dos professores e a qualidade do ensino oferecido. A ênfase na formação técnica e profissionalizante foi vista como uma redução do propósito da

educação, limitando as possibilidades de desenvolvimento humano e social dos estudantes. A política de avaliação educacional também foi alvo de críticas. O governo FHC implementou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma forma de avaliar a qualidade do ensino, mas sua ênfase excessiva em resultados e rankings escolares acabou gerando uma cultura de competição entre as escolas, desconsiderando a diversidade de realidades e necessidades educacionais. Além disso, o governo FHC não promoveu uma democratização efetiva da educação.

Constatamos que, ao final da década de 1990, chegando à universalização do Ensino Fundamental, com a marca de 97% de matrícula líquida, bem como da ampliação para mais de 80% das taxas de conclusão nessa etapa da Educação Básica como decorrências das políticas de combate à reprovação implantadas no final do século, outros desafios surgiram; ou pelo menos se tornaram mais emergentes. O debate sobre a qualidade de ensino, devido, também, à ampliação do Ensino Fundamental fez emergir o debate em torno de como melhorar a qualidade dessa oferta. Isso, por sua vez, gerou uma pressão por expansão do Ensino Médio e, posteriormente, uma pressão por ampliação do Ensino superior. Um longo período de lutas por atender a essa demanda, com maior participação popular e estratégias mais democráticas foram importantes no início da década de 2000 a 2015.

No entanto, a transição de governo favorece o fortalecimento da defesa de políticas ultraconservadoras como a questão do homeschooling, o combate aos movimentos populares em defesa da educação pública, das iniciativas de democratização da educação frente ao descaso e à corrupção no campo da educação. O país retrocede quando a desgovernança do MEC adota uma agenda absolutamente ultrapassada no que diz respeito à alfabetização, desrespeitando toda produção científica e experiências compartilhadas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, com financeirização contingenciada. Tudo isso combinado com a inoperância do governo federal no enfrentamento à pandemia. Uma total deserção das propostas de qualificação da educação em curso, ainda que com muitos desafios (IBGE, 2002; ANPED, 2023).

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, foram implementadas uma série de medidas e reformas no âmbito educacional para promover a inclusão social e a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Essas políticas tinham como objetivo central combater as desigualdades educacionais e promover o acesso universal à educação de qualidade. Podemos destacar algumas das principais medidas e reformas realizadas durante os dois mandatos do presidente Lula. Programa Bolsa Família: Uma das iniciativas mais emblemáticas do governo Lula foi a criação do Programa Bolsa Família, que tinha como objetivo combater a pobreza e a exclusão social. Esse programa beneficiou milhões de famílias de baixa renda em todo o país, proporcionando um auxílio financeiro condicionado à frequência

escolar dos filhos. Com isso, buscou-se garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, contribuindo para a redução do abandono escolar e a ampliação da cobertura educacional.

Podemos destacar outros importantes programas, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem): O ProJovem foi implementado com o objetivo de oferecer Educação Básica para jovens que estavam fora da escola, com idade entre 18 e 29 anos; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, com desafios na sua implementação, como a formação adequada dos professores e a adequação dos materiais didáticos, que muitas vezes não atendiam às necessidades reais das escolas e dos alunos. Também, o Programa Mais Educação que visava a ampliar a jornada escolar dos alunos, promovendo atividades complementares que abrangiam diferentes áreas do conhecimento. No entanto, houve críticas em relação à falta de investimentos adequados para a implementação do programa, resultando em dificuldades na oferta de atividades de qualidade e na contratação de profissionais qualificados para atuar nesse contexto. Além destes, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): O Pronatec foi criado com o objetivo de ampliar o acesso à educação profissionalizante, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), com o objetivo de melhorar a infraestrutura das creches e pré-escolas públicas. Apesar da importância dessa iniciativa, houve críticas relacionadas à falta de recursos suficientes para a construção e manutenção das unidades escolares, resultando em atrasos e na falta de infraestrutura adequada para atender à demanda.

Quanto à expansão das universidades e institutos federais, durante os governos de Lula, houve um grande investimento na expansão da rede de ensino superior, com a criação de novas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia em diversas regiões do país. O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas (ProUni) foi criado com o objetivo de facilitar o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior privada, por meio da concessão de bolsas de estudo parciais e integrais. No entanto, é importante ressaltar que, apesar dos avanços e das medidas implementadas, os desafios nessa área ainda são significativos.

A década de 2000 foi marcada pelo redirecionamento dos grupos empresariais que intensificaram seus interesses por monopolizar o capital. Foi nesse contexto de embates e jogos de interesses que as discussões sobre a elaboração da BNCC emergiram. E parcerias e movimentos como o “Todos pela Educação” (2006), associado a grandes grupos empresariais fortalece sua participação como “agente” representante dos interesses da sociedade civil,

aliando-se a organismos e instituições privadas sob o discurso da “melhoria da qualidade da educação” incitando à necessidade de atender à meta 7 do PNE (2014), com vistas a elevar o IDEB com o estabelecimento de um currículo centrado em competências e habilidades como emergente ao desenvolvimento de todos os estudantes do país, incluindo-se as crianças e jovens de todo o Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

Nesse sentido, é imperativo investigar as razões dessa materialidade das apropriações dos professores sobre a centralidade das competências no currículo brasileiro, não se desconsiderando a sua importância teórico-prática na formação integral do ser humano. No entanto, é preciso estudá-las na perspectiva a que nos dispusemos a desvelá-las. Se já nos preocupava o discurso das competências para sustentar as reformas do Ensino Médio nas décadas anteriores, muito mais agora importa-nos compreender essa categoria em suas determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, visto que essa tendência se materializa também na política curricular vigente desta feita, desde o Ensino Fundamental. Esse “avanço” ideológico a essa etapa-eixo da Educação Básica nos impele a concentrar esforços acadêmicos na compreensão e busca de respostas a essa intencionalidade.

A política educacional do governo Dilma Rousseff, que se estendeu de 2011 a 2016, foi alvo de críticas em diversos aspectos. Embora tenha havido avanços importantes em alguns pontos, como a ampliação do acesso ao ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), há questões problemáticas que merecem ser analisadas de forma crítica. Um dos pontos mais criticados foi a falta de investimento adequado na Educação Básica. Apesar de ser considerada a base do sistema educacional, a Educação Básica enfrentou sérias dificuldades durante o governo Dilma, como a falta de recursos para infraestrutura, a defasagem salarial dos professores e a ausência de políticas consistentes para a valorização e formação docente.

Outra crítica diz respeito à ausência de uma reforma estrutural significativa no Ensino Fundamental. Durante esse período, não foram implementadas mudanças substanciais no currículo, na formação dos professores e nas práticas pedagógicas, o que limitou o avanço qualitativo da educação nesse nível de ensino. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que estabelecia metas para a educação até 2024, não foi devidamente implementado e acompanhado, comprometendo seu impacto e efetividade. Levantam-se questões sobre a politização ideológica da educação. Durante o governo Dilma, houve uma forte influência de correntes ideológicas no campo educacional, que muitas vezes privilegiaram determinadas visões políticas e doutrinárias, em detrimento da pluralidade de ideias e da liberdade acadêmica. Isso gerou um clima de polarização e dificultou o debate construtivo sobre os rumos da educação brasileira.

Além disso, a falta de continuidade e a falta de diálogo com os setores da educação também foram fatores de crítica. Programas e projetos importantes foram descontinuados ou tiveram sua implementação prejudicada, gerando instabilidade e insegurança no sistema educacional. A falta de um diálogo efetivo com os diferentes atores educacionais também fragilizou a construção de políticas mais democráticas e participativas. Além de avanços pontuais, também podemos registrar desafios e problemas que limitaram seu impacto e efetividade. A falta de investimento na Educação Básica, a ausência de uma reforma estrutural no Ensino Fundamental, a politização ideológica e a falta de continuidade e diálogo foram alguns dos principais pontos de crítica. A transição do governo Dilma Rousseff para o governo Michel Temer trouxe consigo diversas polêmicas e questões relacionadas à política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. A BNCC estava em processo de elaboração e discussão, com a participação de especialistas, educadores, sociedade civil e outros atores envolvidos na área da educação. Com o impeachment de Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer como presidente ocorreram mudanças significativas no cenário político e nas diretrizes educacionais. Uma das principais polêmicas relacionadas à BNCC na transição de governo foi o processo de revisão do documento. Após a posse de Temer, o Ministério da Educação (MEC) promoveu alterações na BNCC, suscitando questionamentos sobre a interferência política no processo de construção curricular.

Houve críticas quanto à falta de diálogo com especialistas e à velocidade com que as modificações foram realizadas, levantando suspeitas sobre interesses políticos e ideológicos por trás dessas mudanças. Outra questão controversa foi a retirada de menções a questões de gênero e orientação sexual no texto final da BNCC. Essa exclusão gerou debates acalorados e provocou críticas de diversos setores da sociedade, que consideraram a medida um retrocesso na garantia dos direitos humanos e na promoção de uma educação inclusiva e respeitosa. Além disso, a falta de recursos e investimentos para a implementação da BNCC também foi uma preocupação. Com a crise econômica e as medidas de ajuste fiscal adotadas pelo governo Temer, a educação foi afetada por cortes orçamentários, o que comprometeu a efetividade das políticas educacionais, incluindo a implementação da BNCC. As polêmicas em torno da BNCC na transição do governo Dilma para Temer evidenciaram a importância do diálogo, da participação social e da transparência nos processos de construção curricular, bem como a necessidade de recursos adequados para sua efetivação.

Advogamos, portanto a defesa do que é currículo e conhecimento escolar a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem seus fundamentos teóricos ancorados

no materialismo histórico e dialético. Buscamos, com isso, demonstrar que a concepção de formação humana que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais, num modelo de competências voltadas para o mercado de trabalho. A BNCC tem como objetivo final o controle absoluto do processo de formação dos indivíduos, via o controle do currículo para Educação Básica, formação de professores e a avaliação em larga escala. Esse pensamento vem sendo fortemente difundido no ambiente escolar, entre os professores; antes, com maior frequência no Ensino Fundamental (Machado, 1998; Freitas, 2020).

Ressaltamos que por parte do Estado a primeira indicação de uma intencionalidade de elaboração de um currículo nacional aparece na Constituição Federal de 1988 no artigo 210: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Porém, somente aparece pela primeira vez num documento oficial a expressão Base Nacional Comum em 1996, na LDBEN 9.394. Na sequência da década de 1990, como na subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tendo-se constituído num marco, nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) (Brasil, 1997). Em relação à concepção de educação inerente aos PCN, Sforzi e Vieira (2010, p. 6), após análise afirmam que:

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes.

O que podemos compreender do montante de análises realizadas sobre as reformas educacionais e o lançamento dos PCNs no Brasil a partir de 1998, é a de que os estes traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no trabalho a partir dos temas transversais, e com isso produzem uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso, também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências. Essa pedagogia é inserida por Duarte (2010) no grupo de pedagogias definidas por ele como pedagogias do “aprender a aprender”, que unem a questão do pragmatismo,

utilitarismo, relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos. A crítica feita por uma parcela da academia aos PCNs foi ruidosa. De início, a entrada de competências e habilidades na esfera curricular mostrou-se claramente muito atrelada à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado, cuja divulgação seguiu-se de um movimento de críticas e de reações negativas por parcela de componentes do meio acadêmico nacional (Malanchen, 2016).

Após alguns meses, no final de 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro). Em 2010, no dia 13 de julho, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. Essas diretrizes não existiam antes, foram produzidas nesta atual conjuntura das políticas curriculares do MEC. No final de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, CNE, 2010b). Essa resolução revogou a Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, que tratava do Ensino Fundamental no sistema de oito anos. Durante o ano de 2011, continuaram os debates e estudos em relação ao Ensino Médio e ao novo formato pensado para essa etapa, ou seja, a organização por quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desse modo, foi aprovada, em 20 de janeiro de 2012, a Resolução CNE/CEB de Nº 2, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Esta resolução revogou a anterior: Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998 (Malanchen, 2016).

Nessa linha das políticas nacionais para a educação, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na meta 2, é indicado no item 2.2 a necessidade de organização de uma Base Nacional:

- 1.2 pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

Os primeiros movimentos para discussão de uma Base Nacional haviam acontecido no final de 2010. Porém, com a aprovação do PNE (Brasil, 2014) isso foi retomado com maior ênfase pela Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) no ano de 2014. Porém, na versão final aprovada em 22 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também na versão aprovada para o Ensino Médio no final e 2018, o documento está todo definido e organizado, por competências e habilidades e também por direitos e objetivos da aprendizagem. Está justificado na página 10 do documento, que essa alteração, está fundamentada também na alteração da LDB 9394/96 em seus artigos 35 e 36 que foram

modificados e aprovados pela Lei nº 13.415 de 2017:

Art.35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: Art. 36 § A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2015, art. 35 e 36)

Destacamos que na nova versão da BNCC o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental, portanto, mais alinhado aos interesses de grupos empresariais que direcionaram essa versão final. De acordo com Macedo (2014, p. 1540):

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola.

Conforme Saviani (2007, p. 435):

[...] a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Atualmente, no período de transição entre os anos de 2022 e 2023, algumas políticas educacionais têm sido retomadas, e outras estão em andamento no Brasil. O Ministério da Educação (MEC) tem buscado implementar novas diretrizes e medidas para promover melhorias no sistema educacional do país. A seguir, destacam-se algumas das principais políticas retomadas e em andamento neste contexto. Retomada das aulas presenciais: Com a redução dos casos de COVID-19 e a aplicação de medidas de segurança sanitária, está ocorrendo a retomada gradual das aulas presenciais nas escolas. Esse processo tem sido acompanhado de protocolos específicos para garantir a segurança e o bem-estar de alunos, professores e demais profissionais da educação. Segundo o MEC, a BNCC está passando por um processo de revisão, com o objetivo de adequar e aprimorar as diretrizes curriculares para a Educação Básica. Essa revisão busca promover uma formação mais abrangente e integral, valorizando habilidades socioemocionais, diversidade e protagonismo dos estudantes (Brasil, 2023).

Quanto à implementação do Novo Ensino Médio: A reforma dessa modalidade de ensino, iniciada anteriormente, está em andamento. O objetivo é flexibilizar o currículo e

permitir que os estudantes escolham itinerários formativos mais alinhados com seus interesses e projetos de vida, com ênfase em áreas específicas do conhecimento. Essa reforma visa também a fortalecer a articulação entre a Educação Básica e o mundo do trabalho. Outros programas para a retomada de uma educação popular são o Programa Educação Conectada, que tem como objetivo ampliar o acesso à internet e promover a infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, visando à incorporação de tecnologias digitais na prática pedagógica e ao desenvolvimento de competências digitais por parte dos estudantes e professores; e o Fomento à formação de professores.

Novas expectativas vêm sendo geradas, e é possível mencionar algumas iniciativas que podem ser esperadas com base nas propostas do governo e nas diretrizes históricas do Partido dos Trabalhadores (PT) para a área da educação. É importante lembrar que as políticas educacionais estão sujeitas a alterações, e a implementação dependerá das circunstâncias políticas e dos recursos disponíveis. Investimento na Educação Básica: É provável que haja um aumento no investimento na Educação Básica, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de fortalecer a qualidade do ensino nessa etapa e garantir uma base sólida de aprendizagem para os estudantes.

Além disso, a ampliação do acesso à educação pública de qualidade social, de caráter inclusivo para estudantes com deficiência, tem sido pautas de discussões que vêm sendo retomadas, bem como o fortalecimento da participação da sociedade civil, dos pais, dos estudantes e dos profissionais da educação na definição das políticas educacionais, por meio de conselhos e fóruns de discussão, garantindo uma gestão democrática e participativa nas escolas. Essas são apenas algumas possibilidades de programas que poderiam ser implementados no governo Lula, a partir de 2023. É importante acompanhar as propostas oficiais e ações concretas do governo para uma análise mais precisa das políticas educacionais que serão adotadas nesse período. A efetividade dessas políticas depende de um acompanhamento rigoroso, de investimentos adequados e do envolvimento de diferentes atores, como gestores públicos, educadores, famílias e estudantes, para que sejam alcançados resultados significativos.

Em relação à gestão do Governo atual, são grandes as expectativas de “reconstrução” como o próprio slogan sugere.

Após derrubar o Decreto Nº 10. 502, assinado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que estimula a segregação de alunos com deficiência, o presidente Lula (PT) autorizou a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) com um novo decreto, de nº 11.342. A medida se refere, entre outras coisas, à recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas extintas pelo governo Bolsonaro. As secretarias são responsáveis pelos programas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo, Educação Escolar Indígena,

Educação Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos (<https://cnle.org.br/>, 2003).

Tem-se concentrado esforços para resgatar prioridades com o Ensino Fundamental, com dedicação mais urgente no âmbito das políticas de alfabetização, com o retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na lista de suas prioridades, bem como a qualidade das nossas avaliações de aprendizagem, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a baixa atratividade da carreira docente e o enfrentamento às enormes desigualdades educacionais existentes, como as relacionadas à cor ou raça dos estudantes. Importantes também têm sido as discussões e os encaminhamentos referentes ao novo Ensino Médio e às políticas de financiamento, sejam na Educação Básica, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ou na educação superior, com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), com o intuito de corrigir falhas da gestão anterior do Governo Lula.

No que se refere ao Ensino Superior, já se registra um aumento em 54% na oferta de bolsas para a formação de professores, incluindo as do programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); com reajustes e correção de fluxos destinados a outros programas como suporte especializado à organização de salas de Atendimento especializado e apoio psicopedagógico, uma ação negligenciada, dentre outras nas gestões anteriores. Tais políticas, ainda em fase de reorientação já representam um avanço, com a retomada dos debates sobre necessidades mais emergentes diante do quadro situacional da educação no país.

Destacamos um trecho de um artigo de opinião do Correio brasiliense, em abril de 2023, quanto às primeiras sinalizações sobre a retomada de ações do novo governo que revela a intenção de recolocação de políticas de garantia de mais acesso e qualidade do ensino brasileiro:

Depois de anos tão duros para o setor educacional, há esperança e ânimo com profissionais qualificados em cargos-chave do MEC e um debate sério sobre educação acontecendo. No entanto, não podemos afrouxar a cobrança ou perder a criticidade: como já colocado neste espaço, se não melhorarmos o Saeb, combatermos as desigualdades, criando políticas específicas para os grupos mais vulneráveis, e discutirmos seriamente a formação de professores e a profissionalização da carreira docente, não estaremos na direção de uma educação de qualidade para todos. Há muitas urgências na educação que exigem ações céleres para garantir o salto de qualidade de que precisamos (Faria e Maggi, 2023).

Segundo o ministro, registramos suas falas, reafirmando a retomada de compromisso com a educação pública:

Há previsão de investimento de mais de R\$ 26 bilhões na Educação Básica até 2026,

por meio do Novo PAC. Segundo Camilo, em fevereiro deve ser lançado um edital de seleção de mil creches, 650 escolas de tempo integral e 1.500 ônibus escolares no âmbito do programa, totalizando R\$ 9 bilhões. [...]. “Queremos uma educação que todos tenham acesso, que todos permaneçam na escola e que tenha qualidade na aprendizagem desses alunos do nosso país. Uma educação que também seja com equidade, com diversidade e com inclusão. Esse é um desafio enorme do Brasil, porque nós sabemos a desigualdade entre negros e brancos, de indígenas, de quilombolas e de pessoas com deficiência na educação pública brasileira” (Silva e Santana In: Agência Gov, 2024).

Essas expectativas se fortalecem com pouco mais de um ano do governo atual (2023-2026), num evento divulgado por ocasião do ato “Brasil Unido pela Educação”, em que os atuais presidente e ministro Camilo Santana fazem um balanço das ações para fortalecer o setor e ampliar a qualidade oferecida aos estudantes em todas as esferas e etapas de ensino, com o intuito de fazer valer nesse período e ter continuidade nos anos posteriores o que foi afirmado pelo presidente: “Investir em educação e em cultura é a gente salvar uma cidade”.

Nesse contexto, em se tratando de Ensino Fundamental, destacamos, principalmente uma decisão importante na retomada de fundamentos críticos e visões socioculturais de letramentos e alfabetização, o que implica em mudanças necessárias sobre as questões que giram em torno de métodos de alfabetização, em que se privilegia ideologicamente uma abordagem, em detrimento dos princípios de problematização e adoção do “alfabetizar com métodos”, dadas as diversidades epistemológicas construídas ao longo da história da alfabetização global e local. Uma importante discussão que se retoma nos dois últimos anos gira em torno da proposta de revisão da política da BNCC vigente, que reforça o predomínio e privilégio de métodos fônicos de ensino de leitura e escrita, ainda que aparentemente venham revestidos de recomendações sobre interdisciplinaridade, contextualização, etc. Basta fazer uma leitura nas habilidades e sugestões de atividades que orientam as práticas dos professores nesta primeira etapa do Ensino Fundamental.

Por fim, pelo tamanho do desafio que se apresenta no contexto atual de embates político-ideológicos, reestruturar o país, o MEC e a escola pública brasileira não se constituem apenas uma questão de recomposição financeira em função dos desmontes e do caos legitimado pelas gestões anteriores, mas de um compromisso político com a população. Para tanto, é fundamental o retorno ao diálogo com a sociedade civil, fóruns nacionais, estaduais, municipais e entidades representativas afins, comunidades, escolas, considerando seus territórios e suas particularidades no combate às forças empresariais e a partidarização de recursos e ações governamentais.

Pontuamos, por fim, que a educação brasileira, no contexto atual, carrega uma grande expectativa de mudança, especialmente após os retrocessos percebidos durante o governo anterior. Organizações e entidades ligadas à educação, educadores das redes públicas

nos estados e municípios têm expressado suas preocupações em relação à situação do Ensino Fundamental com significativas expectativas quanto às políticas públicas que possam efetivamente melhorar a educação no país. Estimamos que o Ensino Fundamental, seja alvo de enfrentamento de desafios estruturais, visto que, durante governos anteriores, a educação pública sofreu com cortes orçamentários, redução no financiamento para programas de formação continuada de professores, sucateamento das escolas e a implementação de políticas imediatistas, desvalorização da categoria docente em todos os aspectos.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2017, p.10).

A culpabilização dos professores e a responsabilização exclusiva pelo sucesso acadêmico dos estudantes é maciçamente impressa à sua prática pedagógica. Para que o professor realize a tarefa de operar as habilidades da BNCC e desenvolver competências, é condição essencial que eles sejam “capacitados” e “treinados” para manusear os códigos alfanuméricos, “planejar” suas atividades seguindo a BNCC tal qual suas competências específicas orientam para cada área e componente curricular e “aplicar” as atividades propostas tal qual estão organizadas no documento.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p.10).

Um forte imperativo neotecnicista que nega a condição crítica, científica e criativa e fere a autonomia do professor. A pesquisa empírica, por meio da entrevista com os professores do município vai confirmar que não há tempo, espaço no cotidiano para estudar os documentos, fazer uma leitura crítica, discutir possibilidades, desafios e inferir sobre as realidades específicas de cada escola, pois a corrida por resultados nos exames externos e internos é a mola propulsora das atividades curriculares. A escola e os professores estão fadados a implementar a BNCC de forma eficaz; e, para isso, ela precisa estar preparada para entregar resultados. Portanto, a condição de aparência do documento é persuasiva o suficiente para atrair a escola a

uma jornada de responsabilização perigosa, na medida em que se exclui o papel e a vontade política do Estado, dos gestores e formadores, num esforço conjunto com os professores, estudantes e comunidade de uma genuína reflexão sobre suas apropriações sobre a política curricular da BNCC, as contradições inerentes a essa política, especialmente no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Confrontando o texto da BNCC com os objetivos do Ensino Fundamental, podemos dizer que este documento está na contramão do pensamento proposto por Young. Uma vez que este autor defende um currículo baseado no conhecimento, e não em competências e habilidades. A BNCC ao chamar atenção para competências e habilidades de forma técnica (como é apresentada pelo código alfanumérico) evidencia os conteúdos como um “instrumento de gestão do ensino”. Concordamos com Macedo (2015) que “A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno (Macedo, 2015, p.899). É válido ressaltar que a BNCC não é o currículo, no entanto, ela estabelece o que deve, ou não, conter no currículo escolar. Isso significa que este documento define basicamente o que todos os estudantes desta etapa da educação básica devem saber.

De acordo com Newton Duarte (2004), estas teorias integram uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada “pedagogias do aprender a aprender”. E dentro dessa perspectiva a educação teria a incumbência de “proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos” (Delors, 1998, p. 101). É sob esses quatro pilares que as chamadas “competências e habilidades” se sustentam, e com eles trazem à tona a necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos: criatividade, capacidade de resolver problemas imediatos, e a flexibilidade diante os desafios da sociedade. A BNCC do Ensino Fundamental, portanto, é composta por delimitações indicadas pelas unidades temáticas das áreas de conhecimento (de acordo com a etapa de escolarização) e deixa explícito os resultados de aprendizagem pretendidos. O que certamente tornar-se-á alvo de avaliação tanto das externas quanto as internas.

Em razão disso, a BNCC não é apenas um documento norteador das práticas escolares desalinhado dos contextos históricos e políticos. Expressa uma forte intencionalidade quando se trata de encaminhar crianças e jovens desde cedo para um caminho de subserviência mercadológica. Por essa razão, professores com precária formação e atuação baseada na prática pela própria prática, são conduzidos até a exaustão a uma responsabilização sutil e perversa por resultados, rendimentos, produtividade, num contexto de competições injustas, de disputas de comparações, chegando até a exaustão para dar conta de uma prática precarizada, esvaziada

de conhecimento; “uma produção cotidiana de epistemicídios” como diz Coube (2019) em seu trabalho (Caetano, 2019; Fagundes, 2019, Dourado, 2019).

Todo esse cenário histórico de políticas educacionais, nos ciclos e contextos de cada governança foi recapitulado com o intuito de revisitar os objetivos da educação elementar no país e perceber sua evolução, seus avanços ou mesmo retrocessos, especialmente quando se trata de garantia de direitos, acesso à educação com qualidade social e à formação de professores, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental. Há ainda muitos gargalos; muitos desafios a enfrentar, reconhecendo os avanços e as conquistas no percurso. Podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se ainda professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal ou mesmo somente a formação geral. Essa é ainda uma realidade muito presente, principalmente na zona rural de muitos municípios maranhenses. É na educação infantil que trabalha grande parte dos professores sem formação superior.

Dados divulgados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc) informam que o trabalho de colaboração entre o Estado e municípios maranhenses possibilitou, no primeiro semestre de 2022, a qualificação em educação infantil e alfabetização de 26.113 professores, 6.945 gestores, e 5.161 coordenadores. No entanto, a preocupação se eleva quando acessamos o Resumo Técnico da Educação Básica (2020) e verificamos dados de que No Ensino Fundamental, atuam 65.810 professores, sendo que 32.522 atuam nos anos iniciais e 39.419 atuam nos anos finais. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 61,4% têm nível superior completo (57,6% em grau acadêmico de licenciatura e 3,9% bacharelado) e 32,3% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,2% com nível médio ou inferior. Esses dados não devem ter melhorado de forma mais significativa, por conta da pandemia da covid-19 e até o fechamento desta seção não tivemos acesso a um relatório mais atualizado. (Brasília-DF INEP/MEC 2020).

Estamos cientes de que a realidade referente às formações docente vem sendo alvo de enfrentamento por parte dos governos estadual, municipal e federal, no âmbito das suas gestões e das universidades públicas e privadas. Há, porém, que se questionar a qualidade desses processos formativos e os interesses de quem está no comando de cada uma dessas iniciativas. A ênfase deste trabalho são as apropriações dos professores sobre as políticas curriculares e suas centralidades nas competências e habilidades, sua implementação em nível da escola, suas práticas e seus desafios.

TERCEIRA SEÇÃO

3 O ENSINO FUNDAMENTAL NA ESTEIRA DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: conhecimento e currículo entre o discurso da lógica do mercado invadindo os espaços das “aprendizagens essenciais” pelos discursos dos direitos

O papel da escola é garantir que todos os alunos tenham acesso a um conhecimento que os capacite a pensar criticamente e a participar de forma ativa e informada na sociedade (Michael Apple, p.35, 2013).

Consideramos que o Ensino Fundamental, especialmente os Anos Iniciais, não poderia ser ignorado como categoria de estudo fundante no reconhecimento do cenário educacional Brasileiro como totalidade mais imediata a ser investigada, guardando profundas relações com as políticas educacionais curriculares já mencionadas nas seções anteriores. Para buscarmos respostas à questão norteadora de como os profissionais da educação, envolvidos na construção curricular e na prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão elaborando as suas apropriações sobre os sentidos de competências e quais têm sido as suas respostas a essa centralidade, é preciso considerar os contextos educacionais de implementação da BNCC e do DCTMA, bem como suas respostas ao imperativo de implementação destas políticas nacional e estadual aos processos formativos e à sua prática pedagógica.

Para pensar o Ensino Fundamental como categoria balizar neste trabalho, foi preciso fazer o mesmo movimento dialético, teórico e metodológico, buscando referências que promovessem a crítica, a partir da história e das políticas relativas a essa etapa da Educação Básica, com importantes reflexões à luz de Young (2007); Saviani (2006), Macedo (2015), Correa e Morgado (2018), Aleraro (2005), Cortinaz (2019), Ornellas & Silva (2019), Lima (2005), Morão & Esteves (2013), Coelho (2019), Santos & Tomé (2020), dentre outros.

Segundo os autores já mencionados, alinhamos a nossa tese de que o debate sobre a importância de um currículo que contemple saberes científicos, culturais e literários no Ensino Fundamental ganha amplitude na literatura acadêmica, revelando não apenas uma preocupação com a formação integral do estudante, mas também uma resistência contra tendências reducionistas que priorizam competências técnicas, em detrimento de uma visão mais ampla e humanística da educação. Em uma sociedade complexa e em constante transformação, torna-se crucial compensar a estrutura curricular de modo a incluir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento pleno do sujeito, alinhado com o propósito de formação cidadã, que se contrapõe a receituários uniformizantes que dispensam a autonomia dos professores e estudantes. O Ensino Fundamental deve atuar como um vetor de democratização, promovendo

uma aprendizagem que inclua as principais descobertas e construções científicas da humanidade (Sacristán, 2011; Aleraro, 2005; Malanchen, 2020).

É importante iniciar e finalizar dizendo que nesse contexto, em se tratando de ensino fundamental, destacamos, principalmente uma decisão importante na retomada de fundamentos críticos e visões socioculturais de letramentos e alfabetização, o que implica em mudanças necessárias sobre as questões que giram em torno de métodos de alfabetização, em que se privilegia ideologicamente uma abordagem, em detrimentos dos princípios de problematização e adoção do “alfabetizar com métodos”, dadas as diversidades epistemológicas construídas ao longo da história da alfabetização global e local.

A perspectiva histórica aponta que o Ensino Fundamental está inserido na totalidade social de interdependências, influências, cuja dinâmica é, sobretudo, um movimento de relações de poder, interesses e disputas entre políticas, onde podemos constatar agentes que têm desvirtuado os objetivos estabelecidos pela Constituição Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com prejuízo de seus próprios interesses. A Constituição Brasileira, em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida com base na igualdade de condições e no respeito à diversidade. Aleraro (2005) e Cortinaz (2019) argumentam que as reformas neoliberais priorizam a eficiência econômica em detrimento da equidade educacional. A ênfase em resultados quantitativos, frequentemente mensurados por meio de testes padronizados, tem levado à adoção de métodos que não consideram as especificidades locais e as reais necessidades dos estudantes por estarem comprometidos com a minimização de conhecimentos, conteúdos que fomentam a pesquisa, a reflexão, a cientificidade, a criatividade e, portanto, a formação crítico-emancipatória, como diz Aleraro:

Os currículos do Ensino Fundamental têm se tornado, cada vez mais, instrumentos que visam a adequação às demandas do mercado, priorizando habilidades e competências utilitárias em detrimento de uma formação integral que atenda às necessidades sociais e culturais dos estudantes. Essa abordagem, influenciada por políticas neoliberais, ignora o potencial formativo da educação, que deveria fomentar a reflexão crítica e a construção de valores que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade (Aleraro, 2005, p. 132).

A nossa compreensão crítica se fortalece quando Ornellas e Silva (2019) reforçam o pensamento, elucidando que na esteira das competências e habilidades como eixos centrais da BNCC, a escola vai priorizar o trabalho com o foco em indicadores de desempenho, o que tem gerado uma cultura de competição entre essas instituições de ensino, em vez de promover uma colaboração que beneficie o aprendizado. Essa lógica de mercado, presente nas políticas neoliberais, acaba reforçando desigualdades sociais, deixando de lado o compromisso com uma

educação de qualidade para todos, conforme preconizado pela LDB. Os autores problematizam a exclusão desses conhecimentos do currículo escolar, argumentando que esta reflete uma visão utilitarista da educação, voltada quase exclusivamente para o mercado de trabalho, o que resulta em um distanciamento dos objetivos de formação cidadã e ética.

Além disso, Morão e Esteves (2013) observam que a desresponsabilização do Estado na oferta de educação pública, com a crescente privatização e a introdução de iniciativas como o ensino a distância, tem contribuído para a fragilização do sistema. Essa precarização dos serviços educacionais compromete a formação integral do aluno, um dos pilares da educação Brasileira. Morão e Esteves (2013) corroboram esta análise, apontando que a ausência de disciplinas humanísticas e científicas impede a formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, observamos que os objetivos constitucionais pela garantia dos direitos à educação como um processo social e cultural mais amplo passa a ser restrito a “direitos de aprendizagem”. A tônica do mercado sob a farsa das narrativas que justificam o currículo por competências não só esvazia essas categorias de seu sentido científico, como também esvaziam o próprio currículo da escola, o que se torna peculiar ao seu cotidiano, assediado por inúmeras “inovações”.

Desse modo, concordamos com Coelho (2019), que destaca que as políticas neoliberais tendem a minimizar a formação crítica dos estudantes, ao priorizar conteúdos utilitários e habilidades técnicas em vez de promover um ensino que estimule o pensamento crítico e a formação cidadã. Essa visão pragmática não apenas ignora a diversidade cultural do Brasil, mas também perpetua um modelo educacional que serve aos interesses de uma elite econômica, ao invés de buscar a emancipação social. Santos e Tomé (2000) também argumentam que, ao se afastar dos princípios democráticos que deveriam guiar a educação, o Ensino Fundamental se torna um reflexo das desigualdades sociais, perpetuando um ciclo de exclusão. E, como consequência desses processos de sucateamento, vai perdendo o seu caráter mais objetivo, que consiste num currículo fundamental.

As críticas a essas políticas evidenciam a necessidade urgente de um retorno aos fundamentos da educação como um direito social, que garanta a todos, independentemente de sua origem, uma educação de qualidade, que respeite a diversidade. Em razão disso, a inserção de competências no currículo do Ensino Fundamental é controversa e ambígua, pois se utiliza de termos supostamente modernos, atuais; são discursos persuasivos, que tornam imperceptíveis as reais intencionalidades do caráter meramente técnico e instrumentalista, travestidos de inovação tecnológica e digital. Ao contrário, ele deve ser um espaço de integração de conhecimentos, onde os saberes científico, cultural e literário se inter-relacionam para promover uma verdadeira formação holística (Young, 2007; Saviani, 2006; Macedo, 2015).

As políticas neoliberais têm gerado um ambiente educacional que contradiz os

princípios da Constituição e da LDBEN (1996), comprometendo os direitos educacionais dos cidadãos Brasileiros e reforçando desigualdades. Em razão disso, a história da educação Brasileira integra ciclos conjunturais de ofertas resultantes de políticas e sociais que evidenciam, na sua materialidade, muitas contradições, jogos de interesses e relações de poder. Ao mesmo tempo em que são expressos compromisso com a oferta do Ensino Fundamental, há determinantes condicionados aos interesses da classe hegemônica. Considerando o modo de produção capitalista e o lugar desprivilegiado que o país ocupa na condição imposta pela força impositiva dos países hegemônicos, vinculados aos blocos dominantes, fundada na concepção liberal burguês, as políticas educacionais, ao longo da história, expressam possibilidades de superações, ao mesmo tempo em que regulam sua oferta a um projeto de compromissos acordados aos contextos econômicos e políticos mundiais em contextos de reestruturação capitalista, como vimos na seção anterior (Saviani, 2006; Correa e Morgado, 2018).

Insere-se nessa discussão a escola da Educação Básica como categoria “jurídico-formal” e espaço de conhecimentos e de possibilidades de construí-lo crítica e culturalmente. É na escola, como organização formal, que as relações sociais se projetam, dada a sua relevância no cumprimento das políticas educacionais, ressaltando-se que o Ensino Fundamental é a maior etapa, e seu escopo é a esteira em que se reproduz o ideário forjado pelos interesses políticos e ideológicos dos grupos dominantes. Nosso trabalho resgata essa relação nas políticas anteriores, numa perspectiva histórica, considerando os processos de reestruturação produtiva esboçados na primeira seção, atualizando-os ao referencial de um currículo centrado em competências, o qual primeiramente foi adotado no contexto do Ensino Médio, especialmente na década de 1990 e, ao longo dos últimos trinta anos, não apenas o discurso, mas as políticas nacionais com essa vertente vêm invadindo, ganhando contornos mais expressivos no escopo das políticas curriculares do Ensino Fundamental, o que se constitui objeto da nossa investigação (Lima, 2008).

Vale lembrar que, para nossa análise, que a escola de Ensino Fundamental não é abstrata e de sentido universal, padronizado e homogêneo. Pelo contrário, é objeto dinâmico, complexo, contextual, multifacetado e contraditório, refletindo as relações sociais e de poder. Portanto, naturalizá-la aos padrões hegemônicos invalida a nossa perspectiva histórica e crítica. No entanto, cabe-nos considerá-la na totalidade social que a abriga, ponderando sua função social, seus objetivos, captando sua realidade, num exercício hermenêutico de interpretação de seu contexto atual, bem como os sentidos e significados implícitos às suas finalidades. Para tanto, a compreensão de circunscrições históricas favorece-nos na percepção crítica de sua composição, de seus sujeitos como potenciais agentes na implementação de políticas curriculares e dos desafios que se impõem. É importante inferir sobre sua territorialidade local,

seus diferentes contextos, apropriando-nos dos sentidos, visões e percepções desses sujeitos como coletividades nesse espaço de interações e mediações em que se constroem os currículos (Lima, 2003;2006; Paro, 2007).

Por isso, reforçamos o pensamento de que a oferta do Ensino Fundamental no Brasil está estritamente vinculada às políticas sociais dos momentos históricos de compromissos com agendas internacionais, especialmente a partir dos anos de 1960. Nesse sentido, é importante analisar que os objetivos do Ensino Fundamental, constituídos ao longo de sua história pelas legislações, estão estritamente ligados à definição de prioridades das agências internacionais, com estratégias bem definidas e pautadas no ideário da internacionalização do capital que exige dos países dependentes a ampliação dos serviços públicos, dentre eles à oferta do Ensino Fundamental. Na BNCC, fica claro que essa etapa, apesar de ser para crianças de 6 a 10 anos, também atende interesses da classe capitalista, expressos nos documentos das agências internacionais que, por sua vez, são determinantes nas reformas que implicam em alterações legais alinhadas aos princípios neoliberais como pressupostos das orientações educacionais e curriculares mediadas nesse processo (Alves, 1968; Flach, 2015).

O Ensino Fundamental, como etapa nuclear da Educação Básica, cumpre seu papel enquanto oferta pública, nesse movimento de contradições, na totalidade social, na medida em que atende aos interesses globais, uma vez que política nacional é fortemente influenciada por acordos internacionais, que fomentam a ampliação da educação obrigatória do antigo ensino primário para seis anos até a década de 1950. Um marco histórico decisivo nesse processo foi o Acordo de Punta del Este e Santiago, cujas conferências ocorridas nos anos de 1961 e 1962 resultam no compromisso brasileiro de ampliar sua oferta à população. Esse acordo MEC-USAID leva o país a se comprometer com a garantia de uma estrutura que baliza as reformas educativas que se materializam, mais precisamente com a Lei n 5.692/71. Dessa forma, tanto os avanços como os limites se apresentam desde a década de 1970 até os dias atuais. Nesses acordos, observam-se muitas contradições e controvérsias, pois se impõem necessidades de reformular a Educação Básica obrigatória, inclusive a oferta do Ensino Médio, regulamentando-se o Ensino Profissionalizante, o que implicou em mudança nas etapas anteriores, obrigatoriamente. A política nacional, portanto, adota o discurso da meritocracia, a partir da criação da concepção de uma estrutura de ensino capaz de sustentar uma reforma educativa para manter esses acordos.

Na década de 1970, o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, chamado na época de ensino de 1º Grau, passou por algumas transformações em relação à estrutura e ao conteúdo. Vale ressaltar que a política educacional dessa época estava sob a influência do regime militar, que buscava controlar e moldar a educação de acordo com seus interesses. Em termos de

estrutura, o Ensino Fundamental era dividido em dois ciclos: o ciclo inicial, que abrangia os primeiros quatro anos, e o ciclo intermediário, que compreendia os três anos seguintes, organização que permaneceu durante grande parte da década de 1970, até que, posteriormente, essa modalidade de ensino foi unificada em oito anos. Quanto ao conteúdo, enfatizavam a aquisição das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. As disciplinas mais comuns nessa etapa eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, que englobavam temas como História e Geografia. Também eram ministradas aulas de Educação Artística e Educação Física, embora a ênfase estivesse nas disciplinas consideradas mais essenciais para a formação básica.

Nesse período, o currículo do Ensino Fundamental no Brasil era definido e prescrito em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971 e a política educacional vigente durante o regime militar. Nessa época, o currículo era marcado por uma abordagem mais tradicional e centrada nos conteúdos considerados essenciais. No Ensino Fundamental, era estruturado em disciplinas que abrangiam diferentes áreas do conhecimento. As mais comuns eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (que englobavam História e Geografia), Educação Artística e Educação Física, consideradas fundamentais para a formação básica dos alunos.

É importante ressaltar que o currículo da época era bastante prescritivo, tecnicista e pragmático quanto aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos estudantes, com pouca flexibilidade para a contextualização e adaptação às necessidades locais e aos interesses dos alunos. O enfoque era na transmissão de conhecimentos, muitas vezes por meio de aulas expositivas e com pouca ou nenhuma participação ativa dos estudantes. Já os livros didáticos desempenhavam um papel importante na definição e no desenvolvimento do currículo. Muitos dos materiais didáticos eram produzidos pelo governo ou por editoras alinhadas com a visão oficial do regime militar. A censura e o controle ideológico influenciavam os conteúdos apresentados nos livros, de forma a garantir que estivessem em consonância com os interesses do regime.

Ressalte-se que a política educacional do período do regime militar influenciava fortemente a definição do currículo do Ensino Fundamental, com ênfase na formação de cidadãos que se adequassem aos interesses do Estado, com uma visão mais utilitarista da educação, buscando moldar os alunos de acordo com os valores e as necessidades do regime. O enfoque era na transmissão de conteúdos considerados essenciais, com pouca ou nenhuma flexibilidade e participação dos estudantes. O currículo refletia uma visão utilitarista da educação, com ênfase na formação técnica e profissionalizante, de acordo com os interesses do regime militar. Nessa época, os métodos de ensino eram bastante tradicionais e centrados no

professor.

O ensino expositivo e a memorização de conteúdos eram comuns, com pouca ênfase na participação ativa dos alunos ou no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. A disciplina e a obediência aos professores eram valorizadas, refletindo o ambiente autoritário da época. Os materiais didáticos utilizados nas escolas eram predominantemente livros impressos, muitas vezes produzidos pelo governo ou por editoras alinhadas com a visão oficial do regime militar. A censura e o controle ideológico eram frequentes, com o objetivo de garantir que os materiais didáticos não transmitissem ideias consideradas subversivas ou contrárias aos interesses daquele momento (Aleraro, 2005, Tiramonti, 1997).

É importante mencionar que a qualidade e a disponibilidade do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais variavam bastante, especialmente em regiões mais remotas e desfavorecidas do país. A falta de infraestrutura adequada, a carência de professores qualificados e a falta de recursos pedagógicos eram desafios enfrentados por muitas escolas nessa época. O currículo, seus “Guias Curriculares” foram marcados pela ênfase nas habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, com uma abordagem tradicional e centrada no professor. A estrutura do Ensino Fundamental era dividida em dois ciclos, e os conteúdos eram voltados principalmente para disciplinas consideradas essenciais. No entanto, é importante compreender que a política educacional desse período refletia o contexto autoritário do regime militar, com controle ideológico, censura e métodos de ensino pouco participativos (Aleraro, 2005, Tiramonti, 1997).

A Lei n 5.692/71 fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Para tanto, define como principal orientação curricular:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

A lei supracitada foi assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de

agosto de 1971 e promulgada no contexto da ditadura civil-militar, sendo um dos principais marcos legais na educação durante esse período, pois reformava primário e ginásio, criando o 1º e 2º graus. Os princípios que orientam a construção curricular a partir da Lei nº 5.692/71 não são neutros, posto que há tensões e contradições no que se refere à intencionalidade das reformas, como já foi amplamente abordado na seção anterior.

Este aparato legal reflete mudanças significativas, não somente no Ensino Médio, com a profissionalização, mas no ensino então chamado de primário e o ginásio já existentes, instituindo-se o ensino de 1º grau como se pode constatar. A estrutura do sistema de ensino anterior foi alterada, fazendo com que o curso primário e o antigo ginásio se tornassem um só curso de 1º grau, com duração de oito anos, o que levou à extinção dos cursos profissionalizantes antes existentes nessa modalidade de ensino. Com isso, o ensino de 1º grau passou a não oferecer formação profissional, enquanto o 2º grau todo foi estruturado como profissionalizante.

Podemos constatar a forte influência dos estudos da Psicologia Evolutiva ou do Desenvolvimento, especialmente com Piaget, que reforçava que a educação estava aliada ao desenvolvimento social e o ensino que deveria formar o cidadão útil à sociedade, com uma concepção filosófica positivista/funcionalista. Os termos “potencialidades” e “realização” traduzem esse reflexo, pois o que se destaca, nesse contexto, políticas, ideários e práticas, bem como representações das contravenções, dúvidas e desafios impostos à escola naquele momento. Implica conceber que o currículo é construído historicamente, a partir dos interesses numa relação intrínseca com o contexto social e político do período. A escola tem, portanto, o papel fundamental de fomentar as potencialidades, compreendendo a evolução da criança para que esta, ainda adolescente, possa seja “encaminhada” para uma possível qualificação profissional, o que resultaria numa orientação vocacional para sua “autorrealização”

A partir da Constituição Brasileira, na década de 1980, conhecida como educação cidadã, a legislação Brasileira evoluiu na direção da garantia do direito à educação, com sua consagração como direito público subjetivo, inicialmente garantida apenas para o Ensino Fundamental. Contudo, a universalização do atendimento e gratuidade têm sido aos poucos expandida para as outras etapas do Ensino Básico. Em seu capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, Seção I, Art. 205, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com isso, importantes avanços podem ser pontuados em relação às políticas anteriores, especialmente com a influência dos movimentos sociais e dos trabalhadores em geral e de diversos grupos que, ao longo de duas décadas, se fortalecem na defesa e na busca da

garantia dos direitos humanos.

A Educação Básica em todas as suas fases – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – constitui direito fundamental de todas as crianças e jovens, assegurado por normas constitucionais de eficácia plena e aplicabilidade direta e imediata. O compromisso avança com a obrigatoriedade da matrícula, educação obrigatória que evoluiu. Atualmente, o Ensino Fundamental vem consolidando sua universalização em todo o país, direito que se traduz na legislação vigente como princípio fundamental ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças e adolescentes:

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos. Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Na garantia desse direito, as políticas de oferta do Ensino Fundamental devem se comprometer com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano. A educação de qualidade, como um direito fundamental é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa. O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior dessas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença (Brasil, 1996).

Quanto ao currículo, é importante destacar o Art. 210, que regulamenta a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Avançamos na valorização de conteúdos mínimos garantidos constitucionalmente ao currículo das escolas. Enfatizamos a expressão “conteúdos mínimos” como uma conquista resultante de embates e lutas por melhor qualidade de ensino, em que pese a importância da revalorização do conhecimento, na perspectiva de sua historicidade, cientificidade, contextualidade e de suas construções culturais. Com a discussão sobre competências já impetrada no âmbito da educação, especialmente nas reformas do Ensino Médio, a tendência de desvirtuar o sentido nuclear de “conteúdos mínimos” se redimensiona sob a forte influência da Pedagogia das Competências, que acaba por se projetar ao Ensino Fundamental, levando os sistemas de ensino a se preocuparem com a questão da preparação para o trabalho, orientações vocacionais, sob a justificativa de que a escola deve ser prática; “ensinar para a vida,” e focar com prioridade em

conteúdos que os estudantes possam usar na vida cotidiana. A tese que defendemos é a de que esse caráter prático tem sua importância, sim, mas que não deve ser reforçado como centralidade no currículo (Brasil, 1988).

Convém lembrar que este mesmo texto mantém sua redação original na forma atual da Constituição Federal, não havendo nenhuma orientação de que os “conteúdos mínimos” fossem substituídos por “competências”: Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Entendemos que conteúdos mínimos e competências tem constitutivos conceituais distintos e polissêmicos. É, no entanto, na LDBEN Nº 9394/96 que a expressão competências aparece, não à toa, mas em decorrência da incorporação do pensamento neoliberal no âmbito da educação no país. É o que veremos mais à frente.

Remete-se às orientações do Consenso de Washington referentes à redução do Estado na garantia da educação de qualidade e à abertura dos mercados em nome da concorrência que estimule produtividade-competitividade, que somada às inovações decorrentes dos avanços tecnológicos e da ciência, exerce importante influência na educação brasileira a partir da década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada, a partir da Conferência Mundial de Educação realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, há o reconhecimento mundial de que os direitos à educação não eram garantidos a todos, como atualmente ainda não o são, esforços realizados por países do mundo inteiro. Com a onda da globalização, novos conhecimentos são necessários, incluindo informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. A internet e as redes sociais trazem um outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar, competir, desenvolver novas competências para o mercado de trabalho.

Diante desse contexto, além de ser necessário reconhecer as conquistas e as lutas por uma escola gratuita, democrática e cidadã durante os anos de 1980, também é importante refletir sobre os desafios e as contradições que ainda persistem na atualidade. Logo, a busca por uma educação emancipadora, inclusiva e comprometida com os direitos humanos deve ser uma constante, permeada pelo diálogo e pela participação social, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Após a promulgação da Constituição de 1988, a educação brasileira conquistou avanços significativos no reconhecimento de direitos e na formulação de políticas educacionais mais inclusivas. No entanto, é preciso fazer uma análise crítica sobre como a realidade educacional se desenvolveu desde então, especialmente no Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988 consagrou a educação como um direito de todos e estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental. Essa conquista trouxe

esperanças de uma escola mais democrática e igualitária, capaz de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos e a formação de cidadãos críticos e participativos. No entanto, apesar desses avanços legais, a realidade do Ensino Fundamental no Brasil ainda enfrenta diversos desafios, destacando-se entre eles a falta de investimentos adequados, que é uma das principais barreiras para a efetivação desses direitos (Rocha & Morosini, 2009; Saviani 2008). Além disso, a desigualdade social também se reflete no sistema educacional. As escolas públicas, especialmente aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade, sofrem com a falta de recursos e infraestrutura adequada, enquanto as escolas privadas muitas vezes oferecem condições privilegiadas para o aprendizado. A política educacional, por sua vez, também tem enfrentado desafios, cuja característica recorrente é a falta de continuidade e de planejamento adequado, o que acaba fragilizando a implementação de políticas consistentes e de longo prazo. Além disso, mudanças frequentes nas diretrizes curriculares, nos programas de formação de professores e nas políticas de avaliação dificultam a construção de um sistema educacional coeso e de qualidade. Outro aspecto crítico é a falta de valorização e de condições adequadas de trabalho para os profissionais da educação (Campos & Martins, 1994; Vieira, 2010).

Durante o governo de Fernando Collor de Mello, que ocorreu no Brasil de 1990 a 1992, foram implementadas algumas políticas e medidas educacionais. Abaixo estão algumas das principais: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que teve como objetivo combater o analfabetismo no país, por meio de ações de alfabetização de jovens e adultos. O programa buscava a redução do analfabetismo funcional e a promoção da cidadania por meio do acesso à Educação Básica; o Fundo de Valorização do Magistério (FVM), que foi criado com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos professores e valorizar a carreira docente. O fundo era destinado a investimentos em formação continuada, melhoria da infraestrutura das escolas e aumento salarial dos professores, mas pouco contribuiu com o desenvolvimento da carreira docente.

Outros programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Educação Infantil (PRONEI), visavam a expandir e melhorar a oferta de educação fundamental e infantil no país, além de assegurar a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da sociedade contemporânea e coloca como horizonte a reconstrução do sistema de Educação Básica. Apresenta-se mais como uma declaração de intenções e justifica as indefinições como flexibilidade, abertura a novos aperfeiçoamentos. Contudo, deveria servir de referência aos estados e municípios para elaboração de seus planos, nos quais as metas globais de ação seriam detalhadas, como também nos projetos pedagógicos das escolas que “elegem as estratégias específicas mais adequadas em cada contexto à execução dos objetivos globais do Plano”

(Brasil. MEC, Plano Decenal, 1994, p.15).

A estrutura do Plano apresentou eixos cruciais em relação à Educação Fundamental, tais como a Situação e perspectivas da Educação Fundamental, obstáculos a enfrentar, onde se realçam aspectos internos ao sistema, como a baixa produtividade resultando na criação de uma “cultura da repetência” que é imprescindível romper, avaliação insuficiente e inadequada, pouca criatividade do sistema para atender grupos específicos, além de aspectos externos relacionados à esfera propriamente política, a saber: ausência de comprometimento mais amplo como as questões do magistério, dispersão e ineficiência na gestão e alocação dos recursos, enfraquecimento da escola como instituições-chave no processo ensino-aprendizagem, descontinuidade das políticas educacionais associada a políticas clientelistas, desarticulação entre os níveis de governo, pouca integração de recursos de conhecimentos das universidades aos esforços de melhoria dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere aos recursos humanos.

Ressaltamos, deste plano, a sistematização do plano (Situação e perspectivas da Educação Fundamental, Obstáculos a enfrentar, Estratégias para universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo Medidas e instrumentos de implementação), pontos cruciais na discussão sobre a natureza do conhecimento que se deseja valorar no currículo do Ensino Fundamental. A descrição panorâmica do plano acima realizado e de suas ações permitiu-nos verificar que a implementação da política educacional gerada nos organismos internacionais afina-se ao propósito de obter o consenso em torno de uma determinada concepção de política educacional, graças à estratégia de elaboração e difusão posta em prática, o que vem corroborar a constatação teórica de que o Estado, para consolidar sua dominação, embora continue detendo o poder de uso legítimo do aparelho repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, “vê-se compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso, diante da ampliação dos espaços superestruturais estreitos da democracia clássica” (Neves, 1994, p. 14).

Uma questão que nos salta os olhos nesse conjunto de medidas é que reformas estratégicas financeiras e de gestão impõem-se com a apropriação dos discursos. Ressaltamos as competências no campo da educação e do currículo, tornando-se uma incorporação complexa e controversa. A definição de quais competências são consideradas essenciais, e como devem ser desenvolvidas e avaliadas, pode variar significativamente entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Isso pode levar a uma padronização excessiva e a uma falta de consideração pelas particularidades e diversidades dos estudantes e seus contextos educacionais, especialmente no que se refere a uma questão nuclear no currículo, que é a concepção de conhecimento, já em processo de sucateamento e desmonte, revelando

significativas contradições ao que se propôs constitucionalmente como “conteúdos mínimos”

Em função disso, advogamos de forma reiterada nossa crítica relacionada ao uso do termo "competências" que apresenta um risco de desvalorização do conhecimento teórico e acadêmico. Ao enfatizar exclusivamente as habilidades práticas e aplicáveis, pode-se negligenciar a importância do desenvolvimento de uma base sólida de conhecimentos conceituais, históricos e científicos. Essa abordagem pode resultar em uma educação superficial, que não promove a compreensão profunda e crítica dos conteúdos. Além disso, a introdução das competências na LDBEN Nº 939496 também suscitou preocupações em relação à sua operacionalização e avaliação. A falta de esclarecimento quanto às referências teóricas e práticas, bem como de orientações claras sobre a centralidade das competências e dos potenciais equívocos que isso traz pode gerar confusão e inconsistências na prática educacional. Além disso, a ênfase excessiva em avaliações padronizadas e externas a partir do estabelecimento embaçado de competências nos documentos oficiais pode distorcer os objetivos educacionais, levando a uma abordagem de ensino voltada para a preparação de testes e exames internos e externos, premiações em detrimento do desenvolvimento de um currículo integral dos estudantes do Ensino Fundamental com centralidade no conhecimento.

Em suma, embora a inclusão do termo "competências" na LDBEN de 1996 possa ter sido uma tentativa de destacar a importância do desenvolvimento de habilidades e capacidades nos estudantes, é necessário abordar criticamente a forma como esse conceito tem sido interpretado e aplicado na prática educacional. Para isso, é fundamental garantir que o enfoque nas competências não resulte em uma visão utilitarista e superficial da educação, mas sim em uma formação integral que valorize o conhecimento teórico, promova o pensamento crítico e considere a diversidade dos estudantes e contextos educacionais.

A partir dessa “inclusão” aparentemente despretensiosa do uso do termo competências no texto da lei, registramos as reformas curriculares com os Parâmetros Curriculares, que representam uma fase de transição do currículo Brasileiro na adoção dos princípios neoliberais, de forma mais expressiva nos anos 90 como já foi visto. Os PCNs constituíram-se de importantes documentos balizadores como ponto de partida para o trabalho docente, norteador as atividades realizadas na sala de aula, bem como uma orientação quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade. Uma linha norteadora nesses parâmetros foi a de que os currículos e conteúdos escolares não poderiam ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes deveriam encaminhar os estudantes rumo à aprendizagem interdisciplinar (Arelaro, 2005, Tiramonti, 1997).

Em função disso, todas as propostas de formação dos professores se voltam para esta orientação, e muitas tentativas foram e ainda estão sendo feitas para que os docentes aprendam a planejar e trabalhar dessa forma na contramão das especificidades dos conteúdos das disciplinas e de seus referenciais históricos e científicos. A interdisciplinaridade então se impõe como um princípio organizativo do currículo escolar, levando as escolas a uma expressiva fragilidade, incertezas e dúvidas sobre como garantir os conteúdos mínimos dentro das diversas áreas e os desafios impostos para adotar os temas transversais como ponto de partida para esse trabalho interdisciplinar que não tem sido orientado na perspectiva do conhecimento como totalidade científica. Essa política passa então a trazer para a escola discussões sobre as competências docentes, o professor reflexivo, atribuindo-lhe a total responsabilidade social de engajamento com sua proposta pedagógica e os resultados das aprendizagens dos estudantes. O Estado, com a municipalização e a descentralização originárias dessas políticas passa a atribuir as responsabilidades da aplicação dos PCNss e de sua eficácia ao professor (Arelaro, 2005, Tiramonti, 1997).

Estimamos que os efeitos do processo de globalização na escola seja o reflexo do que acontece nas sociedades naquele contexto dos anos de 1990 em todo o mundo, pois as políticas empreendidas pelo governo federal estavam apoiadas na coalizão de forças. No que se refere ao processo de elaboração dos PCNss e às reformas deles recorrentes, várias foram as críticas esboçadas entre especialistas e pesquisadores. A política dos PCNs foi alinhada às políticas de avaliação, que são pensadas para levar à clientela uma “mercadoria educacional” as escolhas ditas de qualidade, favorecendo a expansão plena e livre das forças do mercado. Observa-se, ainda, que a ênfase na “medição, nos “padrões”, nos “indicadores” sugere uma noção de “qualidade” baseada no produto ou resultado educacional.

No entanto, fazemos uma importante leitura das possibilidades de contraposições nos termos contidos e sugeridos nos PCNs como estratégia de estimular apropriações críticas tais como diagnóstico, diversidade, multiculturalismo, cidadania, nas orientações para levar em conta as características socioculturais, como possibilidade de, a partir dessa caracterização, definir estratégias para contornar ou superar as dificuldades diagnosticadas. Percebemos que essas contradições se constituíram numa uma tensão que também levou a muitas discussões e tomadas de posicionamentos críticos, também, no âmbito das escolas. Destacamos um trecho do parecer da ANPED (1996), solicitado com um prazo já limitado para uma análise mais consistente dos PCNs, publicado na Revista Espaço Aberto, na educação de Mai/Jun/Jul/Ago, n. 2:

Por um lado, argumenta-se que os PCN são excessivamente genéricos quanto à

definição de objetivos e conteúdos, e por outro verifica-se que, em determinados momentos, as formas de operacionalização são bastante detalhadas, não contemplando as diversas realidades e culturas regionais e locais. Certas análises concordam em caracterizar a linguagem adotada como sendo hermética e de difícil compreensão fora de um círculo restrito de especialistas, ao mesmo tempo que identificam, em muitos trechos, a pretensão de se estar falando diretamente com o professor. Seria importante que se procurasse deixar claro o lugar dos PCNs numa proposta mais ampla para o Ensino Fundamental. De que forma articular-se-ão com as propostas estaduais, locais e de cada escola e professor? (p.88)

[...] há uma longa tradição de pesquisa e reflexão sobre currículo para a escola básica no país, que sempre provocou grande interesse no conjunto dos trabalhos apresentados, analisados coletivamente e divulgados pela Associação. Para que o documento dos PCNs pudesse ser apreciado e discutido com a seriedade necessária, seria mais apropriado que o prazo previsto para a resposta a esta consulta comportasse a realização de discussões por parte de grupos de pesquisadores associados, o que garantiria uma representatividade maior a qualquer resposta que fosse encaminhada pela ANPED ao MEC e conferiria maior legitimidade à proposta no processo de sua implementação. Decisões a respeito de questões curriculares, entre muitas outras. O Artigo 210 da Constituição de 1988 foi formulado a partir da iniciativa da ANPED, endossada por muitas outras entidades, as quais se mobilizaram durante o processo constituinte, defendendo a necessidade da “formação básica comum” ali mencionada. Base comum nacional, currículo nacional ou parâmetros curriculares nacionais? O debate sobre o que deve ser ensinado às novas gerações na escola, para que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, quem deve decidir sobre estas questões e como, é evidentemente um debate que não envolve somente decisões técnicas (p.89).

Consideramos procedentes as críticas contidas neste parecer, que não estão restritas ao trecho das citações acima, uma vez que os PCNs são dimensionados nos diversos aspectos curriculares, especialmente quanto aos seus fundamentos, que ainda não diretamente ligados ao termo competência, já apresentavam um fundamento de caráter essencialmente psicologizante, fortemente influenciado pela escola de Psicologia europeia em ascendência naquele período. Esses determinantes teóricos se consolidam em detrimento dos fundamentos históricos, culturais e étnicos. Questiona-se o que se pode pensar em “base nacional comum” face à diversidade geopolítica e cultural, nos diversos territórios em que as escolas Brasileiras estão inseridas, especialmente a escola pública do Ensino Fundamental.

Sabemos que a cognição é nuclear nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, mas, em se tratando de currículo, conhecimento e conteúdo, na perspectiva que adotamos, defendemos um equilíbrio entre os aspectos e dimensões desses fundamentos, no sentido de conferir solidez aos conhecimentos, fragilizados com a orientação à introdução de temas transversais que acabam por sugerir métodos, recursos e estratégias didáticas excessivamente práticas, com foco em resultados palpáveis, estatísticas, produtos, priorizando-se a pedagogia do “aprender a aprender” e do “aprender a fazer” que vão se tornar mais evidentes com a política da BNCC. Confrontando-se essa crítica aos objetivos da própria LDBEN Nº 9394/96 e das recomendações constitucionais, há que se pontuar importantes contradições de ordem política, ideológica, social e pedagógica que se apresentam na complexidade do campo educacional e escolar (Duarte, 2000).

Nesse entremeio, dos PCNs à BNCC, vale destacar duas medidas importantes nas políticas do Ensino Fundamental: a ampliação da etapa de 8 para 9 anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Sob um processo de discussões calorosas e polêmicas, as alterações promovidas pela Lei nº 9394/96 e Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que ampliam a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cuja ampliação começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. A Lei 11.274, de 6 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.

Além destas leis, destacamos o Parecer CNE/CEB Nº 6/2005, Resolução CNE/CEB Nº 3/2005, Parecer CNE/CEB Nº 18/2005. O Conselho Nacional de Educação - câmara de Educação Básica, por meio da Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. O prazo para que essa modalidade de ensino seja de nove anos em todo o Brasil foi até 2010 (BRASIL, 1996; 2005; 2006). As razões dessas medidas centraram no fato de que, à época, mais de 40 milhões de crianças matriculadas nas escolas públicas e particulares de todo o Brasil apresentavam índices de aprendizagem muito baixos, estimando-se que um número elevado de crianças apresentava muitas dificuldades quanto à alfabetização, e mesmo aqueles que conseguiam ser alfabetizados, não alcançavam um nível ideal de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2006, o SAEB avaliava estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apontaram desafios importantes, especialmente nas áreas de Matemática e Português, refletindo uma média de desempenho que indicava a necessidade de revisão crítica no currículo do Ensino Fundamental, especialmente nas suas etapas iniciais. Ademais, a função dos diversos profissionais da escola, não somente dos professores, deveria passar por um profundo processo de reflexão e mudanças, principalmente em relação à compreensão sobre alfabetização na perspectiva dos letramentos e alfabetizar com métodos, buscando-se superar práticas tradicionais (Kleiman, 1995; Soares, 1995; 2014).

No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo seria (ou pelo menos deveria ser) assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. No entanto, esse processo de inclusão de crianças de seis anos de idade deveria significar a antecipação dos conteúdos e posturas mais rígidas dos professores e professoras no que concerne à ideia de que na primeira série a criança entra num rigoroso sistema de alfabetização, desprezando-se o caráter lúdico, importante neste processo. Apesar de alguns avanços apontados, ressalta-se, para tanto, a

necessidade de se construir uma nova estrutura e organização curricular para esta etapa, agora de nove anos. Uma primeira problemática que ressalta entre as críticas levantadas a essa política de ampliação, apesar dos argumentos de muitos especialistas, é que a criança, ainda na primeira infância foi obrigada a fazer uma transição, para a qual, nem a família, nem a escola, nem ela mesma estava preparada, havendo um corte brusco e rompimento de contextos mais lúdicos para um ambiente alfabetizador ainda muito mecanicista e tradicional em suas concepções e métodos.

Não pretendemos aqui discutir cada alteração da LDBEN nesse processo de ampliação. No entanto, como objeto da nossa análise, cabe-nos referenciar acerca do currículo. A partir de então, inicia-se uma jornada na construção de documentos curriculares, buscas de referenciais sobre currículo e desenvolvimento humano, identidades e trajetórias dos educadores, conhecimento e cultura, organização dos tempos e espaços escolares, processos de aprendizagem e avaliação. A lei estabeleceu que estados, municípios e o Distrito Federal teriam prazo até 2010 para se adequarem às mudanças; para adaptar-se ao novo modelo de pré-escolas, que agora passarão a atender crianças de 4 e 5 anos de idade, novos ciclos de alfabetização nos Anos Iniciais, agora com crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Não podemos negar que muitos esforços foram concentrados para que esse momento também fosse propício a possibilidades de avanço nas discussões e construção e fortalecimento de um pensamento e uma pedagogia crítico social do currículo escolar. No entanto, nesse período, os professores se sentiram desassistidos e com muitas incertezas.

Entendemos que, na constituição do sujeito leitor, a aprendizagem se dá com a conexão com o mundo, seus contextos e territórios e suas culturas, o que significa a validação de um currículo como construção sociocultural, sem rupturas ou fragmentos; que desenvolva integralmente os sujeitos sem aliená-los de um processo intelectual rico, dialético, que tenha como princípio a emancipação e o exercício progressivo da autonomia e da cidadania. O Ensino Fundamental ampliado trouxe polêmicas em sua complexidade e, ao mesmo tempo, possibilidades para tal objetivo. No entanto, ainda hoje pode-se registrar a necessidade de persistir nesses objetivos, especialmente no que se trata da formação das crianças do 1º ao 5º ano, pela via de formação de seus professores, visando a uma tomada progressiva de consciência quanto ao seu papel fundante na educação desses estudantes.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais Originadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2009, as DCN direcionam as atividades para a Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o

Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Este cenário foi demarcado pelos efeitos da crise financeira iniciada em 2008. No Brasil, foram desencadeadas várias crises no setor da educação, desde as relações diplomáticas até as mais emblemáticas. O Ministério da Educação suspendeu a prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); O avanço da gripe suína, a queda do voo 447 da Air France e o apagão que atingiu 18 Estados foram alguns dos fatos que marcaram o ano de 2009. Nesse contexto, também as desigualdades sociais e as discrepâncias entre as classes sociais foram acentuadas pela hegemonia das transnacionais.

Nos últimos vinte anos, que tange à situação da Educação Básica, é necessário tomar como referência alguns dos mais importantes estudos publicados relacionados à situação específica do Ensino Fundamental. Apesar dos avanços, esses estudos mostram que o fracasso escolar ainda era bem acentuado. De acordo com Feni e Calsa (2006), Martinelli (2006), Montenegro (2007), Oliveira, Boruchovitch (2008), naquela década, configurava-se um quadro significativo do analfabetismo tradicional e funcional, em que estudantes apresentavam muitas dificuldades em relação a habilidades de leitura, e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Estudos do MEC (2003) e da Organization For Economic Co-Operation and Development (2001), referenciados por Mourão & Esteves (2013), mostraram que 55% dos estudantes do Ensino Fundamental Brasileiro, matriculados nas 7ª e 8ª séries, apresentavam pouca ou nenhuma compreensão em leitura.

Reforçam este quadro os estudos do INEP divulgados em 2012, em que indicadores internacionais e nacionais mostraram que 54% (por cento) dos 30.358.640 estudantes estavam matriculados no Ensino Fundamental. Porém, apresentavam problemas educacionais graves, decorrentes não de fatores individuais, mas de um conjunto de condições desfavoráveis que, em geral, afetavam diretamente a escola, especialmente as públicas em todo o país, no Nordeste e no Maranhão. Ou seja, apesar dos esforços do poder público para universalizar a cobertura de matrículas das primeiras etapas da Educação Básica, chegando em 2008 a 80%, atingido a meta Nacional do PNE para 2010, pode-se confirmar que a universalização nessa década foi praticamente consolidada, reconhecendo que ainda havia uma margem de 20% para expandir no decorrer dos anos seguintes. No entanto, entendemos que essa expansão precisava de um crescimento também qualitativo no desafio de efetivar mais gastos públicos, mais investimentos com estrutura física, pedagógica e logística, especialmente no âmbito dos estados e municípios em todo país (Gardinal & Pizano; Maturano; Fontaine, 2012).

Esses dados, em linhas gerais nos revelam que, de outra forma, o Ensino Fundamental não cumpre sua função de garantir uma formação básica no cumprimento institucional não só de acolher um maior número de estudantes, mas também de investir num

currículo que contemple, essencialmente, experiências e vivências, construtivas relevantes em leitura com base social e cultural promotora de aprendizagens socialmente significantes, não somente para aprovar os estudantes em testes ou exames externos e elevar estatísticas; mas, sobretudo, para promover, verdadeiramente, uma formação integral científica, literária, artística contínua e progressivamente crítica (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Importa-nos discutir se e como os direitos constitucionais estão, de fato, garantidos aos estudantes de toda a Educação Básica diante dos princípios que regem as políticas de educação de igualdade de condições de acesso, qualidade, inclusão, diversidade, respeito às diferenças e as diferentes culturas. O Ensino Fundamental é esse canal de direitos para todos os cidadãos, não se restringindo apenas à gratuidade na matrícula, mas à oferta de um currículo consistente para garantir permanência em condições de igualdades pedagógica e social. Dados disponíveis do MEC registram que desde 2003 havia 34,4 milhões de estudantes matriculados em escalas do Ensino Fundamental, sendo 31,2 milhões nas escolas públicas e apenas cerca de 3,3 milhões em escolas privadas. Constatamos que o poder público tem responsabilidade mais direta com cerca de 90% dos estudantes. No entanto, no início dessa década, um dado crucial nos chama atenção: no percurso de toda esta etapa, muitos não permaneciam, pois, dos 17,1 milhões de alunos que entravam para cursar de 1ª a 4ª série, somente 13,9 milhões se matriculavam de 5ª a 8ª. Entre a “entrada” e a “saída” do Ensino Fundamental, cerca de 20% não permanecia ou continuava, perfazendo um total de 5,57 milhões de estudantes que ficavam pelo meio da sua jornada escolar.

O processo de municipalização também foi acentuadamente doloroso, constituindo-se um vertiginoso desafio aos municípios na recepção de cerca de 13,27 milhões de estudantes que seriam transferidos para as redes municipais demasiadamente precárias, o que então correspondia a cerca de 42,62% de estudantes das redes estaduais. Mas esse processo não acontece harmoniosamente e homogeneamente em todas as regiões. A transição gerou abandono, evasão e, naquele período, na região Nordeste, dos 2,08 milhões de crianças que se matricularam na 1ª série do Ensino Fundamental, somente 0,92, em 2010 estavam matriculados na 1ª série. Nesse percurso, o poder público já havia constatado a necessidade de reforçar a garantia de acesso, a ampliação para 9 anos e, principalmente, a qualidade como maior desafio diante do quadro de poucos avanços e muitos retrocessos herdados da política neoliberal dos governos anteriores (Aleraro, 2005).

Voltando às DCNs, consideramos que trazem uma proposta de equidade diante do quadro situacional demonstrado, referente à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (Brasil,

2009, p.133). Diante dessas demandas, o Brasil concebe as DCNs, que definem as competências e diretrizes para a Educação Básica. Por isso, embasa a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum que promova a equidade. Isso significa que as diretrizes buscam assegurar que todos os estudantes tenham igualdade de acesso, permanência e sucesso na educação, independentemente de suas origens sociais, econômicas, culturais ou regionais. Além disso, o objetivo das Diretrizes Curriculares foi assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica. A partir dessa política, as instituições foram orientadas a elaborar e desenvolverem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que julgassem mais importantes, considerando seus contextos:

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área (Brasil, 2009,p.6)

Por um lado, as diretrizes representaram um avanço nas discussões referentes aos PCNs e à própria situação educacional do país naquele momento, pois considerou a participação de vários grupos representativos e movimento, ainda que não de forma satisfatória, mas razoável o bastante para apreender as demandas que constituíram resultado de amplo debate na expectativa de melhorar os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) com um olhar mais científico e cuidadoso para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tinham a oportunidade pudessem ter a garantia de se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Para a Educação Infantil, segundo as DCNs, a criança deveria receber atenção, sem distinção entre cuidado e educação, buscando sempre o desenvolvimento integral de cada uma (Craidy, 2001). E, em relação ao Ensino Fundamental, as DCNs apresentam um avanço significativo quanto à relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo, reconhecendo-se a necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma

integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos dos estudantes, como explicitado no documento oficial:

Quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível. Além do que, será preciso oferecer maior atenção, incentivo e apoio aos que deles demonstrarem mais necessidade, com vistas a assegurar a igualdade de acesso ao conhecimento.

[...] os componentes curriculares e as áreas de conhecimento, relacionados a um projeto educativo de longo prazo, como deve ser o da Educação Básica, concorrem de maneira decisiva para assegurar uma sistematização de conhecimentos imprescindível no Ensino Fundamental de 9 119 (nove) anos, garantindo-lhe continuidade e consistência. Mas eles certamente devem ser trabalhados por diversas abordagens integradoras. Continuidade e consistência não querem dizer uniformidade e padronização de sequências e conteúdos (Brasil, 2009, p.118, 119,120).

Consideramos essas orientações um avanço pela abordagem que adota em função de muitos estudos realizados naquela década, que prosseguem para concepções mais críticas de currículo e formas integradoras de pensar sua organização, levando-se em conta as reflexões sugeridas por autores de forte influência internacional e nacional no campo do currículo, a partir de suas experiências e elaborações teóricas delas decorrentes. As DCNs propõem as articulações do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar dos alunos. Afirmamos ser este um legado positivo na recomendação de um currículo contextualizado, superando-se a fragmentação e a aprendizagem baseada na “transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem” (Moreira e Candau, 2008).

No que se refere ao Ensino Fundamental ampliado com a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental, as DCNs consideram um processo positivo, na medida em que estimaram ganhos culturais para a escola a partir do momento em que esta e seus agentes externos e internos compreendessem a importância do conhecimento de mundo, da leitura e da escrita como um processo de letramento cultural e social e de se superar as desigualdades.

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar

com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (Brasil, 2009, p. 121)

Contudo, para que estas propostas sejam desenvolvidas a contento, é necessário, em contínuo progresso, que haja esforços dos sujeitos coletivamente na efetivação da estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. Nesse empreendimento, faz-se necessária uma gestão democrática que garanta a participação dos sujeitos da escola num esforço que traduza uma proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

As DCNs também orientam sobre a educação integral, as modalidades de Educação de jovens e Adultos, Educação Especial, do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola e as demais diversidades, bem como avaliações, referindo-se ao compromisso solidário das redes e sistemas de ensino com a implementação dessas Diretrizes, em função das propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a sua implementação.

Em função disso, reconhecemos a importância dessas Diretrizes, a fim de que os sistemas de ensino e as escolas as adotassem como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, conforme os princípios éticos, políticos e estéticos. Para tanto, compreendemos que as DCNs, resguardadas as críticas procedentes ao seu texto, sustentam uma afinidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), de forma que as propostas curriculares do Ensino Fundamental tivessem como objetivo desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, além de lhes fornecer os meios para adentrarem no Ensino Médio, com vistas a obter uma formação que contribua, também, além dos conhecimentos científicos gerais em todas as áreas, para a sua escolha profissional, levando-o a progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para essa etapa da escolarização (Brasil, 2009).

Mesmo depois da BNCC, as Diretrizes continuam valendo, porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a “base nacional comum” de que tratam as diretrizes orientam o detalhamento de conteúdos e competências:

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. § 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. § 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades. Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

As DCNs dão a estrutura, mas, segundo algumas pesquisas a respeito da BNCC do Ensino Fundamental, não se observa a recomendação da autonomia das escolas para construir seus projetos pedagógicos e suas práticas cotidianas. As diretrizes curriculares visam a preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montarem seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCNs. Num estudo feito por Paulo Giaretta, já referendado no quadro mencionado na seção anterior, acerca da produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos, Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), publicado em 2021, pela Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 6, e 2118101, p. 1-38, foram encontrados poucos trabalhos voltados para a percepção dos professores do Ensino Fundamental sobre a centralidade das competências no currículo. Confirmamos este resultado, pois a maioria dos trabalhos se voltou mais para as questões do Ensino Médio; ou, de uma forma mais prescritiva a orientações de como organizar o currículo escolar em toda Educação Básica em geral, restringindo-se a prescrever o trabalho com habilidades dentro das competências das áreas específicas relacionadas à Educação Infantil.

No entanto, a BNCC se impôs tão fortemente como norma padronizante que as escolas entendem, em sua maioria, que devem, portanto, desprezar os conteúdos básicos nos

contextos que lhe parecerem necessários, considerando o perfil dos alunos que atendem, a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes, já que a BNCC traz tudo “mastigado” em suas habilidades só no ponto de serem executadas. Por fim, há que se registrar as possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, com perspectivas projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares, sem perder de vista a natureza científica e a essência de cada uma das áreas de conhecimento, componentes curriculares, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

A discussão sobre a importância do conhecimento no currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental representa uma questão central para a formação escolar, visto que os conteúdos trabalhados nessa fase inicial formam a base de aprendizagens futuras e, de modo mais amplo, moldam a própria capacidade de compreensão e interação dos alunos com o mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta o conceito de “direitos de aprendizagem”, buscando garantir uma formação básica a todos os estudantes do Ensino Fundamental. Contudo, esses “direitos” são permeados pela mesma lógica mercantilista que atravessa o currículo com centralidade em competências. A BNCC estabelece, por exemplo, que o aluno deve desenvolver “competências socioemocionais”, alinhando-se a uma visão de mundo que responda à necessidade do mercado por trabalhadores flexíveis e adaptáveis (BNCC, 2018, p. 16). Essa abordagem contraria a ideia de um currículo que realmente garanta o acesso ao conhecimento sistematizado e emancipa o sujeito. Em vez de direitos, são oferecidas “oportunidades de adaptação”, o que demonstra um alinhamento da BNCC com as demandas do neoliberalismo, ao priorizar a empregabilidade em detrimento da formação crítica e cidadã. E o mais perverso de tudo isso é adestrar os professores sob a justificativa de que “Tem que seguir”, “alinhar-se” ou “adaptar-se” (Saviani, 2016, p. 34).

Na BNCC, a orientação para o desenho curricular do Ensino Fundamental está assim estruturada:

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental

– Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.p.27-28)

A perspectiva histórico-crítica em tese sugere que a organização do conhecimento no currículo é fundamental para a formação cidadã e o desenvolvimento integral do aluno, superando uma abordagem meramente instrumental da educação e promovendo uma visão sociocultural de conhecimento, que é bem distinto do que está no texto da BNCC onde os conhecimentos têm um caráter prático, utilitarista que está a serviço das competências específicas das áreas de conhecimento. Michael Young (2007), ao tratar do conceito de "conhecimento poderoso", argumenta que o acesso a saberes científicos e sistemáticos permite aos alunos desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da realidade. Segundo o autor, o conhecimento no currículo escolar deve transcender o senso comum, oferecendo, aos estudantes, oportunidades para questionar e compreender o mundo de forma mais complexa. Em geral, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são instruídos a seguirem as recomendações de suas redes de ensino que tendem a priorizar conhecimentos mais práticos sob a justificativa de que o conhecimento deve ser “utilizado” para resolver os problemas corriqueiros da vida. Com isso, os conhecimentos mais aprofundados sobre as ciências, nas disciplinas ou componentes curriculares e seu potencial a ser explorado, são relegados a segundo ou último plano, tornando-se necessário refletir sobre a prática desse currículo

Nesse sentido, o conhecimento científico e disciplinar, trabalhado desde os primeiros anos de escolaridade, possibilita que os estudantes adquiram ferramentas cognitivas fundamentais, promovendo uma uniformidade intelectual que rompe com as desigualdades sociais ao oferecer a todos o direito de acesso a saberes historicamente acumulados. Para Saviani (2016) o conhecimento escolar não é apenas um conjunto de informações, mas um processo organizado de desenvolvimento cognitivo que permite ao estudante formar-se enquanto sujeito crítico e consciente. Nos Anos Iniciais, é essencial que o currículo contemple conteúdos estruturados e interdisciplinares, que permitam à criança ter contato com diferentes áreas do saber de forma integrada. Esse acesso ao conhecimento formal promove o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica, características essenciais para o

exercício pleno da cidadania. Logo, os conteúdos escolares devem ser cuidadosamente selecionados, para que sejam importantes e contextualizados, especialmente nos primeiros anos de formação. Ademais, o currículo dos Anos Iniciais deve integrar o saber científico a experiências culturais e cotidianas, permitindo que os estudantes se apropriem do conhecimento de forma ativa e crítica. Eles destacam que o contato com saberes que relacionam a ciência com a realidade social e cultural do aluno amplia a capacidade de interpretação e intervenção sobre o mundo, uma vez que o conhecimento escolar deixa de ser apenas um conjunto de informações isoladas e se torna parte de uma construção de sentido na vida dos estudantes (Malanchem; Orso, 2020).

Defendemos a tese de uma educação que integra o conhecimento acadêmico com a formação humanística. O currículo dos Anos Iniciais deve ir além dos objetivos técnicos, abrangendo também saberes literários e culturais que fomentem a imaginação e a criatividade. Dessa forma, a presença de conteúdos culturais e literários no currículo dos primeiros anos de escolaridade é crucial para o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento crítico, promovendo uma educação que vise não apenas à formação de um trabalhador, mas de um cidadão pleno e consciente. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o objetivo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, é formar indivíduos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade social. Esse enfoque busca proporcionar uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, priorizando uma formação integral e emancipatória dos estudantes. Isso significa dizer que devemos ter a consciência de que o trabalho com crianças, de alfabetização e letramento e todo o processo de ensino desta primeira etapa é uma jornada de superação da alienação, proporcionando a formação de sujeitos críticos por meio do contato com saberes científicos e culturais (Saviani; 2016; Malanchem 2020).

Nesse contexto, um currículo nessa perspectiva tem como centralidade conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e reflexivas que permitam aos alunos participar da sociedade e questionar as estruturas sociais, culturais e políticas que os envolvem. A questão que se coloca nesta tese é se realmente os professores têm consciência desse objetivo, que é constitucional e legal ou se estão sendo conduzidos a aplicar um planejamento que já recebem pronto; um receituário de atividades que são organizadas com a mesma sequência alfanumérica de habilidades da BNCC, sem avaliar se estão ou não coerentes com o que as crianças de fato precisam.

Existe uma preocupação muito grande entre os professores no sentido de saberem se estão “no caminho certo”, seguindo literalmente o documento nas suas competências específicas e habilidades. Reforçamos a tese de que o Ensino Fundamental esteja na esteira do

reducionismo instrumental que, muitas vezes, domina as propostas curriculares das escolas, em detrimento de uma perspectiva de currículo que contemple a integralidade e a pluralidade de conhecimentos. No entanto, visualizamos no texto da BNCC a orientação aparente de flexibilização do trabalho com as habilidades, mas que, por outro lado enfatiza e conduz a um planejamento sistemático e progressivo com a sua disposição alfanumérica, modelando as atividades cotidianas de forma padronizada, apesar de que não seja obrigatório como diz no trecho a seguir.

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. 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. Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (Brasil, BNCC, p. 31)

Portanto, ressaltamos que, ao analisar o Ensino Fundamental sob a ótica do currículo por competências e a BNCC, evidenciam-se dificuldades entre a formação de um sujeito adequado ao mercado e a construção de uma educação emancipadora. Os autores aqui discutidos convergem na crítica a um currículo que subordina o conhecimento às demandas econômicas, afastando-se do ideal de uma formação. Compreendemos que mais preocupante ainda é conformar-se ao currículo por competências, como implementado pela BNCC, que prioriza a adaptabilidade do indivíduo ao mercado desde os Anos Iniciais, em vez de oferecer uma educação que promova sua consciência crítica para a transformação de sua realidade. Sim, o propósito de alfabetizar e letrar não acontece de forma isolada dos conhecimentos culturais, científicos, literários, em todas as áreas, o que se torna cada vez mais escasso nos Anos Iniciais. Toda atividade pedagógica, inclusive as lúdicas, devem estar embasadas pela defesa de um currículo a ser estruturado de forma a promover a formação integral do aluno, com foco no desenvolvimento cognitivo, emocional e social em que o conhecimento é visto como um processo dinâmico e social, onde o currículo se torna um meio para que a criança compreenda o mundo ao seu redor de forma crítica e ativa. É, portanto, urgente uma reflexão sobre o papel

da educação no fortalecimento da cidadania e na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, que só é potencializada com uma formação inicial e continuada que corresponda a esses ideais.

Diante disso, torna-se fundamental que as políticas educacionais contemplem um currículo amplo e inclusivo, em que o conhecimento, na sua diversidade, seja o centro da formação escolar, garantindo a todos o direito a uma educação de qualidade, sem a falácia de que um documento de BNCC pode reduzir as desigualdades ou mesmo garantir as “aprendizagens essenciais”, dentre outros discursos que reforçam o individualismo e culpabilizam o professor sob a justificativa de ele não seja um profissional engajado. Portanto, nossa tese vai de encontro a essa política, que não abre espaço para a criação, gerando autonomia sacrificada, ditadas de cima para baixo, de forma unilateral, sem diálogo com o desenvolvimento do conhecimento em seus contextos, sem integração com outros saberes e artificializando a ciência e o conhecimento (Duarte, 2004; Saviani, 2008;2016).

Situamos a escola da Educação Básica com o recorte na etapa do Ensino Fundamental como categorias fundantes na elaboração deste estudo, a partir da temática que propomos, numa perspectiva crítica em referência aos seus objetivos face às finalidades da escola no decorrer das políticas educacionais firmadas. Buscamos situar o objeto configurado nesta etapa de ensino, à luz das políticas circunscritas historicamente na seção anterior, ressaltando sua finalidade nas reformas educacionais a partir da Constituição Brasileira, tendo como parâmetro os princípios de cidadania e educação como um direito. Elucidamos, a partir de então, as políticas para sua universalização e reformas curriculares para a consolidação de seus objetivos legais. Primeiramente, trataremos um pouco desse cenário do Ensino Fundamental Brasileiro e maranhense, de forma breve e, em seguida, elucidaremos razões teórico-práticas para a adoção desta categoria de estudo.

Mas, qual o quadro geral do Ensino Fundamental Anos Iniciais no país, hoje? Segundo o Censo Escolar 2023, coordenado pelo Inep, o Brasil conta com aproximadamente 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica. Desse total, 26,1 milhões devem ao Ensino Fundamental, divididos entre os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano). Além disso, há cerca de 7,7 milhões de alunos no Ensino Médio, enquanto a Educação Infantil registra matrículas de 4,1 milhões de crianças em creches e 5,3 milhões na pré-escola. Essas informações são essenciais para o planejamento e alocação de recursos e para monitorar as políticas públicas educativas. De acordo com o Censo Escolar 2023, cerca de 26,1 milhões de estudantes estão matriculados no Ensino Fundamental no Brasil. Desses, aproximadamente 10 milhões de matrículas obrigatórias aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), voltadas para crianças de 6 a 10 anos. A rede pública, especialmente a municipal, absorve a

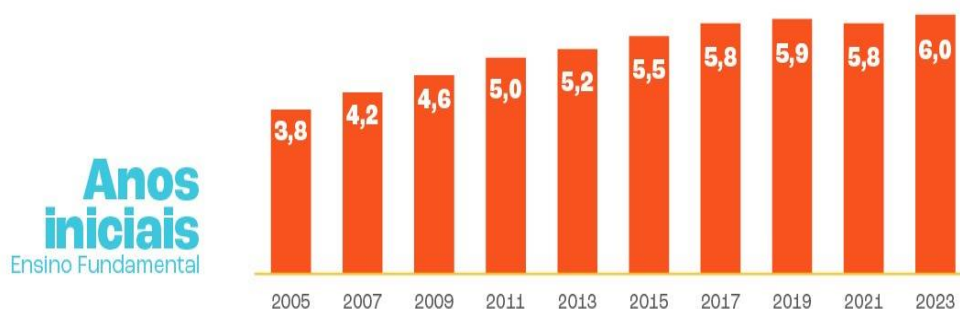
maioria dessas matrículas, frequentando cerca de 69,5% dos alunos nessa faixa etária, enquanto a rede privada responde por 19,3% das matrículas nos Anos Iniciais, registrando um crescimento em relação aos anos anteriores

O Censo Escolar também revelou que a proporção de estudantes em tempo integral nos anos anteriores aumentou para 13,6%, refletindo um investimento crescente nessa modalidade, com o objetivo de melhorar o aprendizado e a retenção escolar. Essas informações ajudam a moldar políticas educacionais externas para garantir o acesso e a qualidade na Educação Básica, ocorrendo um maior alinhamento com as necessidades sociais e educativas das crianças. De acordo com o Censo Escolar 2023, o Brasil também conta com aproximadamente 2,35 milhões de professores na Educação Básica, dos quais 60,3% atuam no Ensino Fundamental, que engloba tanto os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) quanto os finais (6º ao 9º ano). Dentre essas, uma parte significativa são as especificações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na rede municipal, que atendem a maioria dos alunos nessa fase. A predominância de professoras do sexo feminino é alta, chegando a 88,1% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, refletindo uma tendência histórica de mulheres no magistério (Censo Escolar, 2023).

Os dados do Censo Escolar 2023 revelam que o Maranhão apresenta um total de 370.144 crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), compreendendo a faixa etária de 6 a 10 anos. Além disso, indicam que em Paulino Neves, Maranhão, há aproximadamente 2.676 crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que correspondem à faixa etária de 6 a 10 anos, distribuídos em **29 escolas de Ensino Fundamental**. De acordo com informações da Secretaria municipal de Educação, existem cerca de 2016 professores para essa etapa do Ensino Fundamental em todo o município, compreendendo as zonas rural e urbana, (Censo Escolar, 2023)

Em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), do Brasil foi de 6,0, o que atingiu a meta nacional. Em comparação com 2021, o resultado foi um aumento, pois naquele ano o IDEB era de 5,8.

Gráfico 01 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)



Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024>

Apesar dos avanços registrados, há ainda muitos desafios no enfrentamento de problemas estruturais, decorrentes das construções sociais históricas, desde a colonização até a contemporaneidade. Em face das desigualdades sociais, fatores como pobreza, dificuldades de acesso, exclusão social, trabalho infantil, situação de vulnerabilidade, discriminação racial são grandes obstáculos para a inclusão e permanência dos estudantes no Ensino Fundamental. Esse quadro se agravou com a Pandemia, época em que foram tomadas medidas emergenciais que acabaram por suspender as atividades presenciais, acumulando-se muitos prejuízos no desenvolvimento das aprendizagens e do currículo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Resumo Técnico do estado do Maranhão: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022, a Covid-19 impulsionou muitos prejuízos no cenário educacional que já vinha enfrentando muitas ofensivas, contradições e situações de emergência.

Tendo em vista a possibilidade de que as escolas não conseguissem cumprir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica em 2020, o CNE sugeriu, em resolução publicada em dezembro de 2020 (Resolução CNE/CP nº 2/2020), a adoção de um continuum curricular para os anos 2020-2021, que envolvia o replanejamento do currículo e do calendário escolar de forma a assegurar a inclusão de eventuais objetivos não cumpridos em 2020 no ano letivo de 2021. A resolução também sugeriu que avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deveriam levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, com revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação a fim de evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes para além da própria pandemia. O documento apresenta ainda diversas recomendações que visavam orientar as redes de ensino no enfrentamento das dificuldades, de modo a reduzir os impactos da suspensão das atividades presenciais ocasionada pela crise sanitária global (Brasil, 2022, p. 17).

A principal rede responsável pela oferta do Ensino Fundamental no estado do Maranhão é a municipal, com 8.141 escolas (88,1%). Devido a esses problemas, entre 2021 e 2022, o Ensino Fundamental no estado do Maranhão, em 2021 foi ofertado um total de 9.236 escolas, dentre as quais 8.734 ofertavam os Anos Iniciais, e 4.273 ofertavam os Anos Finais do

referido ensino. O número de escolas que oferecem os Anos Finais caiu 3,5% nos últimos cinco anos e, para os Anos Iniciais, houve uma queda de 9,5%. (Censo Escolar, 2023)

Outro fator determinante, que tem profunda relação com o objeto deste estudo é a formação dos professores de toda a Educação Básica, especialmente das primeiras etapas. De acordo com o Censo Escolar de 2023, no estado do Maranhão, apesar da existência de programas de formação de professores, ofertados pelas universidades públicas (UFMA e UEMA) e de outras instituições privadas, apenas 65,2% dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todo o estado possuem uma graduação. No Ensino Fundamental, atuam 65.464 professores, sendo 31.594 nos Anos Iniciais e 39.644 nos Anos Finais. Do total de docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 65,2% têm nível superior completo (62,2% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0%, de bacharelado) e 28,2% têm Ensino Médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior. A formação superior é um requisito recomendado para todos os profissionais da educação, embora a exigência formal só se aplique aos professores que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esses dados ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a formação contínua e a valorização dos professores (Brasil, 2022; Censo Escolar, 2023).

O cenário do Ensino Fundamental propício ao desenvolvimento de um currículo com centralidade numa concepção histórico-cultural do Conhecimento, tese que aqui reforçamos, incide na Interação Social, no conhecimento científico e cultural como ferramenta para a emancipação, prescinde, prioritariamente de uma compreensão de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem, coordenação, formação e gestão. Embora a corrida por melhores rendimentos e resultados seja a tônica predominante nos sistemas de ensino, ficou ainda mais esclarecida a questão dos reais objetivos dessa etapa da Educação Básica. Não são modismos pedagógicos, nem a centralidade de um currículo em competências e habilidades que irão solucionar as problemáticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ensino e a aprendizagem das linguagens, da língua materna, da alfabetização, matematização e das ciências sociais e naturais não pode ser negociado em detrimentos de “inovações” que sucateiam os conteúdos essenciais dos componentes curriculares com uma prática incipiente e duvidosa de interdisciplinaridade.

A pedagogia do “aprender a aprender” e do “saber fazer” está na centralidade das atividades curriculares e esse excesso de práticas operacionais e utilitárias sem a busca científica e a reflexão que deveria estar embutidas comprometem a formação da consciência crítica pelo conhecimento em sua essência epistemológica. Sustentamos essa tese da centralidade do conhecimento no currículo em todos os aspectos e dimensões que são próprias

do ser crianças e das infâncias: a ludicidade e movimentos, as fases e etapas de desenvolvimento, os letramentos socioculturais, as identidades, diferenças e diversidades sociais e os processos alfabetizatórios e leituras, precedidos pelo conhecimento dinâmico de mundo, pois se trata de crianças em pleno desenvolvimento biopsicossocial. A primeira etapa do Ensino Fundamental e a aprendizagem das crianças é dinâmica; o aprender brincando é essencial no currículo. No entanto, a nossa tese é a de que em todo o movimento curricular cotidiano o conhecimento científico, literário, filosófico, artístico, com toda ludicidade que lhe é peculiar deve guardar os princípios estruturantes de um currículo que promova a práxis, com leveza e compromisso com a autonomia, a criticidade e a educação transformadora.

Com esta imersão teórico-metodológica que fizemos, tendo como categoria de estudo o Ensino Fundamental Anos iniciais, como cenário que abriga o ensino de crianças que estão saindo da primeira infância, é controverso concordar com a centralidade do currículo em competências e habilidades. Essa aparência inovadora ou pseudoconcretude predominante no texto da BNCC, especialmente nas orientações das competências específicas e habilidades, pode até soar como facilidade, “uma mão na roda” para os professores que já têm tudo “mastigado”, pois podem até adquirir atividades prontas pelas redes sociais na internet. Porém, é crucial discutir a sua formação inicial e continuada e perceber os prejuízos político-pedagógicos que incidem diretamente na qualidade social e cultural do ensino público.

Sobre essa “pseudoconcretude” asseguramos que, na pesquisa empírica, realizada junto aos professores do Ensino Fundamental, pudemos confirmar, através de suas falas, essa perspectiva mais conformista tida como algo aceito pela maioria das professoras entrevistadas como condição fundamental para alcançar os resultados, especialmente quando se trata das exigências das avaliações externas (nacionais) e internas (municipais), que premiam prefeitos, gestores, professores e estudantes que obtiverem os indicadores de rendimentos mais elevados, como pudemos constatar:

Falando de BNCC, Eu entendo que BNCC é uma garantia dos nossos estudantes pra eles terem esse direito de dever aprender, o aprendizado dentro da sala de aula e nós professores somos cobrados pra discernir a questão do documento e até porque no nosso planejamento que a gente recebe por parte da SEMED é a gente já vem sendo cobrado, recebemos todo planejamento e a gente vai executar e isso tem nos ajudado, facilitado a nossa questão do fazer, da prática, então eu vejo que é desta forma [...] é um documento que veio pra ajudar no aprendizado dos nossos estudantes, ou seja veio nos orientar, a gente entender o que é a BNCC pra justamente dar essa garantia pro nosso aluno, então eu vejo que ajuda sim” (Professora B)

“É um documento obrigatório dentro da nossa prática, com conceitos e procedimentos que alinha o ensino, onde essa mobilização de conhecimentos que acontece em nossa sala de aula, dá ênfase a 10 competências, que gera referência coletiva e comum para todos os alunos”. (Professora H)

Na perspectiva dos gestores, coordenadores e professores, essa preocupação em “alinhar” o ensino, cumprir as normativas, trabalhar com os descritores das avaliações, “seguir” os guias, manuais e orientações para alcançarem melhores rendimentos, faz sentido, pois são forçados em uma rotina que visa a padronização e a responsabilização dos agentes da escola, especialmente dos professores a darem conta dos melhores números. Pensamos que, em algum momento, como consequência de um currículo centrado no conhecimento essa prática possa fazer algum sentido. No entanto, é preocupante quando toda a rotina é tomada e influenciada direta e totalmente por essa exigência, em detrimento da aprendizagem que é realmente essencial para a formação de leitores, produtores criativos e críticos. Uma *práxis* não tem o seu foco meramente em resultados estatísticos. Entendemos que uma política curricular tenha importante papel de orientar, referenciar.

Pensar uma Base não é algo novo; ao longo dos anos desde a constituição, podemos conferir muitos embates, pois a finalidade original não converge com as disputas e embates. Em cada governo, desde então, foram sendo construídos diferentes discursos que, por sua vez, vem sendo interpretados com a mesma dinâmica, controversa, ao mesmo tempo em que fomentam novas discussões sobre currículo e suas centralidades, ao longo desse tempo. Os contextos de construção da BNCC para o Ensino Fundamental refletem esse movimento dialético, portanto, contraditório, que revela intenções que se recontextualizam a partir das orientações ideológicas sustentadas em cada, provocando “mudanças” estruturais na versão do terceiro texto que se consolida com a estampa e a cor das competências e habilidades aos moldes do mercado, direcionadas, sem filtro a formação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como se já tivessem que “seguir” ou alinhar-se às competências para o “mundo” do trabalho. (Freitas, 2016)

A questão que colocamos refere-se à necessidade de uma BNCC para o Ensino Fundamental, considerando as políticas alocadas nesta seção e já analisadas como iniciativas que retratam, a seu tempo, ideologias político-partidárias nesse jogo de interesses e fortes relações de poder por parte de quem não está na escola e não conhece as realidades e necessidades dos estudantes, de suas famílias e de tudo que mais importa para suas comunidades, seu desenvolvimento social, cultural e intelectual. Dada a diversidade dos contextos geopolíticos, culturais, devido as extensas e complexas territorialidades, uma base curricular nacional como objeto pronto é, portanto, impossível, visto que a padronização não pode ser totalizada. Uma parte diversificada orientada pela BNCC não dará conta dessa complexidade e pode ser vista como algo opcional apenas e não como obrigatório; muito menos (e é um dos aspectos mais preocupantes) como ponto de partida para dinamizar os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e suas áreas.

Um currículo nacional será sempre resultado de uma operação de poder em que outros sentidos “do nacional” imaginados, e com isso outras demandas em nome deste significante se fragilizam; mas também podem, apesar das diferenças, gerar equivalências frente ao discurso hegemônico. Entendendo o currículo como uma prática de significação, como cultura, reafirmamos que uma base nacional subestima a interação social e a diferença, inclusive ignorando a multiplicidade de demandas. Sendo assim, afirmar que “a parte diferenciada” do currículo dará conta das questões locais é uma grande falácia, já que todo o currículo se localiza pela enunciação. Portanto, trata-se de uma estratégia de deslocar a diferença para a margem. (Ribeiro & Craveiro, 2017.p.55)

Tal qual as autoras acima, e demais referências elencadas em todo o texto deste trabalho, que trazem uma perspectiva crítica, sócio - cultural de educação e de currículo, questionamos se o objetivo e o caminho que a BNCC orienta consiste no caminho indispensável à qualidade social do currículo e da escola necessária para dirimir as problemáticas (pré) existentes e os velhos gargalos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse referencial contribui para a análise e a defesa de uma base construída historicamente, já iniciada com as DCNs, as discussões e a participação dos educadores que foi preterida nesta última versão, tanto na perspectiva do ciclo (Ball, 2011) quanto do contexto da práxis pedagógica, com possibilidades de práticas e mudanças, fundamentadas em bases teóricas que instiguem um profundo e amplo debate sobre as razões e motivações, bem como as intencionalidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os programas de governo que revisitamos foram tecidos nesses contextos de teorização, debate e defesa de um determinado viés de educação. A maioria como que, por um decreto, sustentou os ideários políticos partidários de seus gestores. A perspectiva de um currículo, para os Anos Iniciais do Ensino fundamental que defendemos tem como princípio que a educação deve constituir-se de meio e instrumento para superar as desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir das vivências do cotidiano da própria escola, da sala de aula. O currículo, nesse contexto, deve garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, como ferramenta para a emancipação do estudante, a partir de experiências pedagógicas e de aprendizagem em que ele não tenha que fragmentar conhecimentos, alimentar o medo de não dar conta do aprender a ler e a escrever, sob a pena de não ser “premiado” ou ser constrangido pelas fortes pressões para que seja competente, eficiente, digno de reconhecimento social. (Saviani, 2016)

A mediação pedagógica potencializará as aprendizagens se houver o entendimento de que os atores da escola são sujeitos construtores de conhecimentos dinâmicos, com sentido cultural capaz de motivá-los a valorar as identidades e promover mudanças e transformações necessárias. O ensino da leitura e da escrita nessa etapa fará maior sentido quanto melhor e mais

profunda a compreensão dos educadores de que o conhecimento, em sua totalidade, complexidade e dinamicidade é central no currículo em construção. A preocupação já não será em saber qual melhor método para alfabetizar, mas em investigar com rigor teórico e metodológico, fundamentos e caminhos para se alfabetizar, matematizar, construir e reconstruir conhecimentos com métodos diversificados que possam fomentar o prazer e o gosto pela leitura e garantir os letramentos necessários à uma formação humana, científica desde os anos iniciais. Portanto, é de fundamental que se discuta o papel de uma política curricular na formação de sujeitos sociais reflexivos e transformadores. Uma importante discussão que se retoma nos dois últimos anos gira em torno da proposta de revisão da política da bncc vigente, que reforça o predomínio e privilégio de métodos fônicos de ensino de leitura e escrita, ainda que aparentemente venham revestidos de recomendações sobre interdisciplinaridade, contextualização, etc.

QUARTA SEÇÃO

4 FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO CRÍTICO NA CONTRAMÃO DA CENTRALIDADE EM COMPETÊNCIAS

A realidade...é que nos acostumamos a viver em dois planos, o “real”, com suas particularidades e originalidades, e o “oficial” com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes (Teixeira, 1977, p.123).

O objetivo desta seção foi registrar as bases epistemológicas sobre concepções de educação, currículo e competências em duas perspectivas: pensamento histórico-crítico fundante para nossa análise e as subjacentes prescritas às políticas nacionais curriculares e documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos no âmbito nacional (BNCC) e do estado do Maranhão (DCTMA). Para esta análise, foi necessária a adoção de fundamentos da teoria crítica de Educação e currículo, tais como Ducassé (1972), Suchodolski (1992). Sobre currículo e conhecimento, adotamos o pensamento de Apple (2004;2008), Sacristán (2011;2013), Goodson (1995), Giroux (2019), entre outros no campo internacional. Quanto aos autores Brasileiros, podemos citar: Malanchen (2020), Saviani (2006), Duarte (2004), Moreira e Tadeu (2011), Chizzotti e Ponce (2012), Alves (2014), Macedo (2016), Libâneo (2012), Cury (2020), Micheti (2019), Gonçalves (2021), Saviani, (2013), Freire (2000), Gadotti (1997;1998) dentre outros que sustentam uma concepção emancipatória da formação humana e dialética de educação e currículo, embora apresentem algumas divergências de pensamento.

Também trazemos abordagens histórico-críticas sobre competências, à luz das quais elaboramos nossa análise crítica sobre competências e um currículo centrado nessa categoria. Para balizar as nossas análises a partir das leituras realizadas sobre “competências”, certamente, focamos nosso interesse em teóricos já reconhecidos pelas suas inegáveis contribuições no campo da teoria crítica de currículo em estudo, tais como Sacristán (2011;2013), Ramos (2001; 2006; 2009) com seus importantes estudos sobre a “Pedagogia das competências”, seguidos de Tanguy e Ropé (2002) e Stroobants (1997; 2004); Kuenzer (2002; 2003), Barbosa & Deluiz (2001; 2022), Dolz (2004), Zarifian (2003). Dadoy (2004), Moraes (2006); ZorzaL (2006), Barbaceli (2020), Gonçalves (2021), Doltz (2004), Moura (2005), Costa (2005), Nomeriano (2005), Moraes (2006), Proença-Lopes (2013), Rangel & Morcazel (2016), Dourado (2018) Nogueira (2018), Ferreira (2021), Freire (1996), Gadotti (1997;1998), dentre outros.

Por intermédio desses pensadores, resgatamos concepções de educação como formação humana e suas materialidades no currículo, na primeira subseção intitulada Currículo

numa Perspectiva Crítico-emancipadora de Formação Humana; em seguida, trazemos uma abordagem histórica e teórica de alguns dos principais estudos publicados sobre competências e suas implicações no campo da educação. A terceira subseção trata de um estudo sobre as abordagens por competência na BNCC do Ensino Fundamental, um registro de suas trajetórias e perspectivas de implementação na lógica do mercado, invadindo os espaços das “aprendizagens essenciais” pelos discursos dos direitos, confrontando-os com a base teórica, se podemos assim dizer, da política da Base Nacional Comum Curricular – BNCC- com centralidade nas competências.

Das pesquisas realizadas que constituíram os principais fundamentos para o estudo específico sobre a categoria das competências, objeto desta seção, destacamos duas grandes tendências, matrizes ou abordagens que orientam e abrangem concepções convergentes sobre competências: uma que atende ao pensamento tradicional, originário, afinado ao campo do trabalho, de modelo toyotista/taylorista/fordista/funcionalista, com base numa perspectiva mercadológica e das exigências economicistas da globalização e na psicologia cognitivista e construtivista (Moura, 2005); e, outra, elaborada por autores que fazem uma leitura crítica sobre o termo e sua aplicação no campo da educação, a partir da pedagogia Histórico-crítica, fundamentada na concepção de formação humana emancipatória e do currículo com centralidade no conhecimento construído social e culturalmente, reconhecendo-se que há um desdobramento do qual não daremos conta nesta seção. Por isso, circunscritas essas tendências, recomendamos que o leitor possa, por via de seus interesses, aprofundar e ampliar esses estudos para futuras trocas e contribuições acadêmicas. Concluimos esta seção com um estudo sobre o Documento Curricular do Território Maranhense no Contexto Atual de Reformas na Educação, pontuando sua legitimidade, bem como possibilidades de avanços críticos entre o prescrito e o vivido no contexto do estado (Dourado, 2018; Nogueira, 2018; Ferreira, 2021).

Nesta seção, subscrevemos importantes alusões às concepções de educação e currículo: currículo numa perspectiva crítico-emancipadora de formação humana e os sentidos de competências nas políticas curriculares Brasileiras. Uma discussão sobre concepções críticas de currículo como sustentação à defesa de uma concepção histórico-crítica de educação, currículo e conhecimento, num primeiro momento. A partir disso, inquiremos sobre a centralidade das competências nos currículos escolares, considerando suas polissemias e sentidos num processo histórico de seus traslados, para, dessa forma, compreender os discursos elaborados e suas implicações na elaboração de políticas curriculares (Saviani, 2016; Proença-Lopes, 2013; 1997).

A discussão a que nos propomos envolve as concepções de currículo acima sinalizadas, bem como as formalizadas nos currículos oficiais e as que se materializam de fato

na concretude de um currículo real que se dá com a produção de conhecimentos, saberes, na relação dos sujeitos, na totalidade social, com o outro, com o mundo. Advogamos o pensamento da teoria crítica de currículo, fundamentada em uma concepção de educação para a autonomia e a emancipação. Em defesa dessa abordagem, enfatizamos uma elaboração reflexiva em contraposição às teorias de matrizes cartesianas, tencionando essa reflexão com as abordagens contemporâneas de currículo. Todo o referencial teórico está alinhado a uma concepção dialética, reforçando a crítica e a desconfiança da teoria tradicional de currículo, (Sacristán, 1998; 2013; Freire, 1996; Gadotti, 1997;1998).

4.1 CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA DE FORMAÇÃO HUMANA

Iniciamos esta seção considerando que crítica à ciência e na corrente ideológica da dialética e nas suas expressões políticas, econômicas e sociais e nos princípios filosóficos comuns é que se formulam importantes generalizações sobre a educação, com base numa visão emancipatória de formação humana. Em vista disso, o princípio filosófico contemporâneo deve ser revisitado, em se tratando de formação humana, já que, pela limitação e necessidade de recorte, fica restrito ao movimento contemporâneo, em detrimento das correntes mais primitivas, medievais e modernas sobre o homem e sua formação ao longo da história. Esse princípio que aqui defendemos tem suporte filosófico e materialismo dialético originário das reflexões metodológicas expostas por Karl Marx e F. Engels e desenvolvido posteriormente por seus sucessores.

Seguindo a corrente de pensamento do materialismo dialético, o homem é um ser que constrói sua identidade no desenvolvimento da sua ação sobre as coisas e pela ultrapassagem das reações que esse esforço suscita nele e à volta dele: a unificação da teoria e da prática, com primazia desta sobre aquela, está ligada, portanto, à sua situação fundamental. Vê-se, nessa definição, um movimento de ação-reação; de combate, dinamismo e contradições entre ideias e o que se materializa. Nesse sentido, é importante conceber o homem como ser social, histórico, construtor de sua própria existência; mas que, no âmbito da sociedade capitalista, vê-se como mero instrumento de produção reduzido ao papel de força de trabalho, mão-de-obra, num estado de dependência cíclico e alienante.

O materialismo dialético concede sustentação teórica para uma percepção da existência de contradições na totalidade da sociedade capitalista e na sua relação com o mundo, em tempos e espaços históricos determinados, em que as suas experiências cotidianas se dão. Nesse contexto, há uma questão crucial: Qual o propósito de sua existência? O que pressupõe

esse caminho não definido de buscas? Portanto, o mundo, o homem e sua formação são questões centrais nesse inquérito complexo, pois se trata de desvendar enigmas, situar questões indispensáveis quando se trata de investigar os rumos políticos, sociais e ideológicos desse processo educativo (Ducassé, 1972; Suchodolski, 1992).

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática educativa na educação básica, especialmente nos anos iniciais deve contemplar atos transformadores, não meramente formais, tradicionais e escolásticas de natureza adaptativa. Esse ato deve manifestar um espírito de luta, pela libertação de crianças de cadeias de opressão, domesticação e mecanização das letras, da leitura e da produção de conhecimento, por sua vez, libertadores. O ato educativo que se advoga não guarda posições hegemônicas de concepções pedagógicas tecnicistas, ainda que travestidas de inovação, “reinvenção” e atualizações tecnológicas exteriores ao processo histórico de desenvolvimento nos seus diversos aspectos. Constitui-se, portanto, um desvelamento das dificuldades interiores, específicas e contextuais em sua relação dinâmica, externas que são ponto de partida para o planejamento de uma prática educativa resolutiva libertadora e emancipadora.

A educação é, portanto, um ato criativo, dinâmico transformador e sendo de natureza pública, gratuita, é direito de todo cidadão. Uma concepção pautada no sócio-histórico e cultural não consiste num ato passivo, neutro com políticas pré-definidas de forma homogênea e padronizada. A formação humana, nesse sentido, é construída socialmente, tendo como princípio fundamental a democracia, a cultura e as relações sociais que se dão na vida cotidiana da população, considerando suas interações, suas lutas, suas produções e suas decisões coletivas de resistência, criação emancipatória, cidadã e consciente. Essa construção só é possível, quando, progressivamente na escola, o currículo deve, igualmente, ter como propósito a formação de um ser humano, imerso na vida social. O ensino não é apenas uma ideia iluminista “esclarecedora”, mas um ato pedagógico progressista, porque histórico e revolucionário. Assim, a educação tem como finalidade “fazer da cultura e das escolas um local de desenvolvimento de uma nova concepção de sociedade, e não um local meramente de controle e de preparação profissional” (Krupskaya, 2017 p. 11).

Refere-se a uma escola que não acentua as desigualdades sociais. Pelo contrário, rompe com a natureza classista, com os ideais burgueses que se infiltram nas políticas educacionais destinados às massas populares. A escola é acessível a todos os segmentos da população, traduz uma concepção de uma educação que promove o rompimento com os valores das elites. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa, até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com

“predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva, integral e que, claramente, entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor, na natureza e na vida social” (Krupskaya, 2017, p. 70).

O desenvolvimento multilateral diz respeito à natureza humana da criança que sempre deu preferência ao mundo real, concreto, a exploração dos sentidos e sua conexão coma realidade. Na escola, a criança não somente assimila, mas cria, recria e constrói novos conhecimentos e experiências significativas. Daí a importância de um estudo científico mais aprofundado da natureza da criança e das suas relações sociais. Uma visão integral que ciências isoladas não podem promover, pois, pelo contrário, acentuam a fragmentação e o preconceito pedagógico. Ademais, a criança é um ser social, e o desenvolvimento é um processo integral, cabendo à escola a função social de balizar esse desenvolvimento de forma equilibrada. Porém, o sucateamento do conhecimento hoje no currículo escolar centrado em “competências” tem favorecido um sucateamento de tudo que seja importante para a formação de um homem crítico.

Segundo Sacristán (2011), o currículo escolar se constitui pelo diálogo entre os agentes presentes no contexto educativo. Sabemos que esses agentes são sujeitos que possuem valores, princípios, posturas que se formam a partir das relações sociais que eles constroem entre si, pautados em sua história e cultura. A esse respeito, Ferraço (2004, p. 89) considera que as redes tecidas na articulação entre os contextos culturais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, familiares, em seus cotidianos, produzem diferentes experiências. Com isso, admite-se que o currículo que se efetiva nas práticas pedagógicas é distinto, único e contextual e imprime relações de poder, interesses políticos, ideológicos, culturais, necessidades, histórias de vida e formação humana em seus diversos aspectos. Essa articulação afina-se com o pensamento de Apple (2008), ao falar sobre as lutas educacionais e sua ligação com a política:

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação (Apple, 2008, p. 19).

Silva (2004) considera que, além dos conhecimentos selecionados, há outros eixos norteadores do currículo escolar que abrangem determinados questionamentos presentes em diferentes tendências curriculares. O currículo escolar, portanto, já não consiste somente em um documento, um mero registro de conteúdos arrolados, tal como era entendido na década de 1920. Mais do que isso, o currículo se constitui a partir de relações estabelecidas entre sujeitos reais, concretos no âmbito da escola. Todo esse aparato teórico está imerso numa concepção

dialética de educação que visa à transformação social, em detrimento da visão da escola como agente de reprodução social (Silva, 2004; Saviani, 2012; Freire, 1979).

Num movimento de análises e sínteses, de buscas de fundamentos que agregam valor teórico-crítico à produção científica desses autores, não deixaremos de considerar as teorizações que põem em questão as concepções positivistas, tecnicistas e eficientistas de currículo predominantes na história da educação e do ensino Brasileiro. Portanto, perceber as entrelinhas dos documentos curriculares em relação às condições objetivas do trabalho e da formação docentes enfraquecidos pelos manuais de ensino é um desafio que autores como Apple (2008), Giroux e McLaren (2011); Arroyo (2011) e outros expoentes da pedagogia crítica nos levam à compreensão dos discursos de crise e de superação.

A partir da centralidade do conhecimento científico em contraposição ao “aprender a aprender”, é que se encontram as raízes de uma educação humana, inclusiva num “que fazer permanente, na razão da inclusão dos homens e do devenir da realidade” (Freire, p.73, 1997). No desenvolver das elaborações teóricas, as concepções aqui sinalizadas serão ampliadas e aprofundadas, a partir de importantes contribuições, na perspectiva epistemológica que sustentará nossa pesquisa, num diálogo com contribuições de novos estudos (Sacristán, 2013).

As concepções curriculares são as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota, ou seja, o currículo. Embora a realidade prática, mediatizada pela urgência em resolver problemas práticos de ordenação do sistema escolar, seja prévia a qualquer proposição explícita de ordem metafórica, quando determinados esquemas de racionalização se fazem explícitos e se difundem, acabam prendendo os que tomam decisões sobre o currículo, e nessa medida se convertem em instrumentos operativos da forma que adota e depois na prática. Embora o currículo seja, antes de mais nada, um problema prático que exige ser gerenciado e resolvido de alguma forma, os esquemas de racionalidade que utiliza não são totalmente independentes de certas orientações de racionalidade para a ordenação desse campo problemático, com todas as incoerências e contradições que queiramos (p. 35).

Isso significa dizer que, numa perspectiva crítica, emancipatória, não abandonamos a racionalidade, a técnica ou as orientações para organizá-lo. No entanto, alinhavamos e condicionamos conforme as condições objetivas que se apresentam na prática e na experiência, que deve ser refletida à luz da teoria. Para que o currículo contribua para o interesse emancipatório, deve ser entendido como uma *práxis*, opção que, segundo Grundy (1987, p. 114 e ss), apoia-se nos princípios a seguir indicados:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto *práxis*, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói por meio de uma interação entre refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por um espiral de pesquisa-ação.

- b) Uma vez que a práxis tem um lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve.
- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obrigá-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.
- e) Do princípio anterior se deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo pelo que tem mais poder para controlar o currículo. (p. 48-49)

As contribuições acima reforçam que a práxis educativa consiste num contínuo processo de transformação do educador como mediador, por meio do diálogo entre teoria, prática e reflexão sobre sua prática pedagógica, vinculada ao contexto que lhe cerca, num ato social onde seus estudantes sejam participativos, construam conhecimentos nas suas interações com o mundo sociocultural, em condições de construir sua autonomia intelectual e sua cidadania. Para tanto, essa transformação só se torna possível por intermédio de uma profunda reflexão filosófica, resgatando o sentido aristotélico, aprofundado pela “filosofia da *práxis*”, cunhada pelo pensamento crítico e dialético. Ou seja, no desenvolvimento de um currículo que se desenvolva numa perspectiva crítica. É imprescindível considerar as condições concretas da realidade com o fundamento teórico-prático em constante movimento reflexivo, crítico e dialético (Vázquez, 2007; Gadotti, 1997).

Assim, reforçamos que o currículo contemple uma dinâmica de conhecimentos científicos, culturais que favoreçam o desenvolvimento de competências livres das competências política e ideologicamente estabelecidas, sob as quais o conhecimento não tenha que se curvar e lhes ser subserviente para caber dentro de seus sentidos mercadológicos, descaracterizando, pela mera prática repetitiva de habilidades, sua natureza e essência de totalidade cultural e dialética, como também nos sugere ainda Grundy (1987, p. 114):

O currículo, além de ser um conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análises desde múltiplos pontos de vista, cria toda uma atividade social, política e técnica variada, quadro que lhe dá um sentido particular. Como assinalamos, o campo definido dentro do sistema curricular supõe um conjunto de atividades de produção de materiais, de divisão de competências, de fontes de ideias incidindo nas formas e formatos curriculares, uma determinada organização sociopolítica que lhe empresta um sentido particular, contribuindo para determinar seu significado real. (Grundy, 1987, p. 114).

Portanto, cabe-nos uma ressignificação curricular balizada em concepções que permitam redimensionar a política, as relações de poder e o caráter regulatório do currículo às

transformações mundiais, globais e econômicas. Logo, é imprescindível compreender o movimento da contradição no diálogo entre as políticas macro e micro, sob a égide das significações culturais entre o currículo formal, prescrito e legitimado com o currículo interpretado sobre o que a escola e os professores compreendem e praticam. Consideramos, também, que os resultados de suas percepções incidem sobre possibilidades de repensar o currículo no desenvolvimento de suas práticas (Apple, 2004;2008; Sacristán, 2013, Saviani, 2016).

À guisa desses fundamentos, acrescentamos as contradições de Bernstein e Young na discussão em torno do currículo, com centralidade no conhecimento, considerando as tensões entre as demandas políticas e as realidades educacionais., escolarização do conhecimento e seu potencial construtivo, criativo e “poderoso”, em detrimento de um currículo prescrito, formalizado e determinado hegemonicamente nas respostas governamentais à lógica do neoliberal economista, que incide diretamente sobre os projetos nacionais de educação e de suas políticas curriculares. A ideia, além de pensar epistemologicamente os sentidos de conhecimento e, portanto, o currículo sob diferentes possibilidades culturais e fronteiras, também expressa em suas construções históricas enquanto currículo escolar, frente ao desafio de compreender à luz da Pedagogia Histórico-crítica as políticas educacionais e curriculares e sua trajetória histórica no Brasil até a atualidade (Young, 2007; Bernstein, 1996, 2000; Malanchen; Matos; Orso, 2020).

No que se refere aos estudos sobre currículo, é importante ressaltá-lo na perspectiva da teoria crítica, que permite revisitá-lo na história, na literatura estrangeira e Brasileira, privilegiando-se concepções e práticas em que os conhecimentos e saberes escolares são compreendidos a partir de categorias como ideologia, trabalho, cultura, poder e controle social, analisando-se essas categorias como elementos híbridos, dinâmicos, contraditórios e imbricados num todo social, como território em disputa (Lopes & Macedo, 2010; Apple, 2008).

Nessa perspectiva, sinalizamos uma concepção de currículo como um processo que se apresenta e se estrutura conforme o meio em que se encontra e atua; uma construção social dinâmica, um percurso em que há fortes relações de poder e interesse político. Desse modo, o currículo pode ser concebido como veículo de conformação se implantados de cima para baixo, fomentando a reprodução das desigualdades. Por outro lado, constitui-se território de construção de identidades culturais e visam a mudanças no *status quo* social, enfatizando o ensino democrático na formação crítica dos sujeitos (Apple, 2008; Moreira & Silva, 2011; Sacristán, 2013).

Ao tratar da questão do conhecimento em sua obra, a Pedagogia Histórico-crítica, entende o conhecimento como uma força "construtiva, criativa e poderosa". Para os autores

defensores dessa perspectiva crítica, o conhecimento deve ir além de uma abordagem neutra ou meramente acumulativa, uma vez que o seu potencial transformador reside na sua capacidade de orientar a prática educativa para além de discursos pós-modernos e multiculturalistas, que, segundo a autora, tendem a desviar a atenção das verdadeiras contradições sociais e econômicas. Em sua visão, é preciso resgatar a função primordial da escola pública: transmitir conhecimentos sistematizados e historicamente validados pela prática social humana, criando condições para a emancipação crítica dos indivíduos. No nosso entender, essa perspectiva está diretamente ligada à defesa de um currículo socialmente, construído para enfrentar os desafios educacionais atuais e resistir às influências de reformas que, sob o pretexto de inclusão e diversidade, reforçam a manutenção das estruturas capitalistas dominantes (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Dessa forma, defendemos um currículo que **desafie as desigualdades e injustiças sociais** e prepare os alunos para intervir criticamente no mundo. Para tanto, os protagonistas dessa construção são os professores. Na perspectiva da pedagogia crítica, o currículo não deve ser um simples documento, um conjunto de normas padronizadas, uma simples lista de conteúdo a ser memorizado, pois, pelo fato de se tratar de uma construção social que reflete determinadas visões de mundo e interesses de poder, deve ser **contextualizado e flexível**, além de bem referenciado por conhecimentos científicos, artísticos, históricos, culturais, geográficos, que não se adapte às realidades e necessidades dos estudantes, mas que seja dinâmico tanto quanto elas. Inquieta-nos, portanto, compreender que o currículo do Ensino Fundamental precisa ser problematizado, levando em consideração as condições históricas e culturais dos estudantes, impossibilitando-nos de confirmar em que dimensão essa discussão vem sendo veiculada com os professores para que estes possam compreender e construir potencialidades de transformação de sua realidade (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

4.2 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: reconstituição do debate sobre esse modelo

A busca de fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos alinhados aos objetivos desta pesquisa considerou para as concepções de currículo aqui introduzidas as contribuições de seus expoentes e de suas fontes históricas, filosóficas, sociológicas, políticas, culturais e conjunturais, capturadas nos estudos de aprofundamento sobre a história do uso, dos conceitos e das dimensões do termo competência desde sua origem em outros campos de estudo e trabalho. Da mesma forma, pautamos nossos estudos sobre contextos, políticas e concepções curriculares, também aliadas a estas, apropriamo-nos das publicações organizadas em nosso estado da questão, de acordo com os estudos de Ramos (2001; 2006; 2009) com seus

importantes estudos sobre a “Pedagogia das competências”, seguidos de Tanguy e Ropé (2002) e Stroobants (1997; 2004); Kuenzer (2002; 2003), Barbosa & Deluiz (2001; 2022), Dolz (2004), Zarifian (2003). Dadoy (2004), Moraes (2006); ZorzaL (2006), Barbaceli (2020), Gonçalves (2021), Doltz (2004), Moura (2005), Costa (2005), Nomeriano (2005), Moraes (2006), Proença-Lopes (2013), Rangel & Morcazel (2016), Dourado (2018) Nogueira (2018), Ferreira (2021), Freire (1996), Gadotti (1997;1998), dentre outros.

Em linhas gerais, de forma introdutória, é importante frisar que o termo competência, historicamente é tratado e utilizado em diversas áreas do conhecimento e campos profissionais e que seu sentido original, de acordo com o Dicionário Eletrônico “Origem da Palavra”, competência vem do Latim *competere*, (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir). Os estudos realizados confirmam que, pelo menos, a ideia originária que traz este termo nos remete à Idade Média, mais precisamente no final do século XV, no contexto das guerras por território e batalhas de conquistas, especialmente da Europa que queria conquistar o mundo. Trazem, também, ideia de justiça, de estar preparado para a luta e para a disputa e, nesse sentido, o termo competência está relacionado com o Direito, com as lutas e a preparação dos indivíduos para conquistar vitória nas guerras. Estava restrito à linguagem jurídica e designava a legitimidade e a autoridade que as instituições detinham para tratar certos assuntos. Era o poder conferido ao tribunal para julgar determinados problemas (Dolz, 2004 apud Araújo 2005, p.62)

Esse sentido é confirmado no Dicionário Larousse, que nos traz definições do termo relacionadas ao Direito e acrescenta as palavras aptidão e habilidade como sinônimos de competência. Define competência como a capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto. É a soma de conhecimentos ou habilidades. No entanto, entre o século XV e o XVIII, assistiu-se a um processo de transformação histórica das forças econômicas que acirrou a corrida pela industrialização, e este termo foi ganhando elementos semânticos a mais, para além do sentido jurídico. Segundo Doltz (2004), a partir do século XVIII, o sentido da palavra competência foi ampliado, ou seja, não representava somente o tribunal e sim alguém capaz de se pronunciar sobre certos assuntos. Seu significado estava voltado para o nível individual, evidenciando a capacidade devida ao saber e à experiência (Dolz, 2004 apud Araújo 2005, p.62; Larrouse, 2020; Origem da Palavra, 2019).

Portanto, concordamos com Deluiz Apud Santana (2001, p.34) a noção de competência é fortemente “polissêmica, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação”. Compreendemos, assim, que essa natureza polissêmica às diferentes e diversas visões históricas e teóricas que estão alicerçadas em bases e tendências epistemológicas que evidenciam diferentes interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos quando

propõem suas contribuições em diversos campos e áreas do conhecimento e profissionais. Entendemos, dessa forma que as concepções diferenciadas estão sempre em busca de uma hegemonização de seus projetos políticos, ideológicos de formação humana, trabalho e educação.

Fizemos um investimento centrado pelo interesse por desvendar não somente a polissemia do termo, as concepções subjacentes e a que servem na condição de matrizes organizadoras dos currículos. Nesse sentido, seguiremos um percurso exploratório na tentativa de capturar e aprofundar os estudos sobre o “educar por competências” e o que há de novo nessa intencionalidade, dada a polissemia do termo e as suas significações nas contradições do mundo capitalista, bem como seus impactos no campo do currículo (Ramos, 2001; Deluiz, 2001).

É importante ressaltar o nosso objetivo de conhecer e explorar a categoria central deste estudo na diversidade de seus conceitos que influenciaram diferentes correntes científicas, desde as ciências psicológicas, sociológicas e filosóficas e da administrativa até serem imersas no âmbito educacional, inclusive, com novos aparatos teóricos com os quais se pode correlacionar esses conceitos com a emergência de teorias internacionais tais como as contribuições de Perrenoud e Thurler (2002); Zabala e Arnau (2010; 2020), Sinclair (2003), Gardner (1995); Roegiers (2004), como contribuições para a vida, revisando-se a evolução do conceito como o devido reconhecimento da dimensão planetária que a disseminação provocou aos projetos educativos de redes e escolas em todo o mundo.

Explorar as categorias criadas para fins desta pesquisa implica a apropriação dos mais importantes estudos publicados nesses últimos anos, tanto da literatura internacional, que constroem um diálogo histórico crítico com autores reconhecidos dessa área, tais como Sacristán (2013), como também das contribuições dos nomes Brasileiros mais expressivos da Pedagogia histórico-crítica, que nos impulsionaram a um entendimento das contradições existentes no discurso das competências, como Saviani (2012; 2016), Duarte (2000; 2012) bem como Freire (1996), Libâneo (2012), dentre outros. Esses autores ressaltam a importância de uma educação que ofereça resistência epistêmica e prática a qualquer prática de doutrinação ou conformação aos receituários travestidos de inovação, com promessas futurísticas infundáveis de “projetos de vida” que acabam por responsabilizar o próprio aluno pelos seus insucessos e fracassos.

Os autores referendados, fundamentados por sua vez em outros expoentes, suspeitam de qualquer “guia” pedagógico que, desconsiderando o potencial criativo, participativo de seus sujeitos, trazem o passo a passo de como desenvolver competências, por meio de conteúdos já convencionados e consagrados hegemonicamente. Esses autores reconhecem a importância dos conteúdos clássicos e de sua reconstrução crítico-social,

defendem que o currículo não deve adequar-se às ideologias do capitalismo e neoliberalismo. Portanto, a concepção de competência enquanto princípio de organização curricular será explorada neste estudo a partir de suas noções mais abrangentes, nos diversos campos científicos até a sua adoção no campo da educação e do currículo contemporâneo e dos discursos pedagógicos incorporados, suas contradições, impasses, buscando-se aclarar seus fundamentos, confrontando-os com as apropriações dos professores sobre as competências como eixos de organização curricular (Costa, 2005).

Observamos o importante resgate histórico, teórico-crítico elaborado por Sacristán (2013), em sua premissa fundante, constituída sobre as “dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação” referindo-se às concepções de aprendizagem; às tradições de planejamento e sua funcionalidade a serviço das metanarrativas do eficientismo; às reformas políticas impostas pelos organismos internacionais ao campo da educação e do currículo que tem o construto “competências” como base ou referência para questionar sobre a natureza, o caráter e seu enfoque utilitarista, “modernizado” pelos discursos nos limites do “saber-fazer” (Sacristán, 2013).

Tomamos, também, como referência as contribuições de outros autores nessa relevante obra, tais Jurjo Torres Santomé, Félix Angulo Rasco, Juan Manuel Álvarez Méndez, Domingo Blázquez Sánchez e do projeto Tuning Europa (2003), os quais nos apresentam diferentes perspectivas do enfoque por competências em educação. Nessa obra, Sacristán discorre sobre a falta de acordos no que se refere ao termo “educar por competências”. Haveria três grupos diferenciados de opiniões:

o daqueles que acham que esse sistema nos conduziria a uma sociedade de indivíduos eficientes e competitivos, necessários nesta realidade global; o daqueles que acham que desde esta ótica a educação se transformaria num adestramento que deixaria de lado os grandes objetivos humanos da mesma; e um terceiro grupo, daqueles que consideram a possibilidade de reestruturar os sistemas educacionais desde dentro, superando conteúdos antigos e criando uma sociedade não apenas eficiente, senão também justa, democrática e inclusiva (Sacristán. 2013. p. 8).

A partir dessas contribuições, revisaremos importantes publicações Brasileiras do período de 1990-2021, com o objetivo de compreender a recontextualização das noções, conceitos e concepções de competência, bem como os discursos e modelos construídos, não apenas na educação profissionalizante, como seus processos impositivos à elaboração de políticas curriculares a toda a educação básica, em âmbito internacional e nacional. Os estudos empreendidos nesta pesquisa contemplaram as diversas dimensões e noções de competência, considerando sua historicidade, contextos de suas concepções, campos e áreas, bem como suas transposições à educação. Primeiramente, vimos a qualificação profissional e depois, sua

expansão do Ensino Médio e, atualmente, o discurso imperativo sobre competências no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, acompanhamos as contribuições de alguns pesquisadores, dentre estes a pesquisadora Neise Deluiz, sobressalente numa literatura que se sustenta por uma perspectiva crítico-emancipatória sobre educação e qualificação para o trabalho (Santos; Deluiz, 2009). Reconhecendo que essa matriz de competência, numa visão mais crítica ainda em construção tem seus fundamentos no pensamento crítico-dialético, consideramos sua dimensão plural, histórica e sociocultural, tanto das competências profissionais quanto em todos os aspectos da totalidade social. Assim, ressaltamos um trecho da autora que

A identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado (...), pois leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (Deluiz, 2001, p. 22).

A investigação do processo de trabalho, segundo a autora, é realizada a partir dos que vivem as situações de trabalho – os próprios trabalhadores. Desta forma, as competências são contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, desenvolvendo a ideia de competência profissional ampliada e não apenas técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas. Defendemos uma revisão crítica do conhecimento escolar, sua dimensão histórica e valor dialético de contextualidade e politicidade, por se tratar da defesa de uma construção de educação e de formação pedagógica a serem fortalecidas com uma apropriação mais aprofundada desse viés teórico-crítico (Malachen, Matos & Orso, 2020; Barbaceli, 2020; Gonçalves, 2021).

Podemos estabelecer conexões entre as transformações estruturais dos modos de produção capitalista e sua materialidade no mundo do trabalho em um sentido mais amplo. Isso implica explorar suas determinações políticas, ideológicas que orientam as ações concretas nos processos de formação dos trabalhadores pela escolarização. Buscamos entendê-lo como um projeto de reordenação de relações construídas globalmente para o enfrentamento das crises cíclicas, históricas na perspectiva de autores que o estudam como um pensamento orientado por intencionalidades de reestabelecer articulações deliberadas de controle das economias mundiais. Nesse exercício de revisão histórica, teórica e metodológica, resgatamos os primeiros sentidos do termo competência em si. Tem origem que remete à Idade Média, no contexto de guerras e batalhas. É uma palavra de origem latina “competere” que significa lutar, disputar, procurar, inquirir. Esse sentido original traduz o intuito de competir e ganhar uma batalha e, para tanto, o indivíduo deveria desenvolver uma ou mais aptidão para cumprir uma missão,

tarefa ou função. O termo também faz referência ao verbo competir, indicando que os indivíduos devem ser ensinados a ter a iniciativa de realizar algo que lhe traga uma vitória. Dentre outros sentidos, nessa mesma direção, competência significa a capacidade de exercer uma função, individual ou coletiva, de natureza privada ou pública, em defesa de um ideal, com ímpeto, disciplina, foco e esforço repetido e progressivo.

Segundo Siqueira e Nunes,

a ideia de uma formação baseada em competências aparece pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1920, mas apenas a partir dos anos 1960 ela é popularizada como uma alternativa de resolução para o distanciamento entre o ensino formal e a realidade dos postos de trabalho. De acordo com a concepção educacional vigente à época, as avaliações tradicionais não eram eficazes para garantir um bom desempenho dos estudantes no trabalho futuro, o que exigia a busca de outras variáveis, ao abarcarem vários conteúdos, seriam capazes de prever o desempenho do educando tanto na futura esfera profissional quanto na vida em geral. Dessa forma surge na década de 1970 o movimento “Ensino baseado em competências”, que posteriormente denominou-se Formação por Competências ou Pedagogia das Competências (Siqueira & Nunes, 2020, p.34).

Nesse sentido, cumpre compreender o currículo como uma constituição de princípios e elementos contextuais, políticos e ideológicos e não apenas um conjunto de disciplinas, aparentemente despretensiosas. O currículo é um material que se compromete com uma finalidade política e se sistematiza na escola para esse fim. Uma função educativa imprime, portanto, um projeto político e econômico de sociedade. No campo da educação, impulsionados pelos fundamentos comportamentalistas, da Psicologia Behaviorista, de matriz teórica comportamental, largamente defendida no início do século XX, especialistas e estudiosos do currículo produziram importantes obras referentes à adaptação de comportamentos, objetivos de ensino, conteúdos e técnicas a esquemas e procedimentos de adaptação. Um ensino instrutivo, sistêmico, funcionalista e tecnicista, aos moldes dos princípios da administração predominantes dos anos de 1920 a 1970.

Do final da década de 1970 até o final da década de 1980, período de efervescência política, fortalecimento do pensamento crítico dos processos e movimentos democráticos e de resistências às forças dominantes, a ideia de um currículo adaptado às concepções comportamentalistas foi contestada. Porém, o termo competência volta a ganhar força na década de 1990, como já foi mencionado, com as reformas educacionais empreendidas para conformar novos modelos curriculares às demandas sociais de qualificação para o trabalho, especialmente ao Ensino Médio, com o notório intuito de corresponder ao processo de reestruturação produtiva do capital (Saviani, 2013; Holanda et al, 2009; Silva, 1985).

No Brasil, dentro da esfera educacional, o termo competência apareceu primeiro com a publicação da LDB de 1996, que incumbia à União o estabelecimento de competências

e diretrizes para o ensino. No ano seguinte foram lançados os PCN, que se detiveram a citar a palavra competência ou competências como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, porém sem definir o termo ou explicar suas características, tampouco orientar como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula. Outra proposta para o ensino por competências está no parecer CNE/CEB nº 29/02 e na Resolução CNE/CP nº03/02, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Nesse parecer, a competência é vista como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.

Em razão desses fatos, o termo “competência” vai assumindo múltiplos sentidos, alimentando novos significados e complexificando sua polissemia, construindo-se diferentes, diversas e até oponentes concepções. Após a LDB, de 1996, um longo percurso semântico, também foi sendo construído, atribuindo-se um valor economicista e mercadológico progressivo, à medida em que a educação básica foi se reconfigurando. A princípio, com os parâmetros curriculares nacionais até os valores e princípios contemporâneos em que a educação escolar se redefine como “um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (Saviani, 2005, p. 22)

Nesse sentido, pontuar as reformas educacionais e suas temporalidades cíclicas nos permitiu articular as condições objetivas em que as políticas curriculares são legitimadas, bem como as contradições inerentes a esses processos. A tessitura da política é uma determinação do capitalismo nas dimensões macro e micro, que movem as relações sociais nas suas múltiplas dimensões. Portanto, é imprescindível fazer esse cerco epistemológico sobre a reestruturação do capitalismo como resposta às crises que envolvem essa globalização, suas determinações sociopolíticas e apreender a dinâmica e os impactos projetados na política curricular Brasileira e maranhense na atual conjuntura, especialmente num recorte temporário dos anos de 1990 até os dias atuais (Antunes, 1999; (Bowe; Ball; Gold; 1992; Mainardes, 2018).

Reconhecendo que as políticas curriculares nacionais, sua história, concepção, legitimação não foge à regra, será necessário à produção dos nossos estudos desvendá-las, também, a partir do entendimento das razões econômicas e ideológicas do processo de internacionalização financeira e do papel do Estado Brasileiro nos ajustes estruturais e setoriais das políticas implementadas no Brasil. Buscaremos a gênese das reformas, contextualizando os discursos reformistas e seus sujeitos, bem como as evidências empíricas e suas implicações no campo da educação (Freitas, 2018; Leher, 1998).

Consideramos que os impactos do neoliberalismo são determinantes nas reformas educacionais Brasileiras, especialmente nos anos de 1990 e 2000, com as Diretrizes

Curriculares e os Programas Educacionais Nacionais para o Ensino Médio e Profissional. Seus embates dualistas e excludentes e suas condicionalidades para o financiamento de seus projetos e das reformas capitaneadas pelo financiamento externo de capital fictício, acentuando o caráter mercadológico que justifica a acumulação e reprodução em favor dos grandes grupos internacionais (Frigoto, 1995; 2010; Meszáros, 2012).

Acompanhando-se esses movimentos históricos, de fortalecimento dos postulados liberais, com novas roupagens e novos discursos e argumentos, não se pode deixar de notar a complexidade de sentidos que o termo competência vai adquirindo. Tampouco as dimensões que vão alcançando com o surgimento de orientações sobre “novas competências para ensinar” e recomendações ao desenvolvimento de competências desde a escola, espalhando-se, mais uma vez, em novas configurações e mapeamentos oriundos de novas pesquisas e publicações que focaram no - como aprender e ensinar competências na empresa e na escola, investindo-se maciçamente na formação de professores, colocando-os à prova de grandes desafios de aprender a ensinar e avaliar em ciclos, imprimindo-se novas formas de organização curricular, novos desafios e novas práticas escolares (Perrenoud, 2022; Zabala, 2010).

É importante frisar a necessidade de apropriação acadêmica, investigativa sobre a expressão “competências e habilidades”, com sentidos renovados e “reinventados” às políticas curriculares vigentes nesses últimos 20 anos, buscando, porém, suas origens que remetem à sua origem a outras ciências. Por isso, buscamos a opção por sua pluralidade semântica, compreendendo a diversidade de suas concepções e definições. Assim, confirmamos a necessidade deste percurso, inquirindo sobre o currículo por competências, contextualizando-o às transformações no mundo do trabalho que (re) configuram a qualificação do futuro trabalhador, antes tão acentuada pelas reformas do Ensino Médio desde a década de 1990 e agora com fortes apelos a toda Educação Básica desde a sua primeira etapa. Um ensino que surge no contexto neoliberal, das políticas internacionais que exige dos países dependentes o maciço investimento na implementação de uma educação escolar que lhes deva subserviência.

É nesse contexto de desdobramento das políticas educacionais, na atual ordem econômica mundial, que as relações com a elaboração de políticas curriculares nos estados nacionais se submetem aos “novos senhores do mundo” que são representados pelas organizações internacionais e operam no disciplinamento dos países periféricos, subjugando-os aos ajustes hegemônicos do capitalismo em subserviência a ordem econômica mundial, responsável pela promoção de um contexto ideológico em que a escola é pensada e gestada como potenciadora do capital humano (Deitos, 2005; Shiroma, 2011).

Nesse cenário, o objeto do nosso estudo situa-se no âmbito das políticas, das reformas educacionais Brasileiras, para além das reformas do Ensino Médio nos anos 1990 e

2000, sob o discurso de eficiência do Estado, com a privatização de ações e serviços que então pudessem ser controlados pelo mercado. O Plano Decenal de Educação para todos (1993), já mencionado na sessão anterior, pautado nas determinações da Conferência Mundial de Educação para todos (1990) realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e outros organismos, foi o divisor de águas para efetivar as políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, justificadas pela necessidade de reforma do Aparelho do Estado sob o discurso da eficiência e da “descentralização” das ações do Estado, desresponsabilizando-o pelos serviços sociais prioritários, como educação e saúde.

Nessa perspectiva, é importante construir um cerco epistemológico que fundamente o estudo sobre quais as concepções de currículo são subjacentes à Base Nacional Comum Curricular – objeto da nossa pesquisa, tendo a dialética como fundamento para as nossas análises sobre currículo e conhecimento postos nessa política que veicula o retorno da pedagogia das competências com interlocuções diretas desta centralidade, Educação Básica, afetando como obscurantismo, também, o Ensino Fundamental, a exemplo do que acontece com as políticas reformistas do Ensino Médio. Essa leitura se torna decisiva na medida em que se legitima o ataque à escola pública e pela total responsabilização do professor pelos desempenhos escolares, escravizando-o na sua intelectualidade e autonomia (Saviani, 2013; Duarte, 2020).

A partir desse fundamento teórico-metodológico, propomo-nos aqui, ao desafio de explorar os conceitos e sentidos de competências subjacentes às ditas capacidades decorrentes de conhecimento “especializados” sobre determinada área e atribuições consuetudinárias de desempenhar certas atividades ou tarefas com aptidão. Nessa proposição, coloquemos à prova os fundamentos que balizam as múltiplas concepções de competências construídas historicamente pela ciência sob distintas bases epistemológicas. Em razão desse desafio, esboçamos não apenas o significado de competências de forma isolada, pinçada de seus mais diversos contextos históricos, políticos, ideológicos e culturais inteirados às suas conjunturas socioeconômicas como condições objetivas determinantes dos cenários propícios à sua criação. Para tanto, recorreremos a algumas referências importantes ao debate e à reflexão necessária ao esboçamento desta análise.

Por outro lado, buscamos compreender como essas matrizes de alinhamento do capital humano incidiram na concepção de competências no campo da educação, especialmente com as demandas de “novas competências para ensinar” sempre investigando na historicidade e na totalidade dos cenários e contextos político-sociais as intencionalidades dessas transposições no âmbito dos currículos escolares. Discutimos questões sobre a natureza

pragmatista e utilitarista das competências no currículo e nas avaliações, reconstituindo e desconfiando dos sentidos e significados aparentes nos argumentos dos organismos internacionais que impõem a formação de novos perfis humanos alinhados às novas demandas mundiais. Nessa trajetória, pretendemos reconstruir o percurso da construção do discurso das competências desde a qualificação profissional de técnicos de nível médio a tecnólogos até o curioso alcance no currículo do Ensino Fundamental, com a política da BNCC (Sacristán, 2011; Ramos, 2020; Deluiz 2001;2019, Zorzal, 2006).

No que se refere à continuidade desses estudos no Brasil, pontuamos, nessa visão histórico-crítica, a noção de competência e sua polissemia no discurso ideológico ultra neoliberal de qualificação para o trabalho que tem assumido centralidade no currículo a partir das demandas internacionais para o trabalho e a educação. Para tanto, constatamos, a partir de vários estudos, o discurso ideológico da competência no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e do entendimento que foi construído nos ciclos das políticas educacionais e curriculares que antecederam (desde o governo Sarney até o atual governo de Jair Bolsonaro – 1986 – 2022), já referenciadas no primeiro capítulo (Zorzal, 2006; Gonçalves, 2021; Malanchen, 2021).

Para este fim, recorremos a trabalhos publicados que pontuam sobre a historicização das competências e dos discursos dela decorrentes com acintosas relações ao neoliberalismo e suas dissidências. É evidente que os versos e abusos do termo encontram sua sustentabilidade nos argumentos teórico-científicos que aderem ao discurso da neutralidade e a defesa da profissionalização com fortes investimentos ideológicos desde a escola pela via escolar. O currículo por competências, portanto, está na centralidade deste debate, bem como a formação e o trabalho docentes igualmente alinhados a um projeto desenvolvimentista de educação, adaptado, às demandas do mercado internacional (Barbaceli, 2020; Malachen, 2020, Gonçalves, 2021).

Reforçamos esta discussão com as contribuições de Nomeriano (2005) que aponta que a adoção do currículo por competências muitas vezes se traduz em uma fragmentação do conhecimento. Ele argumenta que, ao focar em habilidades específicas e mensuráveis, essa abordagem pode desvalorizar a compreensão integral do saber e a construção de uma formação crítica. O autor defende que o conhecimento deve ser visto em sua totalidade, onde as relações entre diferentes áreas são fundamentais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Por sua vez, Moraes (2006) complementa essa crítica ao afirmar que o currículo por competências frequentemente se alinha aos interesses do mercado de trabalho, priorizando a formação de profissionais que atendam às demandas econômicas em detrimento de uma educação que promova a reflexão crítica e cidadã.

Moraes ressalta que essa perspectiva utilitarista tende a minimizar a importância de conteúdos que desenvolvem o pensamento crítico e a criatividade, essenciais para a formação de uma sociedade democrática e plural. Rangel e Morcazel (2016) também se posicionam contra essa abordagem, enfatizando que o currículo por competências pode contribuir para uma visão reducionista da educação. Eles afirmam que, ao centrar o ensino em habilidades específicas, corre-se o risco de desumanizar o processo educativo, reduzindo o estudante a um mero executor de tarefas. A educação deve ir além da mera formação técnica, buscando promover o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos éticos, sociais e culturais.

O currículo por competências, embora amplamente promovido como uma abordagem inovadora e eficaz, tem sido alvo de críticas substanciais por diversos autores, incluindo Dourado (2018), Nogueira (2018) e Ferreira (2021). Essas críticas apontam para a superficialidade da formação proposta por essa abordagem, que, segundo os autores, pode levar a uma educação descontextualizada e utilitarista. Dourado (2018) argumenta que o currículo por competências, ao priorizar habilidades específicas, frequentemente ignora a construção de uma base sólida de conhecimentos que permita aos alunos compreenderem a complexidade do mundo ao seu redor. Ele ressalta que essa abordagem tende a reduzir o ensino a meras atividades práticas, desconsiderando a importância do conhecimento teórico e da reflexão crítica. Em suas palavras:

A proposta de currículo por competências, ao se concentrar na formação de habilidades imediatas, acaba por relegar a segundo plano a formação integral do estudante, que deve incluir o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise reflexiva e a construção de saberes interconectados. Essa fragmentação do conhecimento resulta em uma educação que serve mais aos interesses do mercado do que às necessidades formativas dos alunos, colocando em risco a essência da educação como um espaço de emancipação e formação cidadã" (Dourado, 2018, p. 45).

Nogueira (2018) complementa essa crítica ao enfatizar que o currículo por competências é frequentemente implementado sem uma compreensão adequada do contexto social e cultural dos alunos. Ele observa que essa abordagem tende a homogeneizar a experiência educacional, desconsiderando as particularidades de diferentes grupos sociais. Essa uniformização pode levar à exclusão de saberes locais e à desvalorização das identidades culturais, comprometendo a relevância e a significação do aprendizado. Ferreira (2021) também se alinha a essa crítica, apontando que a ênfase em competências práticas pode resultar em uma visão estreita do que significa ser educado. Para Ferreira, o verdadeiro desafio da educação contemporânea reside na capacidade de promover uma formação que, além de habilidades técnicas, inclua dimensões éticas e sociais, preparando os alunos para serem não apenas

profissionais competentes, mas cidadãos críticos e engajados.

Nessa reflexão crítica, não poderíamos deixar de trazer a opinião dos pensadores Brasileiros, grandes expoentes que contribuíram de forma determinante com essa discussão que ora elaboramos. A perspectiva histórico-crítica de educação e currículo é fundamental nesse debate. Freire defendia que a educação deve ser um processo dialógico, onde o aluno é visto como sujeito do conhecimento e não apenas como receptor passivo. Para ele, a formação deve incluir não apenas competências técnicas, mas também o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que os estudantes compreendam sua realidade e possam transformá-la. Trata-se de uma educação que deveria promover um aprendizado que integrasse dimensões culturais, sociais e políticas, preparando os alunos para serem cidadãos atuantes e críticos, e não apenas mão de obra para o mercado. Nesse contexto, pleiteamos a dimensão de competências que vão além da mera formação técnica e utilitária, resultado de um processo de diálogo e reflexão, em que os estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para Freire, a verdadeira competência envolve não apenas a aquisição de habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, capacidade de pensar reflexivamente e habilidades para agir de forma ética e responsável na sociedade (Freire, 1996).

Moacir Gadotti também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância de uma educação que vá além da mera formação técnica. Segundo Gadotti, o currículo deve contemplar competências científicas, culturais e políticas, promovendo uma educação integral que valorize a diversidade e a pluralidade. Ele argumenta que a formação científica é essencial para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo, enquanto as competências culturais e políticas são necessárias para que eles se reconheçam como parte de uma sociedade e se engajem em sua transformação. Enfatizam a importância de competências culturais, políticas e sociais, acreditando que a educação deve capacitar os estudantes a compreenderem e transformarem sua realidade. A competência, portanto, deve estar relacionada ao desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo que ele não apenas se adapte ao mundo, mas também se engaje na luta por mudanças sociais e justiça (Freire, 1996; Gadotti, 1997;1998).

Dentro deste propósito, outros importantes trabalhos nos ajudaram a aprofundar os argumentos construídos ao longo do curso para uma análise histórico-crítica mais específica sobre o currículo, com centralidade nas competências, revisitando os estudos já realizados sobre a Pedagogia das Competências, seguindo uma trajetória histórica, com o objetivo de apreender e reconhecer criticamente os diversos sentidos tomados nesses percursos a partir das influências das ciências administrativas e da Psicologia, trasladados ao campo da educação. Importa compreender a natureza polissêmica e as noções de competências transportadas ao campo da educação e das políticas curriculares. Será necessário, portanto, aprofundar a história, o

conceito, a tipologia e o mapeamento de competências, na perspectiva do mercado e de suas exigências para a formação para o trabalho, na construção de perfis, a partir de diversos modelos e orientações.

Contribuem de forma determinante Ropé e Tanguy (1997) quando trazem a discussão sobre noções a respeito de “saberes e competências”, sugerindo um comparativo crítico entre empresa e escola, a exemplo do que fazem alguns dos autores já mencionados nesta seção. Pacheco (2001) trata das competências curriculares nas práticas docentes ocultas, porém, incisivas nos discursos de reformas curriculares. Na relação currículo e competência, os sentidos articulados num projeto de ensino não estão desvinculados dos sentidos do mundo do trabalho (Costa, 2005; Macedo, 2001; Rios, 2002; Nomeriano, 2005). Nesta análise, colocamos em questão a defesa de autores que advogam o desenvolvimento de competências pessoais para o trabalho na cultura econômica (Cestari, 2005). Aplicado diretamente ao campo da gestão de pessoas e daqueles que foram os processos educativos com essa centralidade sob a justificativa de sua necessária instrumentalidade na superação dos desafios postos ao século XXI (Perrenoud, Thurler, Macedo e Machado, 2002), incidindo sobre o “alinhamento” da formação dos professores a esse ideário, sob pena de não lograr êxito nas avaliações externas e internas (Barbaceli, 2020; Zarifian, 2003)

Um estudo interessante de Moura (2005), também contemplado em nosso estado da questão, traz um demonstrativo que enriquece a nossa análise, com uma tabela conceitual estruturada pelo autor, em sua dissertação de mestrado, que traz fragmentos de algumas definições do termo competência, que fazemos questão de demonstrá-la na íntegra:

Quadro 01 - Demonstrativo da Compreensão do termo competência na visão de alguns autores consultados por Moura (2005)

Autor	Compreensão do termo competência
Allal, 2004 (apud Ollignier, 2004, p.15; 83).	“(…) organização dos saberes em um sistema funcional”. (...) suas principais dimensões são: a rede dos componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório motores, bem como sua aplicação a um grupo de situações e a orientação para uma determinada finalidade”. “(...) uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.
Gillet, 1991 (op. Cit, p. 36).	“(…) sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”.
Levy-Leboyer, 1996 (op. Cit, p. 36).	“(…) repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada ação”.
Lê Boterf, 1998 (op. Cit, p. 133).	“(…) uma combinatória complexa, de uma ligação coordenada, multidimensional, que sempre deve ser recriada, da mobilização de múltiplos recursos, de saberes, de “savoir-faire”, de estratégias, de habilidades manuais, de atitudes, de valores privilegiados...
Malglaive, 1990 (op. Cit, p. 153).	“(…) uma totalidade complexa e instável, mas, estruturada, operatória, isto é, ajustada à ação e as suas diferentes ocorrências” “(...)estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”.

Ollagnier 2004 p.10)	“(…) a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”.
Perrenoud, 2004 (op. Cit, p. 153).	“(…) a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.
Plantamura (2003, p.11/13)	“(…) capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimo de conhecimentos e que se adquirem sentidos se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências (pg 11). (...) A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher”.
Tardiff, 1994 (op. Cit, p. 36).	“(…) um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas”.
Terezinha Rios, 2003 (p. 46).	“Saber fazer bem...”
Toupin, 1995 (op. Cit, p. 36).	“(…) a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.
Zarifian, 2001 (p.68)	“(…) o “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade do indivíduo” diante de situações profissionais com as quais se depara.
Medef Apud Zarifian, 2001 (p. 67)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber- fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.”

Fonte: MOURA (2005)

Observando as definições acima citadas, notamos que elas têm um matiz individualista, uma vez que algumas estão voltadas para situações comportamentais: Levy-Leboyer (1996); Ollagnier (2004); Malglaive (1990) e Zarifian (2001). A maioria das definições valoriza o saber, o conhecimento: Allal (2004); Gillet (1991); Lê Boterf (1998); Perrenoud (2004); Plantamura (2003); Tardiff (1994); Toupin (1995) e Terezinha Rios (2003). A definição de Medef (2001) remete ao âmbito profissional. Acreditamos que as definições de Perrenoud (2004) e Toupin (1995) se assemelham. As duas partem do princípio de que é necessário mobilizar e agrupar saberes, habilidades e atitudes com o objetivo de solucionar determinadas situações aplicando os recursos cognitivos (Moura, 2005, p. 63,64).

Percebemos, com estes estudos que o termo “competência” não só é complexo como polissêmico, carregando sentidos históricos referentes aos avanços da ciência, especialmente da Psicologia, partindo da ideia de um desenvolvimento e de uma aprendizagem entendidos como processos cognitivos individualizados, que reforçam a responsabilização do sucesso ou fracasso apenas no indivíduo; ou, pelo menos nele, a priori. Esse viés predominante implica numa centralidade, ao nosso ver equivocada, na medida em que mantém um foco único numa abordagem psicologizante. Fundamentado em matrizes individualistas/funcionalista, que orientam o desenvolvimento de competências para o campo de mercado e do trabalho, como força produtiva, o que acaba por transferir essa lógica para o campo da educação, do ensino e do currículo, antes, especialmente na década de 1990, direcionada ao Ensino Médio e desde

então, com insistente proposição ao Ensino Fundamental, objeto de nossa preocupação nesta pesquisa.

A proposta do currículo por competência é, prioritariamente, conduzir o “projeto de vida” dos estudantes, após a escolaridade obrigatória e ter desenvolvido as competências básicas no Ensino Básico de que eles sejam absorvidos no mercado de trabalho, o que vem acontecendo atualmente na Europa e boa parte dos países das américas, especialmente países em desenvolvimento, que dependem das orientações econômicas, apropriando-se dos discursos de que construir um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, “[...] educar os alunos para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (Leite, 2004, p. 126).

Perrenoud (2000), como o maior percussor da pedagogia da competência, considera que as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, visto que os seres humanos não vivem todos, as mesmas situações. Para além das aparências, desvendando as “pseudoconcretudes” desse princípio, o autor revela o caráter adaptativo à uma realidade já posta. É o que orienta aos professores quanto dissemina em quase todo o mundo, e com muita aceitação no Brasil, as competências necessárias para ensinar e aprender, visando à eficácia do ensino. Vale lembrar das avaliações e exames externos como o ENEM, por meio de competências, com suas matrizes e eixos cognitivos que subjugam o conhecimento ao nível de habilidades e objetivos para desenvolver competências que são o fim último do currículo.

Denota-se outros sentidos à perspectiva emancipatória de formação humana, de educar para a cidadania, fazendo-se uma crítica contundente às pedagogias tradicionais, disciplinares, utilizando-se de um discurso crítico, democrático para implementar um currículo inovador fundamentado na competência como uma capacidade emergente, que tende a manifestar-se na intersecção de dois aspectos constituintes diferentes: o “indivíduo”, com suas habilidades, conhecimentos e objetivos; a estrutura de um domínio de conhecimento, na qual essas habilidades podem ser despertadas. No entanto, reforçamos a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienadas, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. De certo que concordamos em “construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos, mas, igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania” (Deluiz, 2001, p.23).

Confirma-se, portanto, a partir dessas leituras, que o processo de construção do conceito de competências tem seus desdobramentos no cenário de formação dos futuros trabalhadores e suas intencionalidades influenciam fortemente na prescrição das políticas

curriculares. Diante disso, o Ensino Fundamental constitui-se de um solo fértil a uma formação regulamentada pela estimulação à produtividade desde cedo, sendo normatizada por uma política de base curricular nacional que, objetivamente, não vai fomentar a igualdade, mas, pelo contrário, acentuar as desigualdades entre os estudantes, pela responsabilização, pela competição, pelo incentivo precoce ao individualismo. No entanto, a literatura explorada também nos permite fazer oposição a esse princípio formativo quando propõe a ressignificação crítica do debate sobre competência, numa perspectiva histórica, resgatando-lhe o sentido crítico e emancipatório, em defesa da construção progressiva da autonomia científica, politécnica, filosófica e pedagógica dos professores, de quem mais se exige qualidade. (Fernandes, 2015; Maechelli, 2014; Abreu, 2021, Ricardo, 2010)

4.3 ABORDAGEM POR COMPETÊNCIA NA BNCC: trajetórias, contradições e desafios à sua implementação

Elaboramos uma reconstituição do debate sobre o modelo de competências e pontuamos a Base Nacional Comum Curricular e as orientações do currículo por competências no estado do Maranhão e o documento curricular do território maranhense: legitimidade e possibilidades entre o prescrito e o vivido, perfazendo um percurso histórico da trajetória da BNCC, da sua elaboração como política, nos diferentes contextos governamentais, que se manifestam como espaços e territórios de disputas consideradas determinantes na vida escolar Brasileira e a centralidade nas competências no currículo, especialmente do Ensino Fundamental até suas projeções no Documento Curricular do Território Maranhense, pontuando-se as orientações referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental nos documentos nacional e estadual.

A elaboração de uma “base comum” está prevista na Constituição Federal (artigo 201) (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 26) (BRASIL, 1996). Apesar da BNCC não ser um currículo, ela preconiza o discurso de que é mais específica e clara do que os documentos de referência, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 1998b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a), sobre o que os alunos devem aprender, e coloca os objetivos de aprendizagem ano a ano (MBNC, 2017). A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2017, p.31).

Nesse sentido, a BNCC está pautada pelo paradigma das competências que se

desdobram em habilidades. Sobre a organização destas, o documento enfatiza que [...] os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas), expressam um arranjo possível, dentre outros. (Brasil, 2017, p.31)

Nessa trajetória, referenciamos as determinações para a elaboração de um currículo mínimo desde a Constituição de 1988 até as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2013, que repercutiu em importantes políticas, como o Plano Nacional da Educação (2014-2024). Ressaltamos a abertura da ofensiva reacionária no país a partir de 2015-2016, uma contrarrevolução neoliberal no governo Temer, cenário de reformas favoráveis à redução dos direitos trabalhistas, previdenciários, do teto dos gastos públicos com saúde e educação pública – o que se agigantou absurdamente no governo de extrema-direita.

Foi nesse contexto de consolidação ideológica da base conservadora e ultraconservadora que a BNCC foi redirecionada com um viés antidemocrático, com a mudança das equipes de governo Dilma – Temer, o que se constituiu notoriamente em mudanças políticas-ideológicas de uma perspectiva mais crítica, democrática e, portanto, inclusiva de seus elaboradores à legitimação de uma ofensiva ultra neoliberal, expressa nos acordos de privatização da educação pública, com reformas de caráter mercantil da educação no país, trazendo às últimas consequências o desmonte da escola e de seu currículo, com forte presença de grupos empresariais como o “Movimento pela Base”, dentre outros (Farias, 2018).

Discorremos sobre a imposição da medida provisória, expandindo a reforma do Ensino Médio sem levar em conta a participação da sociedade, dos professores, especialistas e instituições, alterando-se inclusive o art. 26 da Lei 9394/96, sobre a obrigatoriedade ou não dos componentes curriculares no Ensino Médio, numa proposta de “flexibilização do currículo” em “itinerários formativos” e diminuição de carga horária da formal geral e comum, intensificando o dualismo estrutural nessa última etapa da Educação Básica, que não teve o texto de seu documento curricular concluído junto ao texto das primeiras etapas. Uma análise dessa trajetória, bem como dos textos que finalizaram a versão preliminar, a segunda e a terceira versão, num movimento de idas e vindas da constituição de seus escopos e das parcerias político-empresariais firmadas tanto em nível internacional quanto nacional e local. Buscaremos pesquisas divulgadas entre 2014-2022, que tenham como objeto de estudo a BNCC e seus impactos na (re) formulação dos currículos das escolas Brasileiras e maranhenses, implicando mudanças importantes na formação e na prática docente (Micheti, 2019; Gonçalves 2021; Saviani, 2013).

A análise da estrutura dos textos da BNCC nas versões de 2015, 2016 e 2017 (educação infantil e fundamental) desde a estrutura de seus textos, fundamentos e prescrições

das políticas orientadoras para sua implantação no âmbito das esferas educacionais. O propósito central desta seção é ampliar o entendimento sobre o texto e a discussão sobre a construção da BNCC, a partir das versões elaboradas e do debate elucidado. Para tanto, adotamos uma metodologia de levantamento bibliográfico para uma análise documental com base nos fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos que alinhavam esta pesquisa. Analisamos não somente os textos das versões, mas também pareceres e análises de outros autores, além de documentos oficiais.

O nosso estudo registra, de forma mais específica a BNCC do Ensino Fundamental, em face da problematização sobre a nossa escolha por este tema no contexto atual. Para fundamentar nossa análise, capturamos contribuições de muitos trabalhos já elencados no estado da arte. Localizamos muitas publicações sobre a história, a trajetória, os fundamentos e as implicações da implementação da BNCC no cenário de contradições, disputas, lutas, resistências e embates. A riqueza de referências nos permitiu aprofundar a discussão, fornecendo maior fundamentos sobre os cenários políticos de origem e transição da BNCC, destacamos: Macedo (2014), Peçanha (2014), Proença-Lopes (2013) Sacristán (2011), Ferraço (2017, Freitas (2014), Corazza (2016), Giroto, Cortinaz (2019), Aguiar (2019), Ornellas (2019), Orrú (2019), Triches (2019), além de Chizzotti e Ponce (2012), Alves (2014), Macedo (2016), Libâneo (2012), Cury (2020), Freire (2000), já mencionados.

Importante uma revisão histórica na esteira dos estudos, debates e discursos sobre uma educação baseada em competências, fortalecidas desde o ano de 1990 com fortes influências do pensamento neoliberal. Entre afirmações, defesas e críticas ao modelo de competências, a formação escolar na sociedade capitalista silencia as desigualdades, apontando o currículo por competência como receituário ao trabalho dos professores que deveriam “aprender e ensinar competências”, buscando possibilidades de “repensar” os PCN e reafirmando a necessidade de uma base comum curricular, que surge com uma nova roupagem às velhas formas de fazer currículo no cenário contemporâneo.

Para tanto, o desafio da “reinvenção” do caminho para o sucesso dos estudantes e não apenas os do Ensino Médio, como nos anos 90, agora, com foco no Ensino Fundamental, o que nos inquieta bastante, pois a BNCC ganha o status de uma normativa quase infalível que se apresenta como solução para o sucesso dos estudantes, impregnado pelas “novas” competências redimensionadas por um novo discurso, aparentemente inclusivo, inovador que polemiza ainda mais a complexa relação epistemológica, política e ideológica entre direitos à educação e direitos de aprendizagem presentes nessa política e questionados por vários autores, especialmente nas publicações mais recentes sobre para quem, de fato, estão sendo garantidos esses direitos (Macedo, 2014; Peçanha, 2014, Proença-Lopes, 2013; Sacristán, 2011).

Como expressão maior da política educacional, a BNCC não se constrói com unanimidade e convergências de pensamento; pelo contrário, transita entre diferentes gestões, de diferentes governos, com visões e práticas distintas e contraditórias, rescrevendo, em sua última versão um caráter reformista, empresarial, assumindo o controle dos processos formativos e pedagógicos na escola, num cenário de disputas pelo poder em que a voz das críticas dos educadores, especialistas e pesquisadores não fora levada em conta. No entanto, é importante ressaltar que essa voz traduz um coletivo que não se deu por vencido, mas que tem resistido o poder hegemônico neotecnista, meritocrático, conformista, operacional e pragmatista que tem predominado o cotidiano das escolas (Ferraço, 2017; Freitas, 2014; Corazza, 2016).

É nesse complexo cenário de disputas em que oportunidades de leituras mais críticas se apresentam no sentido de favorecer o entendimento de que as contradições nos permitem diálogos e possibilidades de refletir sobre a função social da escola, de repensar histórica e criticamente o lugar dos professores como sujeitos na construção de um currículo que vá na contramão dos discursos travestidos de inovação, inclusão, diversidade e neutralidade. Em se tratando do currículo escolar, é importante traduzi-lo nas relações entre a sociedade e a escola, sobretudo num delineamento de uma política proposta pela última versão da BNCC, no que diz respeito ao seu conteúdo e à sua centralidade prescritiva nas orientações legitimadas pelo conjunto de habilidades subjacentes à totalidade do seu texto e à especificidade da formação de leitores, nos anos iniciais (Orrú, 2018; Triches, 2018; Rocha, 2019).

Decerto que não há, felizmente, respostas prontas; pelo contrário, há que se inquirir se a escola é, de fato, o espaço do saber e do conhecimento elaborado e sistematizado e quem são os sujeitos, agentes dessa normatividade que atribui essa autoridade necessária à escola. Segundo a construção teórica de Saviani, pode-se falar em princípios que conduzem ao entendimento de que:

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” (p. 16). Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem” (Saviani, 2016, p. 39).

Nesse sentido, confronta-se a centralidade do currículo por competências com a proposição teórico-crítica de construção social e a socialização de conhecimentos culturais,

científicos, filosóficos e linguísticos. Assim, a relevância social dos conteúdos e de sua gênese no conhecimento cultural mais amplo e complexo vem sendo preterida pelo pragmatismo imposto pelo permanente cultivo do discurso do “aprender a aprender” com argumentos amplamente viabilizados e escalados pelos sujeitos elaboradores, agentes determinados a validar o currículo escolar pelas avaliações em larga escala. Dessa forma, tanto a política da BNCC, como de outras em contextos e conjunturas políticas anteriores são dimensionadas pelo viés neoliberal, implicando em dispositivos orientadores de forte impacto nos processos de ensino, aprendizagem e formação de professores. São influências incorporadas pelas forças institucionais legitimadoras de claras proposições privativas que atendem aos interesses da classe empresarial mediada pelo Estado que aliena a escola e seus sujeitos e esvaziam-na de conhecimento, desprezando-os às formas subservientes a que as competências prescritas pela BNCC os impõem, impulsionando-as a categorias menos relevantes que a aprendizagem de competências.

Por isso, foi imprescindível compreender a gênese do termo “competências” e da sua transposição muito posterior ao campo da educação, bem como perceber em que cenários político-econômicos esses fenômenos vêm acontecendo, pois, dadas as condições conjunturais e contextuais, pode-se apreender fatores que interferem diretamente nessas transposições. Nesse sentido, é relevante uma percepção histórica desse cenário como realidades e totalidades que trazem, em seus movimentos, as suas contradições.

Nessa trajetória, desde o surgimento da pedagogia das competências, fundada nos princípios da “Educação para o Século XXI” (1996), o mercado mundializado vem orientando as políticas de Estado a cederem à pressão neoliberal de confirmar a pedagogia do “aprender a aprender” como centralidade no currículo nacional, como receita infalível ao desenvolvimento social pela educação escolar. A partir desse contexto, de forma ainda mais acentuada que as políticas curriculares anteriores, o texto da BNCC vem consolidar esses receituários e desafiar os sujeitos da educação à defesa desse ideário na concretude dos seus espaços de atuação. Para confirmar esse posicionamento, Galuch e Sforne, p. 64, 2011, mencionam que:

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os “[...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada.

Confirmando o pensamento desses autores, percebemos que toda a estrutura da BNCC foi elaborada em torno da centralidade das competências e habilidades, em eixos que definem competências gerais, específicas por áreas de conhecimento e por componentes

veiculados a essas áreas. No entanto, o que se observa é a preponderância e a ênfase maior é a de que os conhecimentos ficam por ser definidos a partir dessas competências e habilidades e aprendizagens consideradas essenciais, forjando-se uma reestruturação curricular desafiada a não atribuir a devida importância aos conhecimentos e aos conteúdos escolares. É importante ressaltar que o que se defende não é a negação das competências ou o retorno de um currículo conteudista, mas a centralidade no conhecimento científico na estruturação do currículo. A escola se vê diante da obrigatoriedade de submeter conteúdos que se articulam às dez competências de forma padronizada e reguladora e não atentar para as especificidades e necessidades do seu território e contexto. No mínimo, o caráter normativo da BNCC, sendo impositivo, ainda que travestido de inovação, poderá deixar de ser uma referência nacional e tornar configurações de obrigatoriedade extrema, ao ponto de negar a autonomia de seus agentes – o que evidencia a hegemonia político-ideológica das novas dinâmicas mercadológicas sobre os aspectos culturais, científicos e sociais na estruturação curricular.

Como já foi mencionado, diz-se de alguém competente quem reúne habilidades, conhecimentos essenciais que sustentem atitudes que impliquem desempenhos para realizar atividades, tarefas e trabalho de forma eficaz e eficiente, portanto, com sucesso. Assim, para garantir o crescimento de pessoas e empresas, é importante investir no seu desenvolvimento. Exige-se para um perfil modelar ao mercado ou mundo de trabalho em tempos contemporâneos uma formação proativa, desenvolvimento de habilidades com vistas a adaptar o futuro trabalhador ou aquele que está em formação às exigências globais do mercado internacionalizado.

Fala-se em competências linguísticas, literárias, nas engenharias, tecnologias, interpessoais, nos diversos ramos da ciência e dos saberes. E o que prevalece é o uso deste termo nos contextos jurídico, empresarial e do mercado de trabalho em que se ressalta a expressão “competência profissional cuja expressão envolve habilidades desenvolvidas em uma pessoa que, no seu conjunto, irão caracterizá-lo com um bom ou excelente profissional para desempenhar reais funções laborais. Portanto, na BNCC, competência e habilidade são conceitos imbricados, relacionados pelas próprias exigências em pôr em prática conhecimentos práticos necessários ao aumento da produção. Em geral, ser competente significa já ter desenvolvido ou iniciado um processo específico de preparação para o trabalho. Empresas investem na formação de seus colaboradores para a sua lucratividade, mas comungam exaustivamente a ideia de que a educação (e não necessariamente a superior, ou somente esta) tem o “dever” de garantir o desenvolvimento de competências desde a mais tenra idade um ideário persuasivo que, hegemonicamente, vem sendo fortemente disseminado e fundamentado pela Teoria do Capital Humano que, estrategicamente, tem conquistado as políticas

educacionais curriculares de forma globalizada.

Segundo Saviani, 2020 p.11 (Apud Malachen):

Nas comunidades primitivas, a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam as novas gerações. Nas sociedades antigas e medievais, com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surgiu uma classe que vivia do trabalho alheio e, em consequência, desenvolveu-se um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função era preencher o tempo livre de *forma digna* (*otium cum dignitate*). Aí está a origem da palavra escola (do grego *skolé* = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) assim como de “ginásio”, que em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos. Na sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital), obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor de troca, cuja mais-valia é incorporada ao capital, que se amplia insaciavelmente.

Com isso, podemos confirmar a ideia de que a escola seja uma forte agência promotora do desenvolvimento social e econômica de uma localidade, de forma tal que sua referência formal suplanta outras modalidades nos processos produtivos. Logo, não é à toa que a apropriação do discurso das competências e a sua adoção no campo da educação tem sido abusivamente veiculado e agregado à defesa dos avanços científicos e tecnológicos, arrazoando-se pela instrumentalização técnica e pelo desenvolvimento do potencial humano nos termos do capitalismo pela via do ultra neoliberalismo.

O neoliberalismo é uma doutrina política e econômica caracterizada pelo resgate dos conceitos defendidos pelo pensamento liberal dos séculos XVIII e XIX. O pensamento liberal pode ser definido a partir de dois pressupostos: um político filosófico, baseado no jusnaturalismo – que se fundamenta no direito natural, segundo o qual existe um sistema de normas e condutas subjetivas, estabelecido nas relações naturais entre os indivíduos, que difere do direito positivo, sistema organizado e utilizado pelos Estados – e o pressuposto econômico da limitação do Estado, tanto no referente aos poderes quanto às funções. O estado de direito, presente nos países democráticos da atualidade representa a primeira limitação, materializada a partir da divisão dos poderes, por exemplo. A segunda limitação, relativa ao estabelecimento de limites para as funções desempenhadas pelos Estados, estaria presente no Estado Mínimo (Saviani, 2020 p.11, apud Malachen):

É nesse contexto que a noção de competências evolui para os seus vários sentidos, dadas as transformações e mudanças no mundo do trabalho, as inovações científicas e tecnológicas nos processos de globalização e financeirização do capital com rápida difusão da comunicação pelas mídias sociais. O profissional que se pretende, um ser apto e competente

reúne, a partir dessas demandas, características formativas que subjugam o conhecimento na sua totalidade e significância cultural à flexibilidade, à capacidade de inovar, empreender, competir, cooperar, ter iniciativa e ser resiliente às adversidades. Nessa relação educação-mercado de trabalho, a pedagogia das competências se materializa no currículo de forma relevante e imperativa, relegando a responsabilidade pelos desempenhos dos sujeitos envolvidos a eles mesmos em nome do “protagonismo” em seus próprios projetos de “vida”. Passa-se então a superestimar a educação, por um currículo centrado em competências pelo potencial que há nele em adaptar os indivíduos e flexibilizá-los às demandas do capital, comprometendo, deveras, a sua formação como ser autônomo, crítico, situado culturalmente.

Para isso, a pedagogia das competências usa, inclusive o discurso multiculturalista, do respeito ao outro, da empatia, do compartilhamento, delineando objetivos com um tom mais conformador à educação escolar, mascarado pela influência dos organismos internacionais como Banco Mundial, que influenciam a materialização deste projeto nos países em desenvolvimento como o Brasil, sob a justificativa de fortalecimento da educação para o desenvolvimento, possível apenas, sob essa ótica pela via do desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho estimulada em escola universal desde a Educação Infantil.

Dessa forma, reforçamos o que diz Flach, 2015, p.742:

Em relação à reconfiguração do modelo educacional Brasileiro pós-ditadura militar, em especial em relação à oferta do Ensino Fundamental, mostra-se de fundamental importância as influências das Agências Internacionais na delimitação de políticas públicas para o setor educacional nos países periféricos. Tais influências estão na esteira do ideário comprometido com o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital, também denominado de globalização da economia. Tomamos como recorte para o desenvolvimento de tal ideário as propostas chegadas a termo no conhecido encontro realizado em 1989, nos Estados Unidos, cujas conclusões ficaram conhecidas como “Consenso de Washington.

Toda essa influência na Educação Básica, já tão furtivamente presente nas políticas curriculares vigentes, reforça o imperativo das pedagogias contemporâneas, em especial, à pedagogia das competências que se firma na condução dos saberes necessários ao século XXI, às prerrogativas do “aprender a aprender” do “saber-fazer”, pelo desenvolvimento de habilidades aplicativas, de natureza prática, “para a vida”. Nesse sentido, o valor do discurso material do capital, da preparação para o trabalho toma as rédeas pelo currículo escolar. Vale ressaltar que o valor estimado à educação humanizadora e emancipatória consiste na produção material, ideias, ciências humanas, na ressignificação das dimensões que deem interesse por si.

Logo na definição inicial da BNCC, podemos contemplar que é, de fato, a política vigente que normatiza os currículos da Educação Básica, suas etapas e modalidades,

constituídos de um conjunto de “aprendizagens essenciais” compreendidas como conteúdos que todos os alunos devem saber, que devem ser assegurados como direitos de aprendizagem. Segundo seu texto, está de acordo com o PNE (2014-2024) e observa a Constituição, a LDBEN Nº 9393/1996 e as DCN. Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º afirma que cabe à União 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).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017.p.7).

Considerando a trajetória histórica de construção da BNCC nas três versões e na transição de governos, é necessário inquirir sobre quem faz e quem responde a pergunta: “O que os alunos devem aprender para o século XXI”?; quem participou ativamente dessas discussões, após o golpe de 2016? Quem define a organização dos objetivos da educação Brasileira na elaboração da BNCC? Apesar do enunciado do texto sobre a autoria da elaboração da BNCC, “por especialistas de todas as áreas do conhecimento”, os estudos já mencionados destacam que as grandes corporações empresariais, principais apoiadores do documento são os responsáveis diretos por estudos e publicações em nível global sobre as competências a serem priorizadas pelas escolas.

Uma das corporações com maior influência é o Center for Curriculum Redesign (CCR) uma ONG de repercussão global que contribuiu com outras organizações na elaboração das 10 competências Gerais da BNCC. Foi essa Instituição que elaborou um “best-seller “21 st Century SKills” bem como o livro “Educação em Quatro Dimensões” que, aliado ao documento do Banco Mundial “Competências e empregos: uma agenda para a juventude de 2018”, projetou essa tendência globalizante à política curricular Brasileira (Gonçalves, 2021.p.79). Dentre as outras organizações estão a Cenpec, Cedac, ITAU BBA, Movimento Todos pela Educação, Fundação Ayeton Sena, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman, Instituto Natura, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Consed, Undine, etc.

Como referência nacional para a elaboração dos currículos, o documento visa à padronização de orientações para o alinhamento de ações, direcionando como cada escola deve organizar o seu currículo.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p.8).

Isso significa dizer que é a partir dessas determinações, em que se desconsidera a participação dos sujeitos da escola, a política estatal é mediadora das agências econômicas e do capital na implementação direta da BNCC, inclusive atualizando os marcos legais, desfocando do texto da Constituição o termo “conteúdos mínimos” referente a conhecimentos e introduzindo o termo “competências”.

O respaldo legal da BNCC como documento de referência nacional está na LDBEN Nº 9394/1996 que deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDBEN orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017, p. 11).

Enquanto a Constituição estabelece a relação entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular, tratando especificamente dos conteúdos mínimos (art. 10) a serem fixados que a escola deve assegurar e promover, considera os valores culturais e artísticos nacionais e regionais, focando na centralidade do currículo no conhecimento enquanto totalidade científica, a LDBEN, cuja elaboração também foi um conflituoso processo de disputas político-ideológicos abre precedente à centralidade do currículo em competências e habilidades.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação Brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada

sistema de ensino (Brasil, 2017, p 8).

Uma questão crucial é que, dada a existência das diretrizes curriculares nacionais e as normativas da Constituição e da LDBEN em vigência, qual seria a necessidade com tanto esforço e investimento para a elaboração e a aprovação, visto que, também, o PNE, com esses documentos anteriores já traziam orientações às redes e às escolas para elaborarem os seus currículos, conforme as suas realidades, necessidades e culturas? Essa é uma questão que Saviani (2016) reforça e Tonet (2016) nos ajuda a refletir, chamando a atenção para inquirirmos sobre as afirmações da BNCC usadas para justificar sua implantação, a garantia de direitos dos estudantes para aprender a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania, como se não houvesse essa referência normativa nos documentos das diretrizes e leis anteriores.

Se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à base nacional comum curricular (Saviani, 2016, p. 75)?

Uma das justificativas à indagação de Saviani (2015) pode estar no interesse dos organismos internacionais e corporações empresariais que comandaram as orientações para a elaboração da base em ajustar a política da educação Brasileira aos parâmetros estruturantes das avaliações externas e às exigências do Banco Mundial, sob a égide imperativa de modernização e, por isso, os princípios pedagógicos da BNCC se contrapõem à finalidade de uma educação integral, plena, emancipatória, crítica e reflexiva, ainda que o texto desse documento esteja recheado dessa premissa. Uma percepção teórica e ideológica fundante é buscar respostas à predominância dos aspectos socioemocionais em detrimento dos cognitivos, intelectuais, culturais. Na BNCC, competências estão muito mais relacionadas às prerrogativas de desenvolvimento dos aspectos emocionais e afetivas, digitais, em detrimento das outras, o que é predominante e prioritário na preparação para o mundo do trabalho e para as demandas do século XXI.

O eixo das competências na BNCC traduz uma centralidade imposta ao currículo das crianças do Ensino Fundamental, roubando-lhes o direito de viver a infância, descobrir o mundo, conhecer e valorizar sua cultura, ter acesso à ciência, ao conhecimento enquanto totalidade epistêmica. Qual a razão para uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças de 6 a 10 anos) ter que implementar em seu currículo como centralidade o desenvolvimento de competências referentes ao empreendedorismo, “projeto de vida”, comunicação digital? Para onde vão os objetivos constitucionais desta etapa da educação? É

importante discutir que um currículo centrado em competências “subsidiaria o ordenamento emocional, facilitando a padronização necessária aos ditames da avaliação em larga escala” (Gonçalves, 2021, p.49).

A BNCC define que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem “concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. É nessa orientação geral que o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017.p.7). A partir dessa definição, o documento afirma valores, princípios pedagógicos e legais, utiliza-se de um discurso democrático e progressista, estimulando “ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013).

Ao analisar as 10 competências e habilidades da BNCC, percebemos a força determinante do discurso das competências, que se expande por toda a Educação Básica e alcança de maneira vertiginosa as orientações curriculares do Ensino Fundamental, trazendo o enfoque da preparação para o mercado do trabalho, da lógica empresarial, como exigência máxima da agenda global econômica para o cerne das práticas curriculares, dos Anos Iniciais, atribuindo-lhe um caráter operativo, pragmático ao currículo da escola como foco prioritário. As Competências Gerais da Educação Básica na BNCC são enunciadas pelas instituições e movimentos que a defendem e mediam como uma política salvacionista, futurística e equalizadora: 1) Conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura Digital; 6) Trabalho e Projeto de Vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e Autocuidado; 9) Empatia e Cooperação e 10) responsabilidade e Cidadania (Movimento pela Base Comum Curricular, 2018, p.2)

Assim, as competências gerais são apresentadas como alicerce que estrutura a Educação Básica (desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), e que por meio delas devem ser asseguradas uma formação comum a todos os estudantes. Como nossa intenção é apresentar a BNCC do Ensino Fundamental, faremos a seguir uma exemplificação sintética de como é a organização para cada disciplina/componente curricular. Essa apresentação se faz necessária porque nosso propósito é problematizá-la no terceiro momento sob a luz dos estudos de Young. Dessa forma, nossa discussão centra-se na BNCC do Ensino Fundamental, uma vez que esta foi aprovada, homologada e já está em vigor em território nacional. Acreditamos que a discussão sobre este documento é fundamental para auxiliar

estudos e investigações sobre currículo, políticas públicas e sobretudo, instigar e promover discussões nos cursos de formação de professores que devem estar colocando em pauta o referido assunto.

Essas competências, que não foram elucidadas pelas equipes dos órgãos centrais (MEC, CNE, instituições representativas e movimentos sociais), configuram princípios determinantes que se confrontam com as finalidades legais do Ensino Fundamental com o discurso das competências da BNCC. Nas últimas décadas, essa centralidade do currículo em competência tem sido amplamente discutida no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional; no entanto, é imperativo que se reflita no porquê dessa centralidade no currículo de crianças do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, resgatando a possibilidade de desconstrução da noção da competência que atende aos grupos de interesse econômico intermediados pelo Estado que se incumbe de imprimir nos documentos “a constituição e a expansão global das ideias neoliberais” (Gonçalves, 2021.p.60; Shiroma, 2012).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p 9).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. No entanto, a garantia da equidade e o compromisso com a educação integral exige responsabilidade, vontade política e posicionamento não circunscrito à atividade curricular dos professores. A própria BNCC enfatiza esse compromisso; porém, vincula-o ao desenvolvimento de “aprender a aprender” que requer o desenvolvimento de competências e conhecimentos práticos e aplicáveis para resolver problemas.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação

e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.10).

A educação integral, segundo a teoria crítica do currículo, é uma abordagem que busca desenvolver o indivíduo de forma holística, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais. Essa perspectiva se opõe à visão tradicional de educação, que muitas vezes foca apenas na transmissão de conteúdos acadêmicos. A ideia central é que a educação deve contribuir para a formação dos estudantes em todos os aspectos, que sejam capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na sociedade, promovendo a justiça social e o bem comum. No entanto, um currículo centrado nas competências para “aprender a aprender” não garante o que promete, pois, para atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas e ter autonomia para tomar decisões, é preciso fomentar o conhecimento científico, cultural, histórico e artístico como central para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Outro ponto fundamental é sobre a autonomia das escolas para construir seus currículos e suas propostas pedagógicas. As dúvidas e incertezas dos sujeitos da escola são dirimidas com a contratação de consultorias que “cuidam” desse trabalho sem o professor ter que se preocupar com essas questões, pois o sucesso ou fracasso dos estudantes está em suas mãos. A responsabilização da escola é desafiante, sem contar que o texto da BNCC, em nome do “direito à autonomia” entrega nas mãos da escola a função de reduzir as desigualdades sociais pelo currículo. Essa atribuição não é pelo direito que têm os professores, alunos e demais sujeitos da escola para participar da elaboração da proposta e desenvolvimento do currículo, conforme a legislação; mas que a permanência dos estudantes e de suas aprendizagens, além da equidade dependem, prioritariamente da escola.

Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2017, p.10).

A culpabilização dos professores e a responsabilização exclusiva pelo sucesso acadêmico dos estudantes é maciçamente impressa à sua prática pedagógica. Logo, para que o professor realize a tarefa de operar as habilidades da BNCC e desenvolver competências, é condição essencial que eles sejam “capacitados” e “treinados” para manusear os códigos

alfanuméricos, “planejar” suas atividades seguindo a BNCC tal qual suas competências específicas orientam para cada área e componente curricular e “aplicar” as atividades propostas tal qual estão organizadas no documento.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p.10).

Um forte imperativo neotecnicista que nega a condição crítica, científica e criativa e fere a autonomia do professor, a pesquisa empírica, por meio da entrevista com os professores do município vai confirmar que não há tempo, espaço no cotidiano para estudar os documentos, fazer uma leitura crítica, discutir possibilidades, desafios e inferir sobre as realidades específicas de cada escola, pois a corrida por resultados nos exames externos e internos é a mola propulsora das atividades curriculares. A escola e os professores estão fadados a implementar a BNCC de forma eficaz, mas, para isso, ela precisa estar preparada para entregar resultados. Portanto, a condição de aparência do documento é persuasiva o suficiente para atrair a escola a uma jornada de responsabilização perigosa, na medida em que se exclui o papel e a vontade política do Estado, dos gestores e formadores, num esforço conjunto com os professores, estudantes e comunidade de uma genuína reflexão sobre suas apropriações sobre a política curricular da BNCC, as contradições inerentes a essa política, especialmente no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Confrontando o texto da BNCC com os objetivos do Ensino Fundamental, podemos dizer que este documento está na contramão do pensamento proposto por Young, uma vez que este autor defende um currículo baseado no conhecimento, e não em competências e habilidades. A BNCC, ao chamar atenção para competências e habilidades de forma técnica (como é apresentada pelo código alfanumérico), evidencia os conteúdos como um “instrumento de gestão do ensino”. Concordamos com Macedo (2015, p. 899), quando diz: “A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um “instrumento de gestão” do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno. É válido ressaltar que a BNCC não é o currículo. No entanto, ela estabelece o que deve, ou não, conter no currículo escolar. Isso significa que esse documento

define basicamente o que todos os estudantes dessa etapa da educação básica devem saber.

De acordo com Newton Duarte (2004), essas teorias integram uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada “pedagogias do aprender a aprender”. E dentro dessa perspectiva, a educação teria a incumbência de “proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos” (Delors, 1998, p. 101). É sob esses quatro pilares que as chamadas “competências e habilidades” se sustentam, e com eles trazem à tona a necessidade emergente de desenvolver nos indivíduos a criatividade, a capacidade de resolver problemas imediatos e a flexibilidade diante dos desafios da sociedade. A BNCC do Ensino Fundamental, portanto, é composta por delimitações indicadas pelas unidades temáticas das áreas de conhecimento (de acordo com a etapa de escolarização) e deixa explícito os resultados de aprendizagem pretendidos. O que certamente tornar-se-á alvo de avaliação tanto das externas quanto as internas.

Em razão disso, a BNCC não é apenas um documento norteador das práticas escolares, desalinhado dos contextos históricos e políticos. Além disso, expressa uma forte intencionalidade quando se trata de encaminhar crianças e jovens desde cedo para um caminho de subserviência mercadológica. Por essa razão, professores com precária formação e atuação baseada na prática pela própria prática são conduzidos até a exaustão a uma responsabilização sutil e perversa por resultados, rendimentos, produtividade, num contexto de competições injustas, de disputas de comparações, chegando até à exaustão para dar conta de uma prática precarizada, esvaziada de conhecimento; “uma produção cotidiana de epistemicídios” como diz Coube (2019) em seu trabalho (Caetano, 2019; Fagundes, 2019, Dourado, 2019).

4.4 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Este documento é a proposta curricular do Estado do Maranhão, o segundo maior estado da Região Nordeste e o oitavo maior estado do Brasil. Está localizado no oeste da região Nordeste do Brasil, tendo como limites: ao norte, o Oceano Atlântico; a leste, o estado do Piauí; a sul e sudeste, o estado do Tocantins, e a oeste, o estado do Pará. Possui o segundo maior litoral Brasileiro, superado apenas pela Bahia. Segundo o IBGE (2010), ocupa uma área de 331.983,293 km² em dimensões territoriais da região Nordeste. Possui ainda, cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul maranhense) e 21 microrregiões que agregam os seus 217 municípios.

O DCTMA, que foi aprovado pelo CEE-MA no dia 28 de dezembro do ano passado, servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas reelaborem seus Projetos

Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. Para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino, por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line.

No Maranhão, o Ensino Fundamental público apresenta uma concentração nas redes municipais de educação com mais de 90% das matrículas nessa etapa. Ao observarmos o IDEB da rede pública do estado, mesmo com indicadores crescentes, percebemos que ele se encontra abaixo do Brasil e do Nordeste, conforme demonstra o gráfico 1 a seguir, estando a 1,0 ponto de diferença da média nacional. Identificamos, ainda, no período de elaboração deste documento, que o Maranhão alcançou 5,4 pontos nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º). O resultado representa um avanço de 0,2 pontos a mais do que a meta estabelecida para o estado no primeiro ciclo do IDEB (2007-2021). Nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, Maranhão registrou 4,5 pontos e no ensino médio, 3,8 pontos, ficando abaixo da meta do IDEB projetada para o estado nas duas etapas de ensino. Segundo a Secretaria de Educação, o Maranhão mantém trajetória de crescimento e atinge 3,7 no IDEB, com indicadores um pouco melhores no Ensino Médio de 2017 até 2023. (Brasil. IBGE; IDEB, 2017; 2023).

Não obstante, a análise detalhada dos dados de composição do IDEB para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental permite observar que a taxa de aprovação é bem expressiva, mesmo apresentando queda nos 4º e 5º anos. Contudo, é preciso avançar bastante nos níveis de conhecimento referentes à Língua Portuguesa e Matemática, já que o adequado seria a aproximação do nível nas escalas de proficiência do INEP, que em 2017 foi aferido em 189 em Matemática e 182 em Língua Portuguesa. O Documento Curricular do Território Maranhense serve de base para que as escolas das redes públicas e privadas reelaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), sua matriz curricular e desenvolva suas atividades. Nesse sentido, considera a orientação da BNCC, ao mesmo tempo em que tenta avançar no registro de uma concepção sociocultural de educação, currículo, ensino, aprendizagem. A questão da territorialidade é central no documento que faz notória a preocupação dos elaboradores com as questões da diversidade social, cultural, étnico-racial e as particularidades de cada região, município, tendo como recomendação um esforço das redes e escolas em dialogar com os seus diferentes contextos.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas (Maranhão, 2018, p.5).

É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais. É preciso que se apure realmente informações a respeito da participação dos professores e professoras nesse processo; de outro modo, o comprometer-se deve ser questionado.

A SEDUC ressalta na introdução do DCTMA a importância do compromisso de todos com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido e discutido pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa e demais pessoas que são envolvidas com políticas públicas educacionais. A orientação da BNCC é que a relação à garantia da autonomia das redes e escola de forma a não ficar só no discurso, também mereça um olhar atento e crítico. A própria BNCC sustenta na contradição do “saber fazer” que recomenda. Há dois aspectos neste Documento que nos chamam a atenção: a discussão introdutória sobre territorialidade e “maranhensidade”, com sentidos que se alteram, modificam ou tomam configurações diferenciadas como princípios de concepção de currículo, na sua elaboração e implementação no âmbito da escola; e a impressão de um viés contextualizante, crítico é visível, nas concepções de educação, currículo, levando em conta o potencial geopolítico, cultural, histórico e geográfico do Estado.

Partindo das contribuições e dos debates realizados, é notório que o DCTMA se faz regulatório no desdobramento de suas competências e habilidades, à luz da BNCC, pois está baseado nessa política maior, sinalizando orientações padronizadas referentes aos componentes curriculares comuns a todos os municípios maranhenses. Mas, é importante registrar que o DCTMA, contudo, reclama para si a garantia da autonomia das redes, reforçando, com maior ênfase que a própria BNCC que as suas estruturas curriculares podem vir a abrigar outros componentes, incluindo áreas, temas e unidades temáticas que venham a se revelar importantes para a educação no estado e em cada região ou município.

O DCTMA registra que é importante atentar para a necessidade de organização de cadernos curriculares para as modalidades da educação: educação do campo, educação indígena, educação escolar quilombola, educação especial e educação de jovens e adultos,

considerando as especificidades curriculares e tendo por base este documento curricular. Compreendemos que essa prerrogativa é fundamental para um currículo territorial, considerando suas particularidades históricas, geográficas, ambientais, sócio culturais, políticas, suas regionalidades e suas “maranhensidades”.

Sobre este termo, é importante notar suas nuances e sentidos que toma variavelmente, a depender das visões político-ideológicas defendidas pelos governos e suas gestões que perpassam por esses processos de institucionalidade dessas “maranhensidades” especialmente nesse documento. No entanto, é nessa variável que curricular do estado assume a regionalidade como espinha dorsal do documento. O termo “maranhensidade” é “institucionalizado” pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que determina: “Faz-se necessário ter a ‘maranhensidade’ como eixo fundamental da construção deste currículo” (Maranhão, 2019, p. 17).

A partir dessa referência curricular adotada pelo Documento, que diz basear-se num currículo que “deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, e que deve “ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino aprendizagem” (Maranhão, 2019, p. 28). É que problematizamos essa potencialidade crítica sinalizada, de construção de um currículo, uma vez que a política maior, de orientação nacional da BNCC não se coaduna com a perspectiva curricular pedagógica abordada como fundamento nesse documento.

Já se mencionou nas sessões anteriores, de forma intensiva, que a BNCC, em face de suas transições históricas, políticas e ideológicas, no limiar de suas versões, guarda fortes influências do discurso global e do projeto financeiro do Banco Mundial à educação Brasileira, expõe com muita maestria, um discurso inovador. O privilégio de se poder formar um proletariado, servidor no âmbito das novas redes políticas na era das inovações tecnológicas sob o discurso de igualdade, equidade, protagonismo, de competências e empregabilidade. Arrazoadado pelo imaginário liberal, que prende muito mais a atenção dos sujeitos da escola do que as culturas locais e suas particularidades como conhecimentos prioritários, ponto de partida real, concreto (Altman, 2002; Antunes, 2018, Ball, 2014).

O DCTMA aborda o currículo como um espaço de interações, de processar a educação. Com ele, entende-se a função social da escola no contexto social de hoje. Conforme tal concepção, o currículo não é apenas o conteúdo anual a ser ministrado nas aulas – é um espaço onde professores e alunos se inter-relacionam e, nesta interação, ocorre a aprendizagem. Para além disso, “não separa questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (Silva, 2007, p. 130).

Nos estudos culturais, que concebem “a cultura como campo de luta em torno da significação social” (Silva, 2007, p. 133), lançando luz às questões relacionadas entre cultura, significação, identidade e poder. No entanto, a ideia de maranhensidade, no Documento, assume dimensões culturais, políticas e ideológicas diferenciadas, considerando o próprio histórico registrado nele. Por isso, é importante que haja um diálogo entre as diretrizes curriculares recomendadas pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) e o discurso de professores que participaram da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do DCTMA nas redes de ensino públicas municipais em todo o estado.

Diante das formações e percepções discursivas do lugar da “maranhensidade”, tanto na estruturação curricular do DCTMA como nos discursos dos sujeitos-professores que atuam diretamente nas turmas dos anos iniciais, preocupa-nos saber como os professores estão se apropriando dos sentidos de “competências” diante do desafio de pensar o currículo como “um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (Maranhão, 2019, p. 17), ao mesmo tempo que, em seu cotidiano, precisam priorizar as habilidades e competências de uma orientação maior, legitimada pela BNCC, que deixa obscuros e confusos seus fundamentos pedagógicos, a partir da própria polissemia dos sentidos de competência, transferindo noções já muito questionadas desde as reformas do Ensino Médio na década de 1990.

No cotidiano das escolas, nas diferentes e diversas arenas sociais, o Ensino Fundamental tem seus gargalos e suas demandas; e querer transportar os discursos e as noções mercadológicas que já causaram muita polêmica e contradição no currículo do Ensino Médio significa uma perversa conformidade ao designer curricular imposto aos adolescentes. Isso significa priorizar uma “cultura educacional comum” necessária e urgente numa agenda globalmente estruturada para os países periféricos com o forte e penetrante discurso de que as competências devem tomar a centralidade na aprendizagem dos estudantes em nome de um sucesso promissor, por meio de reformas empresariais na educação tão bem articuladas ao ponto dos sujeitos se reconhecerem como protagonistas.

Dessa forma, se tudo isso já era preocupante nas diretrizes para o Ensino Médio, a ameaça do desmonte do Ensino Fundamental é real e se materializa com o compromisso alienado com a “Pedagogia das Competências”. Como caminhar pela via crítica, como diz pretender o DCTMA nos seus registros, se os aportes de sua abordagem curricular histórico-cultural são sufocados pela ditadura do “aprender a aprender” e pelo pragmatismo na superposição das habilidades ao conhecimento científico, literário? De onde se poderia partir para alfabetizar letrando, “alfabetizar com métodos”, trazendo a riqueza da totalidade do conhecimento e construindo uma jornada acadêmica de formação crítica e reflexiva nos anos

Ensino Fundamental? (Soares, 2001; Ferreiro, 1999; Contijo, 2002).

No entanto, entre a escola cumprir fielmente cada habilidade posta na BNCC em função da pressão gerada pela obrigatoriedade de cumprir metas para ter êxito nos exames e testes externos e internos e compreender a escola como lugar de cultura, diversidade, protagonismo e desenvolvimento de uma consciência crítica, há um profundo e complexo desafio, que não apenas os impede de adotar as supostas “maranhensidades” como eixos norteadores de seu currículo, como também de descobrir e desbravar “novos caminhos a serem trilhados, que levam a mudanças de comportamentos, de trabalhos, de lutas para se alcançar a aprendizagem”, como orienta o DCTMA.

Dessa forma, reconhecemos que o DCTMA é um documento que avança em alguns dos aspectos dos seus fundamentos em relação à BNCC, mas se conserva preso às suas orientações em função de que o Estado precisa avançar nos indicadores e seguir a racionalidade neotecnicista, para que suas estatísticas possam evoluir no cenário nacional, cuja política de avaliação demanda o cumprimento de sua centralidade curricular.

Analizando a visão de currículo adotada, pelo menos em registro, percebemos a coexistência de elementos teóricos, tanto de base epistemológica crítica quanto pós-crítica. O Documento, ao expressar sua perspectiva curricular, adota como matriz um eixo norteador com suas particularidades e sua “singularidade, sem negar seu contexto regional e nacional”. Nessa concepção, o currículo não é apenas o conteúdo sistematizado a ser ministrado nas aulas pelos professores. Além disso, “deve ser um espaço onde a pluralidade, diversidade e a laicidade se inter-relacionam, e que nesta interação, ocorra a aprendizagem”. Ao nosso ver, aqui se trata de um embate epistemológico que precisa ser discutido, primeiramente entre a equipe de elaboração-formação e com as redes de ensino, as escolas, e os professores do Ensino Fundamental que precisam compreender, de fato, a base de sustentação teórica, de forma a fazer sentido em suas práticas cotidianas.

A clareza dos fundamentos do DCTMA, que também não deixam de trazer alguma confusão teórica e contradição com a orientação ideológica implícita aos fundamentos da BNCC, é necessária e urgente, tendo em vista os objetivos constitucionais e legais dessa etapa de ensino, se confrontados com os objetivos que esses documentos imprimem. Nesse confronto, fica notório um problema complexo e desafiador, dadas as contradições entre estes fundamentos. São concepções de educação, como formação humana, ensino e aprendizagem que se confrontam, principalmente quando o Documento sustenta uma base curricular que diverge teórica e ideologicamente da BNCC, enquanto ao mesmo tempo dialoga positivamente com suas recomendações, pois é a referência nacional que se tem até que seja homologada.

Outro aspecto interessante no texto do DCTMA é que o currículo não deve ser

entendido apenas como uma seleção de conteúdos, mas como uma sistematização do saber com intencionalidade de construção do conhecimento. Esse processo não deve estar desatrelado das questões sociais que constituem a identidade de um povo e de uma localidade. O Documento sustenta-se no pensamento de que,

O currículo deve ser entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. Parte-se, portanto, da necessidade de que o currículo reflita as questões que perpassam a construção sócio histórica da realidade, compreendendo sua diversidade e as múltiplas dimensões que permeiam a construção espaço-temporal do estado do Maranhão (Maranhão, p.18).

Confirmamos, portanto, que o Documento registra uma concepção crítica de currículo, mas não sinaliza de forma mais direta suas críticas aos fundamentos pedagógicos da BNCC, que lhes são distintos, especialmente tratando da confusão teórica legitimada por sua política de orientação curricular com centralidade nas competências. Adota uma visão de currículo que compreende aquilo que ocorre nas escolas e salas de aulas como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento, que só é possível uma concepção de um currículo crítico e reflexivo.

Para tanto, esboça o pensamento de autores como Vygotsky, Sacristán, Saviani, Freire, que se colocam contra a prática autoritária concreta e põe por terra o discurso democrático dito e redito. Assim, as ações dos professores e os conteúdos devem ir ao encontro dessa intencionalidade, ou seja, devem ser pautadas na formação integral e cidadã dos estudantes.

No entanto, com base no pensamento desses mesmos autores, com os quais nos afinamos, questionamos sobre as formas de se fazer conhecidas e discutidas, num *continuum* dialético, de como se dá o acesso a conhecimentos novos, numa perspectiva que considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico que é, em sua natureza, interativo, dinâmico, contextual. Sabe-se que o período pandêmico impediu que os processos formativos, de discussão nos municípios e na capital fossem realizados, e não se tem dimensão dos prejuízos causados.

Considerando as premissas dialéticas que envolvem a orientação curricular nesse documento, estimamos saber quais têm sido as priorizações que as equipes de apoio vêm estabelecendo com os municípios, diante das problemáticas que se agravam progressivamente, dificultando os processos mediativos, o que repercute na geração ainda maior de dúvidas e incertezas por parte dos sujeitos envolvidos. Fugindo desse viés tradicional de currículo linear,

é oportuno esclarecer que a concepção de aprendizagem condizente com os pressupostos dialéticos deste trabalho curricular está muito mais relacionada com a visão de conhecimento numa perspectiva sociointeracionista vigotskyana, diferenciando-se dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem piagetianos. É imprescindível que se conteste os psicologismos que estiveram muito presentes nos documentos oficiais das décadas anteriores em que os aspectos culturais, históricos filosóficos e sociológicos foram desconsiderados em função do individualismo, com a predominância das contribuições da Psicologia pode reforçar. O que advogamos aqui, é uma coerência epistêmica, com equilíbrio e justeza.

É necessário garantir que os professores, além do conteúdo das disciplinas, elaborem um currículo que deve estar relacionado com a vivência cotidiana, que envolve as múltiplas diversidades sociais e culturais, relacionando os saberes científicos e o saber comum, como sugere Saviani. Nessa perspectiva, o currículo escolar seria o conhecimento científico que só é possível na escola, uma vez que esta é a instituição mediadora entre o saber comum e o saber erudito, contribuindo para a sua superação. Pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Assim, o currículo escolar vai além de uma prescrição: “É a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (Saviani, 1991:18).

O currículo é uma construção social e se dá numa relação dialética. Não há receitas, modelos prontos de padronização do fazer pedagógico, que é formado por vivências oriundas de aprendizados planejados, que já fazem parte do programa, e de experiências não planejadas, que constituem o currículo latente. É do currículo aparente que o professor irá planejar suas aulas. Por meio de cada uma de suas turmas, ele irá tomar do currículo o conteúdo adequado para ser ministrado aos estudantes em determinado tempo e na melhor forma de promover sua aprendizagem. Em função disso, inferimos que o Ensino Fundamental na escola maranhense tem desafios que lhes são peculiares. Nos dois anos iniciais, as redes de ensino devem assegurar a complexidade do processo de alfabetização, que, de acordo com os fundamentos adotados, só será coerente numa perspectiva dos letramentos e do desenvolvimento de diferentes formas de expressão. Ocorrendo por meio do aprendizado que implica a integração dos componentes curriculares, sem, contudo, perder de vista a especificidade de cada um deles. A escola maranhense tem este desafio como principal demanda de defasagens significativas de aprendizagem.

A questão que se coloca é que, se tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) como a BNCC apontam que “respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem”, o que o DCTMA pode assegurar, na prática, nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, que o desenvolvimento integral (físico, afetivo, psicológico, intelectual e social) seja priorizado na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade; e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente seu suporte técnico-pedagógico-didático aos municípios no processo educativo, com qualidade social, não abrindo mãos de sua tentativa de fazer um currículo que não seja um receituário, a partir dos fundamentos que registra em seu documento curricular?

Um outro aspecto que nos preocupa bastante é a necessária busca de coerência com as concepções de avaliação adotadas pelo documento, a qual tem por objetivo diagnosticar, registrar e redimensionar a aprendizagem dos estudantes, respeitando suas especificidades e níveis de desenvolvimento, o que possibilitará a autoavaliação dos envolvidos no processo educativo, levando-os à reflexão quanto aos procedimentos necessários para a efetivação das aprendizagens. A avaliação deve ser realizada mediante o compromisso da escola e de seus profissionais com a aprendizagem dos estudantes como sujeitos do processo educativo. Também deve ser concebida numa perspectiva democrática e de autonomia da unidade de ensino, a partir das normas já instituídas e com foco em uma vivência marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da responsabilidade com o coletivo, da mediação e da participação.

Essa concepção de avaliação é coerente com os fundamentos teóricos pedagógicos do DCTMA e, por isso, as práticas docentes nas escolas precisam, efetivamente, superar as formas das avaliações tradicionais e positivistas, em que a nota é o mais importante no processo de avaliar, sendo, por vezes, “moeda de troca”, em que tudo vale “ponto”, como exposto por Bastos (2015, p.41):

A prática avaliativa fundamenta-se na visão de mundo daquele que avalia e no conhecimento dos educadores que definem e executam uma proposta educacional num dado momento histórico. O modo específico de conceber o conhecimento está intrinsecamente ligado à forma de condução da vida, das atividades profissionais e na forma de avaliar e conduzir o processo educativo.

Diante desse pensamento, é importante revisitar criticamente as competências definidas pela BNCC no âmbito do currículo do Território Maranhense, pois, numa perspectiva pedagógica, ela define as aprendizagens que os alunos de todo o território nacional devem adquirir durante a Educação Básica. Compreendendo uma formação humana e integral por um lado, e, por outro, recomendando que as dez competências devam ser entendidas como indicadores mobilizadores de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade Brasileira. As políticas maranhenses fazem inclusive um ensaio razoável de como dialogar com a perspectiva emancipatória, por ora, assumindo um caráter dialógico no texto do

DCTMA, citando autores que trazem um viés mais crítico sobre educação e currículo.

No entanto, considerando a exigência do documento nacional de trazer as orientações sobre habilidades e competências, a contradição é notória quando se objetiva formar cidadãos críticos, éticos, emancipados e se sujeita ou submete a construção de conhecimentos sócio-históricos a processos avaliativos que requerem um treino de habilidades, centrado nos descritores, nas provas externas e não se permite conhecer de forma progressiva e significativa.

Os princípios da educação nacional estão definidos na Constituição Federal de 1988 (art. 206) e são referendados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/1996), os quais estabelecem que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: de igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; consideração com a diversidade étnico-racial, dentre outros.

Se o processo avaliativo escolar só dá conta de focar nas competências para o alcance esperados, suspeitamos que a avaliação do desenvolvimento da aprendizagem de forma diagnóstica, cumulativa e processual não seja possível, pois as interferências do professor ao longo do processo de ensino, para que o educando se aproprie do saber elaborado serão em face das pressões externas, para que ele apresente maiores resultados quantitativos de rendimento, o que nem sempre configura em aprendizagens concretas. Os currículos das escolas do Maranhão devem ser pensados e construídos com base em tais princípios, ampliando a formação crítica e plural dos estudantes do território maranhense. Ademais, são os princípios pedagógicos que garantem o sucesso escolar, visto que estes estão estreitamente articulados à implementação do currículo, ajudando a promover a transformação da prática docente, objetivando o alcance das aprendizagens previstas e a melhoria da qualidade na educação.

Num processo avaliativo há fatores externos e internos que devem igualmente ser considerados, como os conhecimentos prévios dos alunos, a garantia do acompanhamento da aprendizagem, reconhecendo o valor social do conhecimento, planejamento viável, pedagógico e de aprendizagem que priorize metodologias que promovam a sua qualidade e tenha a diversidade cultural e regional como fonte de riqueza, não se constituindo apenas de um apêndice, como “parte diversificada” sugerida pela política nacional

Compreendemos que este documento tenha sido elaborado por uma equipe de fato representativa das demandas das nossas redes escolares, uma vez que apresenta um texto rico e bem elaborado, além de incluir modalidades, orientações e temáticas muito peculiares à riqueza cultural dos nossos territórios e avança em algumas inferências quanto à organização curricular.

O estado do Maranhão é composto por várias regiões que trazem características geográficas, sociais, econômicas e culturais diferenciadas. Logo, organizar um currículo escolar é exercitar a integração de conhecimentos inerentes ao próprio território maranhense, agregando as peculiaridades da diversidade existente.

É necessário compreender, no entanto, que o currículo como “experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos” não se restringe às orientações reformistas e aparentemente inovadoras que a BNCC carrega. O Ensino Fundamental tem sofrido sérias consequências do que se define para a escola Brasileira, para o Ensino Médio, e arcado com consequências desastrosas na garantia de um currículo centrado em conhecimentos e não apenas em competências que se definem subjugando esses conhecimentos ao seu escopo conceitual.

Portanto, a tese que advogamos é a de que os sentidos sobre competências no âmbito do currículo são gerados através da circularidade dos contextos e disputas pelo poder e que o Ensino Fundamental é território complexo, vulnerável e suscetível a esses movimentos contraditórios. A exigência de uma BNCC faz-se realmente necessária no que se refere aos objetivos constitucionais da Educação Básica? Há uma crença de que a BNCC é a única orientação que coloca o currículo na superação do que seria supostamente uma anomia à escola brasileira. Tal discurso mobiliza e direciona a garantia de ordem e dita o que, na visão de quem promove essa política, é necessário aos estudantes aprenderem, atualizando a significação do currículo, do trabalho docente e da escola na linha accountability, em detrimento de uma formação crítica com foco no conhecimento científico, filosófico, literário.

QUINTA SEÇÃO

5 CURRÍCULO COM CENTRALIDADE EM COMPETÊNCIAS: uma análise das apropriações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Paulino Neves - MA

A conscientização envolve a passagem da ingenuidade à criticidade, o que só é possível quando o homem, desafiado pelo mundo objetivo, responde a esse desafio com sua ação transformadora, mediada pelo diálogo com os outros homens. Assim, a educação conscientizadora não é aquela que adapta o homem à realidade, mas a que o impulsiona a lutar para transformá-la, com base numa leitura crítica e reflexiva do mundo (Freire, 2023, p. 121).

Chegamos, por fim, aos registros relativos à pesquisa empírica, em consonância com os referenciais teórico-metodológicos sinalizados em todo o texto exposto nas seções anteriores. Considerando a abordagem metodológica em questão, esse referencial não se reduz a um corpo de definições isoladas, ou a um simples marco de referência, sem conexão com a investigação empírica. Durante toda a elaboração desta tese articulamos as categorias já exploradas desde o estado da questão, num sentido de totalidade teórica e epistemológicas, ao exercício desafiador do método de Bardin (2016), por sua complexidade e dinamicidade. Desse exercício, foi imprescindível reconhecer as apropriações dos professores sobre a centralidade do currículo em competências como uma categoria central nesta pesquisa. A partir do materialismo histórico-dialético, compreendemos que as apropriações dos professores vêm sendo construídas por apreensões da realidade no contexto social em suas múltiplas determinações. No contexto das políticas públicas vigentes, os processos de implementação da BNCC e documentos de referência nos estados nos disseram muito a respeito de que foram tomados pelos sujeitos como uma mercadoria, produzida como necessária e emergente no resgate da igualdade, da qualidade e da melhoria dos indicadores como o único caminho para a retomada do desenvolvimento econômico e social.

No exercício dessa relação sujeito-objeto, fomos imersas num contexto empírico portador de uma geopolítica, uma cultura, uma variada forma de comunicação, linguagens, hábitos e costumes historicamente situados, numa localização privilegiada do litoral maranhense. Esse reconhecimento do potencial sociocultural, turístico e ambiental do município nos adverte sobre o valor da extraordinária importância de suas territorialidades ao desenvolvimento social, econômico e educacional desta região, do estado do Maranhão e de suas contradições.

Dada a proximidade gerada com as expectativas da realização desta pesquisa para o desvelamento do objeto (as apropriações dos professores do 1º ao 5º ano sobre currículo e competências a partir da BNCC), avaliamos que as relações estabelecidas com os sujeitos participantes, que voluntariamente se dispuseram a participar, foram propícias e empáticas, dentro dos limites éticos e de um clima favorável a que ficassem à vontade para fazer seus relatos, trazer informações e contribuir com este trabalho, pois foram antecipadamente sensibilizados e conscientizados sobre a pesquisa e de sua importância para além dos “protocolos”. Nesse sentido, confirmamos diante desses sujeitos que essa se constitui condição para a construção de conhecimentos, trocas, indagações e problematizações em torno de sua própria realidade (Sánchez Gamboa, 1989, 2008).

A perspectiva de uma abordagem dialética nos impulsionou ao enfrentamento de um dos maiores desafios acadêmicos deste percurso: conhecer a realidade dos professores e dos seus contextos históricos e sociais, seus dinamismos e suas relações no âmbito de suas escolas que lhes tinham proporcionado elementos para as suas apropriações sobre currículo, competências e currículo centrado em competências no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi a partir desse reconhecimento que confirmamos a importância da discussão sobre suas apropriações sobre currículo e competências, olhando para as condições materiais, históricas e sócio culturais, tornando a política da BNCC como mediadora dessas apropriações, visto que os professores a tomam para si, como um produto recomendado para o sucesso dos estudantes e da escola.

Na investigação desses processos, como pesquisadoras, fomos nos aproximando das “aparências” elaborando, progressivamente, pensamentos mais aprofundados, à medida em que fomos adentrando o “concreto real” que não estava nas aparências. Foram momentos de importantes reflexões, no diálogo com os autores para a elaboração do simples às mais complexas “sínteses”, podendo vislumbrar as suas “determinações”. Não constitui um exercício fácil, simples, prescritivo; tampouco um cumprimento lógico-formal de um receituário. Pelo contrário, o que apresentaremos nesta seção é resultado de um esforço de conhecer continuado, que é o conhecimento do objeto real, partindo dessa experiência empírica que nos conduziu a absorções teóricas sobre o objeto e ao desvelamento de suas “concretudes” ao que deveria ser conhecido, em tese. O exercício de um conhecimento crítico que tem como esteira a articulação da realidade desses professores com a realidade educacional de toda a rede municipal e estadual (Sanchez Gamboa, 1989; 2008).

Na pesquisa empírica, os principais procedimentos metodológicos consistiram na aplicação do Questionário de Perfil e na realização das entrevistas semiestruturadas. Apêndices A e B). A aplicação de um questionário de perfil foi realizada como etapa preliminar para

coletar dados socioprofissionais dos participantes da pesquisa, conforme indicado por Marconi e Lakatos (2017). O questionário foi elaborado com perguntas fechadas e categorizadas, visando a traçar o perfil dos participantes e garantir a diversidade necessária na amostra. Esse instrumento auxiliou na definição de grupos de interesse para a entrevista semiestruturada. Ou seja, foram entrevistados professores com formação acadêmica completa e professores que ainda estão cursando a graduação.

A última etapa envolveu a realização de uma entrevista semiestruturada com os participantes, conforme a técnica descrita por Triviños (1987). As entrevistas permitiram explorar em profundidade as percepções, opiniões e experiências dos sujeitos em relação ao objeto de estudo. Utilizou-se um roteiro flexível, com perguntas abertas que permitiram a livre expressão dos entrevistados, mas sem perder o foco nos temas principais da pesquisa. (Apêndice B). Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise de conteúdo, seguindo o método de Bardin (2016). A entrevista foi determinante no processo de exploração e desvelamento, com questionamentos básicos que foram apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, favoreceu “[...] não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de ter promovido a presença consciente e atuante do pesquisador e dos participantes no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Em razão disso, com a contribuição antológica de Bardin (1977), o material de análise resultante do levantamento bibliográfico, do estado da questão, das consultas e registros dos dados coletados e documentos selecionados e dados empíricos foi organizado por meio de uma pré-análise, com vistas a explorá-lo de forma mais sistematizada para apreensão e registro de seu contexto, numeração e disponibilização, tanto para análise quantitativa quanto qualitativa. Esse duplo e complementar procedimento implicou uma codificação que favoreceu, progressivamente, a categorização, enriquecendo-a, na medida em que observamos seus princípios teórico-metodológicos de inferência em suas variáveis possíveis. A análise de conteúdo nos proporcionou condições e meios precisos para descrever o conteúdo apreendido com o questionário e as entrevistas. Assim, o exercício dessa análise de conteúdo nos possibilitou reconhecer sinais, demandas, afirmações, denúncias, interesses, sugestões e impressões que foram registradas segundo um conjunto de categorias apropriadas (Minayo, 2009; Bardin, 1977).

Dentro dessa abordagem, explicitamos, primeiramente, sobre os dados coletados por meio do questionário e das entrevistas realizadas com os professores de forma introdutória, apresentando-os numa “pré-análise” dos dados preliminares e informações sobre suas carreiras, suas vivências e experiências. Nesse primeiro momento, o objetivo foi registrar o que nos foi

disponibilizado e como foi organizado, avaliando sua importância, na medida em que estabelecemos conexões teóricas, empíricas, pertinentes à exploração propriamente dita dos dados. Para tanto, valemo-nos das informações obtidas com o questionário de perfil socioeconômico e cultural, mediante visitas e contato presencial com as equipes de gestão da rede e dos professores (Bardin, 2008).

Para melhor compreender os conteúdos manifestos nas respostas dos professores quanto da entrevista, com base na perspectiva metodológica de Bardin (2008), esboçamos a sistematização dos dados, primeiramente, em uma pré-análise; em seguida, os exploramos com vistas a uma codificação e categorização das apropriações construídas pelos professores, perfazendo um diálogo com os referenciais teóricos. A exploração do material nos permitiu codificar os temas e conceitos e considerar suas pertinências contextuais. Esse exercício preliminar nos permitiu enumerar os dados, levando em conta os critérios contingenciais. Na categorização, priorizamos as convergências pelas aproximações semânticas, as intencionalidades, além dos sentidos sintáticos de cada expressão registrada. Na análise mais específica dos resultados elaboramos nossas deduções e inferências a partir das percepções teóricas, políticas e ideológicas que se alinham à Pedagogia Crítica e aos pressupostos e argumentos filosóficos e dialéticos que conduziram até aqui as enunciações (Bardin, 2008).

Na pré-análise, organizamos os documentos, as transcrições das entrevistas, reunindo-as num documento cuja leitura prévia nos permitiu confirmar a riqueza de detalhes e informações pertinentes às questões problematizadoras e aos objetivos desta pesquisa. Essa correspondência, observada nessa primeira fase, confirmou-nos a possibilidade teórico-metodológica de projetar os resultados dessa amostra à totalidade dos professores da rede municipal e desta, considerando as limitações, à realidade do Estado do Maranhão quanto ao desenvolvimento das políticas curriculares tanto em nível nacional, com a BNCC (Brasil, 2017), quanto em nível estadual com o DCTMA (2018). Entendendo que, segundo Bardin (2008), a amostra deve representar o universo, trabalhar na articulação das totalidades regional e estadual no desvelamento do nosso objeto nos permite enxergar dados homogêneos, alinhados ao fenômeno estudado, bem como possibilidades dialéticas, de pertinência, indiferença ou contradição à defesa teórica e prática do nosso ideário.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: uma pré-análise

Na preparação e exploração do material, após a pré-análise, trabalhamos com os registros das transcrições das entrevistas, elaborando quadros que nos permitissem visualizar respostas individuais e coletivas para cada uma das perguntas do roteiro. Esses recortes nos

favoreceram a edição de um material rico em detalhes, tendo-se como eixo para a organização dos dados para a análise, as questões norteadoras do roteiro de entrevistas.

Dos 21 professores entrevistados, dez (10) deles estão cursando Pedagogia pelo Programa Ensinar, da Universidade Estadual do Maranhão. Destes, 8 (oito) são contratados: metade trabalha na zona urbana e a outra na zona rural. A sua experiência na rede varia entre 2 a 19 anos de experiência e são remanejados entre turmas de 1º ao 5º ano com frequência, não estando fixos em um ano (série) por muito tempo. A maioria é do sexo/gênero feminino, com a faixa média de 21 a 40 anos. Todos esses professores contratados residem na mesma comunidade (povoado ou centro) onde se localiza a escola em que trabalham. Eles afirmam ter participado de algum momento de formação continuada oferecida pela secretaria municipal, na atual gestão, e poucos afirmam ter procurado formações em outras instituições. Todos dizem já terem ouvido ou lido alguma coisa sobre a BNCC e o DCT-MA, porém, foram claros em dizer que não fizeram uma leitura mais aprofundada dos documentos, visando, por exemplo, a uma discussão crítica, com orientações mais contextualizadas acerca das competências. Sobre o projeto político de suas escolas, a maioria afirma conhecer e ter participado da elaboração, ainda que indiretamente, mas admite que precisa de uma atualização em que haja uma participação coletiva.

Participaram da pesquisa um universo de 21 (vinte e um) professores, correspondendo a 10% do total docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, dado cedido pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED do Município de Paulino Neves.

Quadro 02 - Demonstrativo dos professores entrevistados por escola e localização

Nº PROFS.	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	LOCALIZAÇÃO	ZONA
02	U.E. João Crisóstomo	Centro	Urbana
03	Unidade escolar Manuel da Penha Conceição	Centro	Urbana
02	Escola Municipal José Coelho	Povoado Cardosa	Rural
02	Escola Municipal Joaquim Miguel	Povoado Cachoeira	Rural
02	Escola Municipal São João Batista,	Povoado Angelim	Rural
02	Escola Municipal Carvalho da União	Povoado Taboca I	Rural
04	Escola Municipal Antônio do Carmo	Povoado Tingidor	Rural
02	Escola Municipal Francisco Xavier,	Povoado Baixinha	Rural
01	Escola Municipal Felipe Ramos	Povoado Barroão	Rural
01	Escola Municipal Estiva	Povoado Estiva	Rural
21	10	10	02

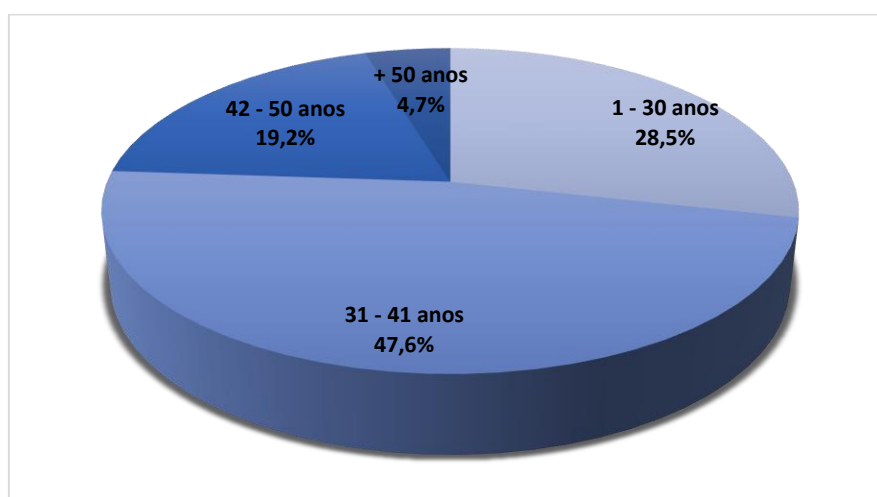
Fonte: Elaboração Própria, dados fornecidos pelos professores, 2024

Os professores entrevistados são de diversas escolas, compreendendo a zona rural e urbana. Há um maior número de professores da Escola Municipal Antônio do Carmo, no

povoado do Tingidor, pelo fato de terem mais disponibilidade para participar da entrevista, em relação a outras escolas de povoados mais distantes. As duas primeiras escolas localizam-se no centro, atendendo alunos de todo o Ensino Fundamental. São as duas maiores escolas do município, situadas no centro do município. Todas as demais escolas são escolas de médio e pequeno porte localizadas nos diversos povoados, localizados na zona rural. O número maior de professores da Escola Municipal Antônio do Carmo se deu em função da proximidade do povoado do centro, maior disponibilidade de professores e oportunidade de acesso de nossa parte.

Segundo dados mais objetivos, dos 21 professores, somente 01 declarou ser do gênero masculino, o que só confirma a predominância de mulheres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à faixa etária, a de maior concentração de atividade é entre 31 a 41 anos:

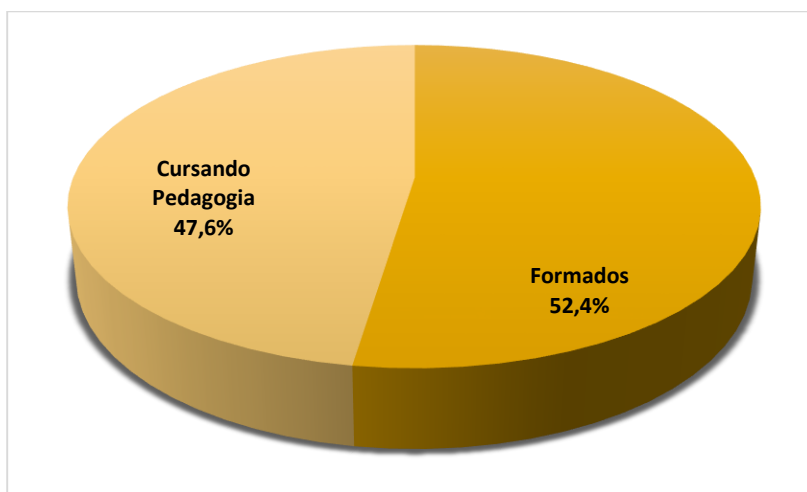
Gráfico 2 - Demonstrativo da faixa etária dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Quanto ao nível de formação/titulação dos 21 professores que participaram da pesquisa, 10 estão cursando Pedagogia (A-J) e 11 (K-T) já possuem formação superior. É importante ressaltar que os 10 primeiros professores estão cursando os primeiros períodos de Pedagogia por meio de um Programa de formação de professores, recém- implantado num acordo de convênio com o município, no entanto, já têm alguma experiência de sala de aula.

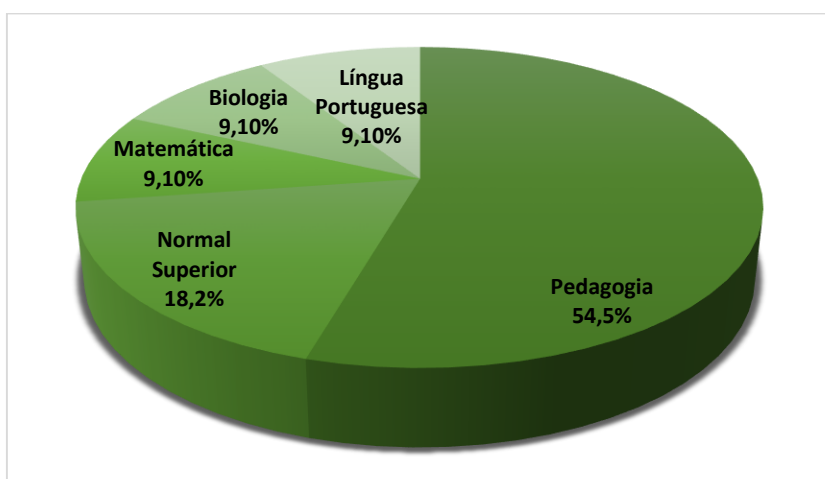
Gráfico 03 - Demonstrativo da formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2024.

No que se refere aos 11 professores já formados, é importante destacar que nem todos têm graduação em Pedagogia: 06 Pedagogia, 02 Normal Superior, 01 Matemática, 01 Biologia e 01 Língua Portuguesa.

Gráfico 4 - Demonstrativo dos professores já graduados, participantes da pesquisa e suas diversas formações



Fonte: Elaboração Própria: 2024.

Este gráfico mostra que em muitas localidades ainda há a atuação de professores graduados em outras áreas, licenciaturas ou não, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um outro fator importante para a análise do nosso objeto foi considerar a situação operacional dos professores. Quanto à situação profissional no município, do total de professores (entre 09 efetivos e 12 contratados), tivemos o seguinte quadro: 61% dessa quantidade exercem seu trabalho nos dois turnos, numa mesma escola, e 38,1% deles trabalham

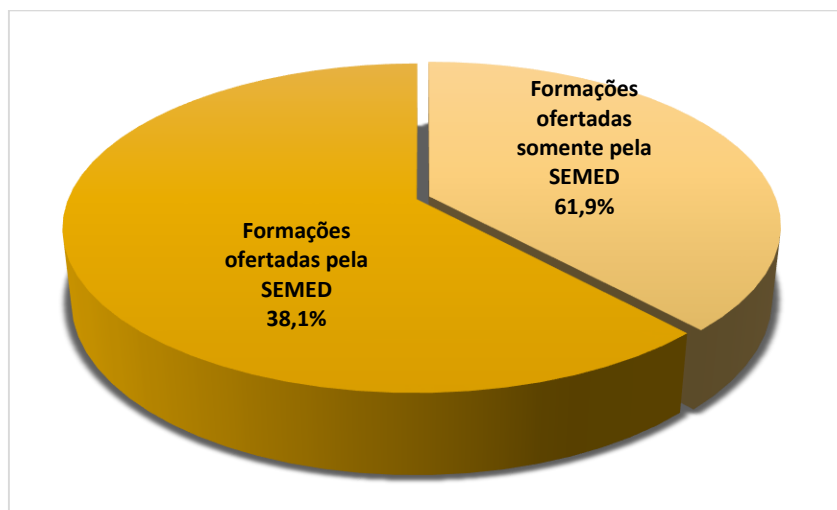
em outra escola no seu contraturno. Os professores também disseram ter em sua rotina de trabalho na rede municipal as seguintes cargas horárias: 08 com 20h, 02 com 30h e 11 com 40h.

Quanto ao percentual de professores que conhecem o Projeto Político da Escola e se está atualizado de acordo com a BNCC e o DCTMA, o gráfico abaixo nos dá importantes informações: 09 professores disseram que conhecem, participaram da elaboração e que já está atualizado, e 10 professores disseram não ter conhecimento de que o projeto esteja atualizado, mas participaram da última elaboração; 02 não conhecem e não participaram da elaboração.

A elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação ativa dos professores é fundamental para garantir a coerência entre as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais da escola. A construção coletiva do PPP permite que os educadores se apropriem das diretrizes e metas, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse processo promove um espaço de diálogo, reflexão e tomada de decisões compartilhadas, o que enriquece as práticas educativas e fomentadoras. A participação dos professores na elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola é condição fundamental para que os professores construam uma consciência crítica e propositiva sobre as aprendizagens das crianças. As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais de que a comunidade precisa; por isso deve estar fundamentada, e deve ser refletida cotidianamente.

A prática dos professores vai muito além de aplicar conteúdos de maneira técnica. Eles são mediadores que, com base em sua formação sólida, podem promover uma educação mais humana e qualitativa. Esse processo abrange desde o planejamento das atividades educativas até a avaliação dos desempenhos dos alunos, especialmente no que tange aos aspectos qualitativos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção da autonomia e a capacidade de trabalhar em grupo. Foi significativo confirmar que entre os professores que participaram da pesquisa, alguns exercem outra função além da docência. É importante destacar que dos 21 professores, 03 deles atuam também na Coordenação Pedagógica, 01 exerce uma Coordenação na SEMED (Educação Especial e Inclusiva), 01 exerce Gestão Escolar e 16 somente a docência. O fato de exercerem outra função além da docência os coloca em condições de refletir sobre suas posições e perceber a necessidade de maior conhecimento tanto para sua função de coordenador pedagógico, quanto para de professor.

Quanto à formação continuada, os percentuais de respondentes que participaram nos últimos 5 anos foram os seguintes: 08 (oito) com Formações ofertadas pela SEMED e outras e 13 com Formações Ofertadas somente pela SEMED.

Gráfico 5 - Demonstrativo dos Professores em Formações Continuas

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

A formação de professores é um elemento central para a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois, com uma boa formação, são essenciais para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz, uma vez que atuam como os verdadeiros agentes desse processo. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas também são responsáveis por planejar e conduzir práticas pedagógicas que envolvem a reflexão crítica com a construção sociocultural de conhecimentos.

A formação do educador não pode se restringir ao domínio das técnicas pedagógicas ou dos conteúdos das disciplinas que irá ensinar. É necessário que ele desenvolva uma compreensão crítica da realidade, confirmando as contradições sociais e econômicas que influenciam a educação e a prática escolar. Somente assim, o professor poderá contribuir para a emancipação dos educandos, preparando-os para uma atuação consciente e crítica na sociedade. A formação crítica permite ao educador perceber que o ato de ensinar não é neutro, mas carregado de interesses políticos e sociais, o que exige dele um posicionamento ético e político na condução de sua prática pedagógica (Saviani, 1990, p. 85).

Essa abordagem crítica educacional entende a formação docente como um processo que vai além da mera transmissão de técnicas e conteúdos; ela visa a formar professores capazes de compreender e transformar a realidade social e educacional na qual estão inseridos. A pedagogia histórico-crítica propõe que os educadores sejam capazes de articular teoria e prática, formando sujeitos críticos, conscientes de seu papel na transformação social. Nessa perspectiva, a nossa investigação percebe as contradições existentes entre os processos de assimilação de adaptação, incorporação de normas padronizadas, interiorização de hábitos, reprodução de padrões e a construção de concepções que permitam romper com o engessamento e os padrões a serem reproduzidos. Por isso, falaremos de apropriação dos fundamentos para uma *práxis* curricular para a não

conformidade e a não aceitação de padrões e normas que desconsiderem as realidades, as territorialidades como ponto de partida-chegada-partida para aquisição e construção dos conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento. A questão é: os professores estão se “apropriando” de conceitos, concepções, conhecimentos que lhes permitam exercer sua autonomia científica, pedagógica e metodológica junto as suas classes?

5.2 APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CURRÍCULO E A CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS

Buscamos compreender as apropriações construídas pelos professores sobre currículo, competências, currículo centrado em competência e as políticas da BNCC e do DCTMA, considerando suas experiências, sua formação, os seus contextos escolares e as condições materiais objetivas do seu trabalho nesses contextos, regidos atualmente por essas políticas. As questões norteadoras da entrevista giraram em torno de qual a compreensão sobre a BNCC, tais como: se os professores consideram importante ter uma BNCC no país? Por quê? Que concepção de currículo eles vêm construindo ao longo de sua formação e de suas experiências em sala de aula? E, em face de uma política centrada em competências, como se apropriam do termo e dos sentidos de “competências” no contexto desta política? Podemos mesmo falar em apropriações?

Há o sentido de um esforço continuado e consciente para desenvolver o que lhe é próprio. E latim proprius, que significa “[...] o que é propriedade de, que pertence a, particular, especial, característico [...]”; e também, “[...] permanente, duradouro, sólido, estável” [...], conforme. Faria (1956, p. 781). Trabalhando com essa categoria, entende-se que compreensão por parte dos professores conta com as atribuições de Leontiev (1978) e Vygotsky (2008), que se fundamentam na concepção desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) que, em seus escritos filosóficos de 1844, discorre sobre seu entendimento do processo de apropriação como o produto do trabalho é o trabalho que tem sido incorporado em um objeto, que se tornou material: é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho é a sua objetivação [...] esta realização do trabalho aparece como uma perda de realização para os trabalhadores; a objetivação como perda do objeto e da servidão a ele. (MARX, 1977, p. 68).

Também interrogamos sobre o acesso e o conhecimento desses professores sobre a BNCC e o DCTMA; como eles articulam as orientações destas duas referências curriculares na sua prática pedagógica e que avaliação fazem sobre a contribuição que esses documentos trazem ao seu planejamento pedagógico e ao seu desenvolvimento com os alunos? Essas questões norteadoras vêm de encontro ao quarto objetivo referente à problematização do nosso

objeto, que consistiu em analisar o processo de apropriação dos docentes, construído em suas experiências sobre currículo, competência e currículo centrado em competências, orientados pela BNCC e pelo DCTMA, bem como suas respostas ao imperativo de implementação dessas políticas nacional e estadual aos processos formativos e a sua prática pedagógica.

Para analisar as respostas dos professores, organizamos uma matriz de análise. A partir das falas transcritas, categorizadas, pudemos discernir das expressões, dos fragmentos e das respostas emitidas pelos professores, dados significativos, com riqueza de detalhes notórios e subjacentes que nos permitiram interpretações e inferências convergentes e divergentes aos pressupostos teóricos e ontológicos em defesa neste trabalho. Sustentadas por esses aportes teóricos, fomos impulsionadas a esboçar um diálogo entre as categorias e subcategorias que foram geradas a partir dos conteúdos das respostas dos professores, articulando e esquadrinhando-as de forma mais elaborada às suas raízes epistemológicas e ontológicas.

Como categoria a “apropriação” é condição fundamental ao desenvolvimento do ser social. Ao estudar a noção de apropriação, Serfaty-Garzon (2003) afirma que o objetivo da posse do objeto é de torná-lo próprio. É por meio do processo de apropriação que o sujeito se torna apto a exprimir sua natureza humana, que é dinâmica, contraditória e está em constante mudanças. As Apropriações sobre a definição e a importância da BNCC e do DCTMA precisam ser observadas, diagnosticadas e revisitadas. Conhecimento e apropriação crítica dos documentos, Currículo, Competências, Mudanças na Prática dos professores, Articulação das orientações da BNCC com as do DCTMA. A partir destas categorias, na medida em que fomos explorando as falas dos professores e codificando, fomos criando, para cada uma dessas subcategorias, com o objetivo de agrupar as falas convergentes, divergentes, diferenciadas e sugestivas dos participantes. (Perez, 2008; Barbosa, 2005; Serfaty-Garzon, 2003)

Em razão disso, nossa investigação considera pelo menos dois sentidos sobre apropriações: um sentido conformista em que o sujeito toma e torna para si os conceitos, orientações, normas e regras de forma reprodutiva, como apropriações sobre a definição e a importância e as contribuições da BNCC e do DCTMA, Currículo e competência, de forma passiva, sem questionar suas intenções e modelos; e apropriação no sentido de conhecer mais profundamente e apreender as contradições existentes nesses conceitos, orientações, normas e regras, construindo um conhecimento científico crítico, para além de uma mera prescrição curricular. Com as respostas das entrevistas semiestruturadas com os professores, pudemos perceber que há uma predominância de noções conformistas e redentoras sobre a BNCC, juntamente com a preocupação de fazer cumprir a política nacional. Por isso, investigamos se os professores estão de fato se apropriando do sentido de competência no contexto da escola, num sentido mis crítico, cultural ou se apenas estão recepcionando as orientações impostas sem

questionar, contribuir, elaborar suas críticas e fazer suas proposições. Vejamos:

Quadro 03 - Demonstrativo das categorias e subcategorias de análise dos dados da entrevista referentes às apropriações dos professores sobre a centralidade do currículo em competências (Bardin, 2016)

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	QUANT.	RECORRÊNCIAS ENTRE OS PROFESSORES	
Apropriações sobre a definição e a importância e as contribuições da BNCC e do DCTMA	Documento Legal Norteador Referência/Padronizador	21	TODOS	100%
	Uma política de Redução das desigualdades/ Qualidade Igualdade e Garantia de Direitos de Aprendizagem/Aprendizagens Essenciais	04	(J,K,S,T)	19,04%
	Facilita o Planejamento e a prática (Padronização de atividades curriculares para todos)	13	(A,B,C,E,F,G,H,I,J,L,M,P,Q)	61,09%
Aspectos críticos	Crítica à Política da BNCC	03	(J, K e S)	14,02%
Conhecimento e apropriação crítica dos documentos	Leitura quase total dos documentos	06	(B,C,H,J,K,S)	28,05%
	Leitura muito superficial dos documentos	15	(A,B,C,D,E,F,G,H,L,M,N,O,P)	71,42%
	Apropriação crítica dos documentos	03	(J,K,S)	14,02%
Currículo	Documento (BNCC)	04	(C, D, E, F e G)	23,80%
	Conhecimento científico, conjunto de disciplinas e atividades	04	(A, D, K, P)	19,04%
	Planejamento de ensino	09	(C, D, E, F e G, A, D, K, P)	42,85%
	Conceitos aleatórios e indefinidos	05	(A, H, I, O, Q)	23,80%
Aspectos críticos	Apropriações críticas sobre o conceito de currículo, como construção social	06	(B,E,J,K,S,T)	28,05%
Competências	Conjunto de conhecimentos práticos, habilidades, atitudes, valores, comportamentos para resolver problemas da vida e preparar para o mercado de trabalho	13	(A,B,C,D,H,F,L,M,P,R,S,T)	61,09%
	Conhecimento como algo mais que disciplinas e	05	(G,I,J,K,O)	23,80%

	habilidades científico e prático			
	Aspectos mais críticos e reflexivos sobre competências no currículo	03	(J,K,S)	14,02%
Mudanças na Prática dos professores	Mudanças de rotina no planejamento/muito o trabalho aumento de tarefas	11	(A,B,C,D,E,F.,G,H,I, J,K)	
	Mais garantia de direitos, mais direcionamento, possibilidade de padronização e unificação	08	(B,C,D,P,Q,R,S)	38,09%
	Dificuldades e desafios	18	(A,C,E,F,G,H,I,J,K,L ,M,N,O,P,Q,R,S,T)	
	Críticas e sugestões por mais autonomia	04	(J,K,S, T)	19,04%
Articulação das orientações da BNCC com as do DCTMA	Demonstraram Possibilidades de articulação	12	(A,B,C,H,I,L,M,N,O, P,Q,S)	57,14%
	Pouca ou nenhuma possibilidade de articulação	08	(D,E,F,G,J,K,R,T)	38,09%
	Formações e discussões para articulação	04	(R,T,J,K)	19,04%
Aspectos críticos	Sem estudos, leituras críticas e discussão não há possibilidades de discussão	04	(R,T,J,K)	19,04%

Fonte: Elaboração Própria, 2024

O primeiro dado que facilmente pudemos codificar foi a definição da BNCC como um Documento Legal Norteador, Uma Referência/Documento Padronizador; em algumas falas adjetivado, em outras, não. Todos os professores (100%) definiram a BNCC como um documento normativo, e alguns deles repetiram o termo no escopo de suas respostas, totalizando o uso em 26 vezes, reforçando esse caráter físico, material e a força de sua obrigatoriedade. Um outro aspecto temático a ser considerado é que também quatro (J, K,S,T) dos vinte e um professores (19,04 %), além de conceituá-la como um documento, foram mais incisivos em dizer que a BNCC é parte ou representa uma política (Uma política de Redução das desigualdades/ Qualidade Igualdade Garantia de Direitos de Aprendizagem/Aprendizagens Essenciais). Embora **“documento”** e **“política”** não se excluam totalmente na fala dessas professoras, essa última concepção favorece-nos condição de pensar criticamente sobre esses conceitos a partir das suas falas.

As concepções expressas por todos os professores (100%) se alinham à ideia mais restrita a um documento normativo, uma referência obrigatória, de caráter formativo, que se apresenta para nortear e orientar os currículos de todas as escolas, o que implica regras e a legitimação de um padrão e um tipo de pedagogia imposto que prevê a organização de habilidades e competências a serem desenvolvidas objetivando a promoção de um atendimento escolar equitativo; a garantia dos direitos de aprendizagem. Partindo desse princípio de que

todos entendem ser um documento normativo, compreendemos que a sua propagação, por meio das campanhas do MEC, à época, cumprem o seu papel na medida em que difundem maciçamente este conceito:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos das escolas brasileiras. Como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A orientação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica (Lima, Brasil. Portal do MEC, 2020, p. 01).

As falas dos professores confirmam ser a BNCC o mais importante documento do território brasileiro, que traz consigo os requisitos essenciais para o processo de aprendizagem. É um documento de caráter formativo, que define as competências e habilidades das aprendizagens que os alunos precisam adquirir ao longo de sua vida, desde a educação infantil até o ensino médio; um documento que define o que os alunos devem aprender ao longo de um período, com normas e regras, habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dessa etapa. No entanto, apreendemos dessas falas que apenas três dos vinte professores fizeram uma relação com uma política maior de caráter neoliberal (J, K e S), não limitando as suas definições apenas a caracterização de um documento legal, embora esse conceito tenha parecido muito significativo para todos.

Aqui podemos constatar uma apropriação uma forma de utilização, e de domínio técnico, em que, na opinião da maioria das professoras, a BNCC é um documento que instrumentaliza o professor, que toma para si e assimila a obrigatoriedade de “seguir a BNCC). Os professores também enxergam a BNCC como parte de uma política pública mais ampla, ou um documento que representa essa política, com o objetivo, segundo as professoras, de “garantir uma formação integral”; “que diz respeito a orientações curriculares para todo o país; ou seja, um documento que serve como referência”. Essas professoras, também demonstram uma visão crítica em relação a alguns aspectos de suas definições: concordam ser um documento que representa e é parte dessa política maior, mas que é passível de uma leitura cuidadosa, crítica e que, assim sendo, podem se posicionar como a Professora K:

Eu entendo a BNCC como um **documento nacional** que faz parte da **política nacional**, que muda muito, mas que rege, que orienta e normatiza todo o currículo das escolas, embora esse documento ainda não seja conhecido por todos os professores como deveria, eu mesma não li todo com cuidado, **não achei interessante a proposta de ter que me orientar só por este documento, mas li e as vezes releio as partes que me cabem e avalio se é ou não importante executar da forma que está lá**, você me entendeu? Às vezes somos obrigados a seguir um passo a passo, mas eu sempre fujo, na sala de aula, e procuro outras orientações, até pela minha própria experiência. (Professora K)

Bom, eu defino a BNCC como mais um **documento** que vem sendo implementado, representando **uma política pública [...]** mas dentro da minha compreensão eu quero registrar que sendo um **documento normativo**, não significa dizer que devemos seguir cegamente suas orientações pois, pelo que já li, a BNCC deixa muita questão que é comum do lado de fora (Professora J).

A BNCC é um **documento norteador** com o objetivo de garantir uma **política pública** que legisla sobre uma formação integral para todos os estudantes, mas vejo que é difícil garantir, promover a equidade no acesso à educação, à diversidade cultural no Brasil, se a BNCC não trata essa questão como comum. (Professora S)

Foi importante vislumbrar essa possibilidade de crítica das professoras, considerando que elas entendem que a BNCC é o documento referência do momento, que deve ser observado por todas as redes e escolas em todas as esferas, mas que sua obrigatoriedade não implica segui-la sem ler, questionar, avaliar, lembrando que há outros documentos ou leis que podem trazer outros referenciais comuns, diversos e até com visões oponentes. Referem-se a questões que são comuns em todo o território e que são ignoradas, apesar do discurso democrático e inclusivo, nas orientações mais específicas dentro das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental. Com isso, expressam suas preocupações com as contradições que esse documento traz ao tentar normalizar e padronizar orientações a todos os estudantes, desconsiderando as diferenças, diversidades e desigualdades do país. De outros depoimentos, algumas falas “denunciam” um “planejamento que já recebem pronto só para executar, mas que, ao mesmo tempo, facilitou em muito receber um planejamento que já contemplasse a BNCC:

[...] e nós professores somos cobrados para discernir a questão do **documento** e até porque no nosso planejamento que a gente recebe por parte da SEMED é a gente já vem sendo cobrado, recebemos todo planejamento e a gente vai executar e isso tem nos ajudado, facilitado a nossa questão do fazer, da prática, então eu vejo que é desta forma [...] (Professor B)

É notório que os professores desconhecem que a BNCC carrega uma história conturbada de sua elaboração nas três versões e se apresenta num contexto histórico reformista, contraditório, num terreno de disputas políticas e ideológicas. Mostram-se alheios aos processos aligeirados de construção de suas versões desde 2014, que se desvirtuaram do indicativo constitucional para a implementação de uma base comum curricular, orientando a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar uma educação baseada em valores culturais e artísticos (Art. 210); e que essa deveria ser a tônica; uma perspectiva histórica e sociocultural, que se perde com os embates economicistas que permearam a regulamentação de uma base a partir da Lei Nº 9394/1996, art. 26, embaçando a orientação de uma complementação diversificada, dando maior ênfase às demandas por universalização e padronização de um ensino (Brasil, 1988; 1996).

Essa política originária que vai dar suporte à elaboração, mais tarde, dos PCN, das diretrizes curriculares e da própria BNCC se dão em contextos de influência que impactam diretamente na definição de educação, conhecimento e currículo, implicadas nesses documentos. Decerto que esse viés crítico não foi suficientemente aguçado entre os professores em todo o país, porque a força da lei se traveste em discursos de qualidade, modernização que usa o próprio ideário crítico para agregar condições de aprovação, o que se vê também nos PCN quando seu foco esteve voltado para metas de qualidade que conduzissem as escolas a um trabalho de formar os estudantes para serem capazes de enfrentar o mundo, com seus desafios e que, para isso, deveriam ser “cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres” (Brasil, 1997, p.4).

As discussões sobre os conflitos políticos e ideológicos que permeiam construção de parâmetros, diretrizes curriculares e a construção da BNCC são desconhecidas e, por isso, ignoradas pela maioria dos professores. A correlação histórica de forças não impacta o cotidiano escolar, na medida em que a homologação de um documento o faz legítimo e imperativo, ou seja, muito mais que um documento normativo do que uma política pública elaborada em um contexto contraditório, porque, para a maioria dos professores, essa política vem com a promessa de prover condições iguais a todos os brasileiros e que só precisam cumprir as suas orientações com praticidade, devendo estar engajados no compromisso incontestável de fazer acontecer.

Autores como Macedo (2014;2016), Freitas (2014), Vicente (2014), Corazza (2016), Caimi (2016), Tonegutti (2016, Heleno (2016), dentre outros, já vinham formulando e compartilhando suas críticas e chamando a atenção para as transições conflituosas que se deram entre as três versões, especialmente da segunda para a terceira e, de um modo geral, os professores foram alijados do processo participativo que vinha acontecendo, ainda com críticas à sua restrição. Nesse período, de 2014 a 2017, não somente esses autores, mas especialistas, associações representativas reivindicaram discussões mais alargadas, mais profundas e mais frequentes sobre a BNCC, envolvendo seus polêmicos processos de elaboração no contexto dos embates políticos e interesses empresariais em voga. Divulgam seus trabalhos, pareceres e artigos à sociedade acadêmica, aos professores e civis em geral, por diversos meios de comunicação científica e instituições afins, fazendo importantes pontuações críticas à transição de governanças políticas que representaram ameaças e ataques ao estado democrático de direito, bem como de oportunidades potenciais de contraposições ao modelo que acabou por prevalecer. Sobre o contexto de elaboração da BNCC, Caimi nos lembra que,

em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme

diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. Sem espaço para adentrar em uma análise de conjuntura, é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de impeachment da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos debates e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constroem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva (Caimi, 2014, p.87).

Todos esses acontecimentos foram determinantes para as mudanças que sustentaram a forte presença empresarial nas discussões e decisões sobre a política educacional brasileira naquele momento. Diante disso, como ousar imaginar que os professores de um município quase invisível no Maranhão estivessem em condições de construir essa consciência crítica sobre os fatos deste contexto ou que buscassem leituras posteriores sobre toda essa complexidade se o veredito, a partir de 2017 era o de que estudassem o documento visando segui-lo, alinhar sua prática a ele, adaptar e tê-lo como referência obrigatória? Somente lhes restou internalizar essa impositiva recomendação, travestida de novidade, modernidade, impulsionada pelas grandes editoras e plataformas que, nesses embates, tomaram a causa para si. Hoje, perdemos o número de institutos, consultorias, startups, editoras que ganharam o total prestígio para reforçar religiosa e sistematicamente o conceito de que a BNCC é um documento infalível, inquestionável, porque normativo e referenciado na legislação vigente (Corazza, 2016; Tonegutti, 2016; Heleno, 2016)

Há que se considerar, sobretudo o teor deste documento, à luz da crítica que fazem os autores mencionados, posicionando-se em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo as implicações dessa política educacional. Em sua análise, eles ressaltam que a BNCC, embora busque promover uma educação mais integrada, também pode limitar a autonomia docente e a contextualização do ensino. Uma citação que exemplifica essa crítica é que A BNCC, ao centralizar diretrizes e conteúdos, pode provocar uma homogeneização do ensino que ignora as realidades locais e as diversidades culturais presentes nas escolas brasileiras" (Corazza, 2018, p. 72). Destacamos do elenco elaborado no estado da arte, também, uma importante contribuição de Tonegutti (2016) para se pensar o conceito de BNCC, diante das respostas dos professores, submetendo-as a esse aparato teórico. Em "Base Nacional Curricular: uma análise crítica", Tonegutti (2016) discute a BNCC como uma ferramenta que, embora vise à construção de um currículo mais coeso e inclusivo, apresenta limitações em sua implementação. Ele argumenta que:

A Base Nacional Comum Curricular, ao estabelecer diretrizes uniformes, corre o risco de desconsiderar a pluralidade cultural e as especificidades locais, promovendo uma educação que pode se tornar padronizada e distante das realidades vividas pelos alunos. Isso suscita um debate sobre a real efetividade da BNCC em atender à diversidade e às demandas da educação brasileira (Tonegutti, 2016, p. 98).

Assim, compreendemos que uma definição, por si só, já traz em seu conteúdo uma perspectiva de efetividade ou não, considerando as realidades distintas de professores, estudantes em toda a extensão brasileira. Sem o devido conhecimento crítico de seu conteúdo e de suas implicações ideológicas, o documento pode suscitar, por um lado a internalização de sua obrigatoriedade e, por outro, a assimilação mecânica de suas orientações pedagógicas. Com a força da lei, o documento então, ainda que não totalmente lido, conhecido e discutido pelos seus “agentes” mais diretos, como foi salientado professores, torna-se camisa de força e se apresenta como um receituário basilar para a aquisição de resultados. Nessa fragmentação dos processos de apropriação de uma leitura mais profunda e crítica do documento, de seu contexto histórico, de transição política, nem de longe se faz perceber o impacto dos organismos internacionais e das instituições privadas e das avaliações em larga escala na definição e organização curricular, muito menos as disputas de ordem política e ideológica, que comprometem importantes discussões sobre conhecimento escolar no âmbito do Ensino Fundamental (Willians, 1979; Young, 2007; 2016; Malanchen, 2020; 2022).

A dimensão crítica, nesse contexto, fica comprometida, pois, não sendo a BNCC vista como uma política curricular de caráter reformista, não se consegue vislumbrar as demandas para uma formação humana que ponham em questão o discurso da modernização e formação de jovens competentes para o século XXI. Com a imposição de um reordenamento didático para organizar os currículos nessa perspectiva salvacionista, assimila-se como central a ideia de que movimentar conhecimentos e saberes para a produção de competências e habilidades significa potencializar a sociabilidade contemporânea, a partir da educação infantil, dando-se maior ênfase, na instrumentalização das escolas, à chamada pedagogia das competências no Ensino Fundamental. O aspecto prático e operacional do documento é priorizado e, dessa forma, as atividades pedagógicas cotidianas giram em torno de “adaptar”, “alinhar”, “seguir”, o que desqualifica a sala de aula como espaço dialógico, de construção cultural de conhecimento, pelo próprio desconhecimento dos principais agentes pedagógicos do desenvolvimento curricular, os professores (Saviani, 2016; Duarte, 2005).

Nossas observações empíricas em torno dessas concepções confirmam que os professores não atribuem ao documento da BNCC sentido histórico vinculado a um ideário de humanização pela mediação de um currículo em apropriações sociais dos meios de produção

da existência articulados a processos de aprendizagens das ciências, das culturas, da literatura, da arte. O Ensino Fundamental, por força desse documento fica condicionado de um novo metabolismo social, e o que era preocupação nos anos de 1990 passa a ser condição de sobrevivência para os estudantes dessa importante etapa, desde sua alfabetização. Essa dimensão se dilui na experiência escolar em que o conhecimento é subserviente ao desenvolvimento de competências em nome de uma formação moderna, para um mundo novo (Saviani, 2016; Mézáros, 2006; Antunes, 2009).

Reforçamos, portanto, que as apropriações dos professores sobre a BNCC confirmam a necessidade de revê-la como uma ação da política educacional, num contexto reformista de intensas repercussões neoliberais, empresariais, mercadológicas, que demanda, em primeiro lugar, uma retomada do documento para uma leitura mais aprofundada, menos corriqueira e mais específica, estimulada por agentes não conformados com os modelos operacionais impostos ao cotidiano, com possibilidades e oportunidades de discussões que não tenham um viés indutivo. Uma análise crítica sobre essas concepções, também, não deixaria de atribuir à BNCC a definição como um “documento” ou como uma “política”, mas ampliaria ao conjunto de professores a compreensão de que não se trata de um documento rígido, inquestionável.

Enxergamos possibilidades de fomentar discussões posteriores, no âmbito da rede, iniciando com as escolas que contribuíram com essa investigação. É necessário que os professores entendam que uma política curricular envolve uma trajetória histórica e complexa, com possibilidades de se considerar transições, outros referenciais importantes, diretrizes, planos e outras políticas mais específicas, até divergentes ou não contempladas pela BNCC, retornando-se ao próprio texto da Constituição, que garante um currículo que contemple aprendizagens essenciais a partir dos contextos socioculturais e não de forma padronizada para todos os estudantes, ao mesmo tempo, ritmo de forma determinada.

Após fazer essa primeira sondagem sobre como os professores definem a BNCC, interrogamos sobre a importância de termos e dos 21 professores, 13 (61,09%) afirmaram que a BNCC facilita o planejamento e a prática (padronização de atividades curriculares para todos). Pudemos constatar esse dado nas falas dos professores A, B, C, E, F, G, H, I, J, L, M, P, Q. Por mais que uma política nacional tenha a função de regulamentar, normatizar e orientar as escolas brasileiras no desenvolvimento de seus currículos escolares, há que se levar em consideração prioritariamente que ela é criada para que se possa debater discutir, questionar e não só fazer “adaptações” mas construir currículos a partir de suas territorialidades, culturas e diversidades para que, aquilo que se considera como fundamental seja desenvolvido a partir desses parâmetros, que são, ao nosso ver, eixos axiomáticos na organização curricular.

Para isso, apresentaram diversas justificativas que convergem entre si, de acordo com as suas afirmativas, fazendo-se algumas ressalvas sobre a crítica de alguns professores que reconhecem a importância do documento, mas discordam de como essa importância vem sendo atribuída não apenas no âmbito do próprio município, mas em toda a extensão do país, principalmente quando se percebe que os currículos regionais ainda não são totalmente conhecidos pelas redes. Todos os 21 (vinte e um) professores confirmam em suas respostas que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, sim, importante, pois representa um marco fundamental na educação brasileira, ao estabelecer diretrizes que garantem os direitos de aprendizagem a todos os estudantes.

Percebemos que todos os professores concordam que, ao propor um currículo centrado em competências, a BNCC promove a igualdade no acesso ao conhecimento, garantindo que todos os jovens, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica, tenham acesso de forma igualitária. Entendem que um dos principais objetivos da BNCC é garantir que todos os estudantes desenvolvam uma formação integral, que abrange não apenas conteúdos acadêmicos, mas também competências socioemocionais e habilidades práticas. Para eles, mesmo sem ter uma compreensão mais aprofundada do documento, isso é especialmente relevante em um mundo em rápida transformação, onde as necessidades sociais estão em constante evolução. A BNCC, portanto, se torna um documento central na política. Para analisar as justificativas dos professores, consideramos as contradições entre estas, o que enriqueceu bastante a discussão. Destacamos as falas C, D e S como umas das mais relevantes que demonstram esse aspecto dialógico:

Sim, eu considero sim a BNCC como um documento importante; porém, é importante ter sim, ter um documento **norteador, para o exercício da nossa profissão** que é ser professor, **porém, às vezes, é necessário que a gente faça algumas mudanças** no decorrer do nosso dia a dia em sala de aula, **para que possamos melhor alcançar resultados** junto dos nossos estudantes e adaptando às nossas realidades (Professor C).

Eu considero importante porque, digamos, que engloba os conhecimentos que os alunos devem possuir ao longo da educação. Então, de certa forma, embora cada escola, cada região há uma realidade diferente, ainda assim é importante que tenha um documento para fornecer esses conhecimentos aos alunos (Professora D).

Sim, considero muito importante ter uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país. Porque por meio da BNCC busca **garantir que todos os estudantes, independentemente de onde vivam ou de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade e a conteúdos essenciais** (Professora S).

Como já ressaltamos que, para os professores, além de promover a igualdade de oportunidades, a BNCC é um instrumento que visa à inclusão de conhecimentos fundamentais que serão úteis ao longo da vida dos estudantes. Entendem que o currículo proposto abrange diversas áreas do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão ampla

padronizada e que isso vai dirimir as desigualdades. Para eles, essa abordagem é crucial para a formação de indivíduos capazes de aprender de forma contínua, adaptando-se às novas critérios e realidades que a contemporaneidade impõe.

No entanto, 3 professoras (14,02%) destacam que a BNCC, embora tenha sido concebida com a intenção de uniformizar e melhorar a qualidade da educação no Brasil, demonstraram seu posicionamento crítico à política da BNCC, ainda que não tenham lido o documento por inteiro. Das 3 (J, K, S) destacamos duas falas mais contundentes, ainda que de muitos poucos professores:

Bom, eu considero que toda política tem sua importância por se tratar de um documento referência, uma lei a ser observada, o que não concordo é que, muitas vezes esse documento vira tipo uma “bíblia” (gestos com as mãos abrindo e fechando aspas). Aqui na rede, tudo bem, eu concordo que nosso planejamento tenha a orientação da BNCC, muita coisa já vem pronta só para ser executada, eu acho que precisa considerar que cada escola tem sua realidade, então essa importância não pode ser a mesma para cada professor (Professora J).

Eu só tenho a dizer que é importante sim, mas não é tudo não, porque se nós que somos professores não conhecermos a nossa realidade a gente pode até seguir a BNCC mas vamos ter problema em sala de aula, pois as crianças também vêm de mundos diferentes (Professora K).

As professoras reconhecem que a BNCC tem sua importância, que deve ser observada, mas discordam que seja seguida cegamente como se fosse a “Bíblia” para muitos religiosos, chamando a atenção para a questão do planejamento que já vem pronto só para ser executado, o que é algo que merece uma observação mais específica, mas que denuncia que os professores precisam conhecer mais a fundo a realidade dos alunos e seus contextos e condições de aprendizagens. Apreendemos destas falas que a BNCC “não é tudo” e esse reconhecimento faz toda diferença quando o objetivo é contribuir na formação de consciências críticas nos estudantes. Contudo, não há essa possibilidade quando os professores não são incentivados, no seu cotidiano, a exercitar sua intelectualidade com reflexões diárias para quem e para que estão ensinando.

Essas reflexões têm sido cruciais para nossa discussão, graças à contribuição de diversos especialistas e entidades educacionais, como a ANPED e a ANFOPE, já mencionados nas seções anteriores. Esses críticos apontam que a BNCC ignora que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) já têm implicações e não observam os princípios delineados no Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente na sua terceira versão. Essa desconexão revela uma abordagem ainda muito fragilizada pela ausência da crítica na observância à BNCC, com mais critérios reflexivos. No Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular (2017), a ANPED registra, dentre outros contrapontos, que:

4) A proposta de BNCC sugere que um manual curricular pode reverter as mazelas de um sistema educacional embora estudos nacionais e internacionais apontem exatamente o contrário.

5) Entendemos que oferecer os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao tratar igualmente os desiguais a base produzirá o aprofundamento das desigualdades. Equalização social requer respeito a percursos e especificidades locais na construção da qualidade da educação. São diferentes os pontos de partida, e, portanto, as trajetórias para que cheguemos aos pontos de chegada equalizadores. Isso parece expresso no grande número de documentos contrários à unificação e homogeneização do ensino (ANPED, 2017, p. 01).

Um dos pontos centrais das críticas reside na proposta de uma pedagogia das competências que, segundo Dourado (2018) e outros estudiosos, tende a padronizar o ensino sob a premissa de que todos os alunos devem adquirir um conjunto fixo de habilidades. Essa abordagem ignora as singularidades de cada contexto educativo e as diversas realidades enfrentadas por estudantes em diferentes regiões do Brasil. Ao tratar as competências como um "receituário", a BNCC não considera as particularidades culturais, sociais e econômicas dos estudantes.

O desvelamento do pensamento dos professores sobre a importância que atribuem à BNCC nos exigiu uma reflexão para além do “sim”. Na verdade, somente analisando dentro de uma perspectiva histórica e crítica, pudemos perceber alguns “senões”, como nas falas das professoras K e J, bem como algumas inquietações sobre como esse documento é trabalhado na rede de ensino, pois, o mesmo caráter histórico que dá conta de uma totalidade, se reafirma a partir das forças construtivas dadas nos diferentes contextos. A questão da qualidade da educação e da garantia dos direitos, das aprendizagens são relacionadas pelos professores a essa importância, atribuindo-se ao documento um caráter salvacionista e remissivo.

No entanto, os processos participativos na construção da base foram desconsiderados, ao mesmo tempo em que o discurso da participação foi mantido e elevado à categoria privada, apregoando a importância da BNCC por meio de uma agenda neoliberal, referenciada em teses reformistas, com tentativas de padronização do currículo. Assim, o que defendemos são possibilidades de discussão sobre o teor, o conteúdo ideológico do documento, que foi concebido como uma resposta a um histórico de fragmentação curricular no Brasil, buscando estabelecer uma base sólida que promovesse não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a formação de cidadãos críticos e participativos, o que não está garantido com a implementação da BNCC.

A questão é: por que a BNCC se torna prioridade num período histórico de transição de governos com ideais políticos opostos? De que “importância” estamos falando? Nos embates e disputas para a definição da dimensão dessa importância, o que prevaleceu? Entendemos que

as implicações ideológicas na corrida para a definição dos “direitos de aprendizagem” balizaram o sentido que se deu a essa importância, visto que a garantia desses direitos está associada à promoção de igualdade para todos. Com isso, ressaltamos que uma agenda política para a construção de uma base curricular, sobretudo, é convincente na medida em que se utiliza do discurso da igualdade, dos direitos, da democracia, da qualidade, adjetivadas pelo uso ambíguo e esvaziado das nomenclaturas “nacional” e “comum”.

Tornando-se oficial, a perspectiva de uma pedagogia das competências inovadora dá sentido à ideia de um currículo nacional com a possibilidade de garantir melhores resultados no ranqueamento de rendimentos das escolas em relação aos exames nacionais e locais. A BNCC, traz o poder de receiturar uma prática que restringe os objetivos do Ensino Fundamental ao saber fazer, tanto aos professores quanto aos alunos. A ênfase no "saber fazer" pode levar a uma simplificação do conhecimento, transformando-o em habilidades técnicas que não necessariamente se conectam com o contexto social e histórico dos alunos. Essa visão reduz a educação a um treinamento especializado, em que o aprendizado se limita a um conjunto de competências que devem ser adquiridas, sem uma reflexão crítica sobre os conteúdos e sua relevância. A proposta da BNCC que se apropria do discurso do “aprender a aprender” pode ser atrativa aos professores, a princípio, mas essa abordagem muitas vezes assume que todos os estudantes possuem as mesmas condições de acesso a recursos e apoio para desenvolver essa habilidade (Apple, 1997; Gabriel, 2015; Alves, 2014; Duarte, 2020).

Agregamos à categoria das apropriações sobre a BNCC e do BCTMA a avaliação acerca das contribuições destes documentos ao seu planejamento e ao desenvolvimento desse planejamento junto aos estudantes. Todos os professores (100%) afirmam com um “sim” ou com comentários positivos, respondendo que sua avaliação é de que são documentos importantes que orientam o currículo da escola. É importante atentar para os argumentos que confirmam suas respostas. Essa avaliação dos professores girou em torno de alguns argumentos, tais como o fato de estes documentos assegurarem uma educação de qualidade, além de se constituir uma importante política educacional no Brasil e no Estado, cujo objetivo principal é promover a equidade, a qualidade e a formação integral dos estudantes. Ademais, suas contribuições positivas incluem a padronização dos currículos e do planejamento, o que facilitou a rotina dos professores, unificando-a e padronizando-a para todos. Além disso, segundo elas, orientam a produção de atividades para trabalharem as habilidades, **materiais didáticos e avaliações, ou seja, dão o norte.**

Codificamos que 7 (33,4%) dos 21 professores associaram essa contribuição como benefício e favorecimento aos seus planejamentos, palavra muito enfatizada entre esse grupo (C, D, G, L, M, N, O, T), inclusive utilizada 4 vezes na resposta da Professora

D. Deste universo total, destacamos ainda que 6 (28,5%) professores enfatizaram que esses documentos contribuem bastante no planejamento e na organização das habilidades a serem trabalhadas, (D, H, K, N, O, P), sendo que nesse item, a Professora D usa também várias vezes o termo. Este mesmo percentual de professores (28,5%), mas não necessariamente os mesmos, utiliza o termo competência, associando positivamente que os documentos contribuem nessa definição de competências em seus planos e suas práticas pedagógicas. (D, H, P, K, O, R). Interpretando os argumentos das professoras, verificamos que não são os mesmos, não expressando as mesmas ideias nessa associação.

Como documentos oficiais que são, esses têm dado boas contribuições às redes de ensino, mas precisam ser revisitados, relidos, estudados também com um olhar mais crítico por parte dos professores. Eu, particularmente não vejo essa preocupação, apenas a questão de seguir, seguir e seguir sem trabalhar mais especificamente conhecimentos a partir da realidade das nossas culturas; a partir não quer dizer que vamos ficar só nelas (Professora J).

Bom, se são normativos, são importantes, mas se quase ninguém conhece de fato, na íntegra, essa contribuição é limitada. Agora são documentos que devem servir como referenciais, mas não como lei, porque podemos sim trabalhar competências e habilidades em várias atividades, mas acho ainda muito confusa essa coisa de desenvolver as competências do jeito que são impostas na BNCC, também acho que as escolas deveriam avaliar se realmente devem estar limitadas a elas". Eu sou um pouco "do contra" e isso não é bem visto, né? (Professora K).

Acho interessante, mas falta discussão, formação, avaliação (Professora R).

Sim, contribuem bastante para o planejamento, mas não está escrito neles que devemos copiá-los (Professora T).

Detemo-nos nos aspectos mais suscetíveis às críticas tecidas ao longo desta análise, que deram margem à compreensão do real. As professoras desejam mais informações, formações, como inferiu a Professora R, afirmando que "falta discussão, formação, avaliação. Avaliamos que esses posicionamentos trazem inquietações que, de forma sucinta, podem ser interpretadas sob a ótica de três perspectivas que fazemos questão de pontuar distintamente:

1. Primeiro, no sentido de um mero treinamento para conduzi-las a "seguir", "aplicar" ou a "adaptar" melhor sua prática à BNCC, sem oportunidade de uma leitura crítica e uma construção de um planejamento e uma prática mais autônoma, o que tem transparecido ser o mais frequente, portanto, a prática predominante nas redes por conta das pressões externas, dos exames, das cobranças e dos assédios empresariais no campo da educação, da oferta de livros, materiais didáticos e recursos tecnológicos e digitais persuasivos e das consultorias especializadas que prometem elevar os indicadores, adestrando professores e estudantes para fins de promoção;
2. Segundo, no sentido de conciliar o discurso das competências com ações isoladas de tentativas de contextualização das atividades, porém, ainda no intuito de operacionalizar as habilidades prescritas sem questioná-las, pois isso nos pareceu conveniente para alguns

professores, entendendo que, dessa forma, estariam “adequando” o currículo à realidade dos estudantes, pela adaptação, ilustração, uso de exemplos mais regionais e locais;

3. E em terceiro, uma tentativa consciente, portanto, crítica, de “trabalhar mais especificamente conhecimentos a partir da realidade das nossas culturas”, como destacou a Professora J, fazendo um exercício de “avaliar se realmente devem estar limitadas”, às prescrições da BNCC, como disse a Professora K, buscando oportunidades de analisar esse referencial curricular sem o ímpeto de reproduzir as competências e habilidades, pois “não está escrito neles que devemos copiá-los” como ressaltou a Professora T. Diante dessas conclusões, posicionamo-nos enquanto formadoras de pedagogos, especialistas e tantos outros profissionais da educação, em favor de uma *práxis* educativa histórica, crítica, que favoreça o conhecimento do mundo e das realidades contextuais, de forma dinâmica e dialógica. Para reforçar esse pensamento, lembramos o que destaca Saviani (2021).

O que caracteriza a educação histórico-crítica é justamente a perspectiva de superação da visão ingênua e prática do mundo. Não se trata apenas de preparar o aluno para atuar no mercado, mas de promover nele uma compreensão profunda das estruturas sociais, históricas e econômicas que organizam a sociedade. A educação deve, portanto, propiciar ao indivíduo as ferramentas teóricas necessárias para interpretar criticamente a realidade e, a partir dessa interpretação, intervir conscientemente no sentido de sua transformação (Saviani, 2021, p. 142).

Assim, com um currículo com centralidade no conhecimento, reforçamos que a ideia de *práxis* implica a ação refletida, ou seja, a união entre teoria e prática como base para a transformação social. É a partir dessa articulação entre o pensamento e a ação que a educação atinge sua função mais nobre: a formação de cidadãos capazes de atuar em favor da descoberta, da ciência, dos acessos democráticos, da valorização das culturas, do respeito às diversidades, diferenças que partem do conhecimento das histórias, das territorialidades. E o Ensino Fundamental é a base propícia para esse corolário. Por fim, as professoras A,C e F reforçaram que os documentos garantem a necessidade de mais informações, formações, discussões, como já foi exaustivamente mencionado.

Sim, avalio de forma positiva, pois os documentos ajudam a garantir que todos os alunos, independentemente da região ou da escola, tenham acesso a uma educação de qualidade (Professora A).

Então, os documentos, eles são ótimos, porém é obrigatório sempre haver a necessidade de informações por nós professores, a questão do planejamento, esses documentos na verdade, ele traz um desenvolvimento sim, porém é a questão do trabalho, do robzinho, do controle remoto e o professor, ele precisa se reinventar dentro desses dois documentos para que ele possa dar uma aula e possa gerar uma aprendizagem significativa nos estudantes. E um documento bom, porém é obrigatório fazer algumas alterações quando necessário para que a gente possa atender melhor às necessidades internas do ambiente escolar (Professora C).

“Bom, sim, contribuem, sim, pelo pouco que eu já li, até que eles são bons. Falta

mais... tipo, informação para os professores orientando mais... estudando ela, para a gente receber mais um detalhamento dela. Informações” (Professora F).

Num terceiro momento da entrevista, os professores foram interrogados sobre a concepção de currículo que eles vêm construindo ao longo de sua formação, além de suas experiências em sala de aula. Essa questão foi importante pois se trata de um conceito fundamental à prática pedagógica e para as reflexões acerca da própria BNCC, que traz um currículo centrado em competências e habilidades. Entender sobre o que os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais construíram e vêm construindo sobre currículo é crucial na discussão sobre sua centralidade dentro dessa política vigente. Compreendemos que essa construção está relacionada não somente às experiências dos professores como também à sua formação inicial e/ou continuada.

Ainda sobre suas apropriações acerca do que seja currículo para eles, a pesquisa demonstra que 5 (23,80%) dos 21 professores (A, H, I, O e Q) não trouxeram uma definição direta e composta de conceitos substantivos sobre sua concepção de currículo, o que não significa que não tenham construído, ao longo dos seus anos de experiências profissionais, um pensamento sobre essa categoria em análise. Três desses professores estão inseridos no primeiro grupo (A-I), composto por aqueles que não têm uma formação pedagógica concluída. São alunos do curso de Pedagogia e ainda estão cursando os primeiros períodos. No entanto, compreendem que currículo está relacionado a conhecimentos específicos, ao que ensinam em sala de aula e às práticas do cotidiano. Nos comentários de O e Q, contemplamos uma preocupação com o atendimento dos alunos e com a “adaptação” à realidade regional do município, dando margem para que concluíssemos que, assim como a BNCC, o currículo é algo que já vem definido pelos órgãos centrais (MEC e SEMED) e que só tem que ser adaptado.

Ademais observamos, especialmente nas falas dos professores C, D, E, F e G, que atribuem ao currículo o mesmo peso conceitual que deram à BNCC. Currículo é um norte, um direcionamento, além de ser um documento que traz um conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades que giram em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Alguns frisaram que se trata de um documento que “vem”, que “traz” uma proposta de ensino já centralizada tanto pelo MEC quanto pela rede de ensino. Por isso, para esses professores do primeiro grupo, currículo tem a ver com um percurso, um caminho a ser seguido. Habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da vida.

Bem, falando sobre o currículo escolar, é importante entendermos que o currículo **é o caminho que o aluno tem ao longo da sua vida estudantil. São as atividades que são propostas, que devem ser assumidas, que devem ser desenvolvidas.** São os conhecimentos, as atividades. É o caminho que o aluno tem durante a sua vida

estudantil (Professora D).

A minha concepção de currículo **é que é documento que vem com um conjunto de habilidades e competências que a gente deve desenvolver ao longo de um período do ano**, né. As minhas experiências em sala de aula são bem exitosas porque através delas a gente alcança os objetivos propostos (Professora G).

Todas essas definições dadas pelo primeiro grupo de professores se afinam com a importância dada por eles ao documento da BNCC que anteriormente analisamos, reforçando uma concepção pragmática de ensinar e aprender, em que, sendo um documento norteador e um conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades já dado pelo sistema central e local, só lhes cabe reproduzir. Mas nos chamou a atenção também a tentativa de conceber currículo como algo que se constrói, de maneira mais flexível e contextualizada, quando os professores B, C e E entendem que currículo não é “algo pronto”; que não é uma receita. Porém, nas mesmas falas revelam suas contradições, como num ímpeto de indefinições muito comuns a quem “recebe” um currículo já definido e ainda não tem condições de perceber esse processo de forma crítica; pelo contrário, o vê com um olhar de que lhe cabe mesmo é reproduzir ou adaptar.

Atentamos para um dado muito significativo quando os professores também relacionam suas apropriações sobre currículo com Planejamento de ensino, além de considerarem um documento semelhante à BNCC. Dos 21 professores, 42,85% fazem essa associação nas suas falas sobre conceito e importância da BNCC, o que foi notório nas conceitualizações de C, D, E, F e G, A, D, K, P. Porém, é importante destacar que essas falas não são homogêneas, mas construções que trazem as marcas de suas histórias, experiências e de seus contextos escolares. Além disso, as suas condições peculiares na implementação da BNCC guardam aproximações dialéticas com o cenário nacional, as incertezas, e os desafios de todos os professores nesse contexto de implementação e suas implicações em sala de aula.

Como parte desse movimento contraditório e complexo, a Professora B se coloca, inicialmente, contra algo pronto, dado como um receituário, mas, imediatamente, completa sua fala, concebendo currículo com “as formações por parte da própria SEMED”. A Professora D, por sua vez, reproduz o que muitos professores passam quanto às suas incertezas: se estão “reproduzindo mais do que construindo”. A Professora E também reproduz essa contradição, na medida em que concebe currículo como algo que se constrói de forma flexível e adaptável, mas logo em seguida confirma as falas de outros colegas quando nos diz que a “SEMED já nos dá pronto, só para adaptar”.

Bom... currículo para mim, **não é algo que está ali pronto; não é a receita pronta, é o dia a dia, é o que você busca, são formações que por parte da própria SEMED, que vem nos dando**, ultimamente a gente tem muito essa questão do apoio, é você está buscando todo dia, se aprimorando para você dar o melhor em sala de aula” (Professora B).

Sobre a concepção de currículo, eu, de fato, não sei se estou de fato, construindo algo para o currículo, de acordo com o currículo ou se só estou reproduzindo tudo aquilo que a mim é proposto pelo currículo, pois, no entanto, currículo **é esse conjunto de disciplinas, um documento; de conteúdo, de leis, e tudo isso, então, para mim, estou reproduzindo, mais do que construindo** (Professora D).

O currículo que eu vejo aqui **é aquilo que você constrói de uma forma flexível, de uma forma adaptável à realidade que você trabalha em sala de aula e a SEMED já nos dá pronto só para adaptar** (Professora E).

Essas contradições denunciam e reforçam a necessidade de compreendermos em que condições objetivas os professores vêm construindo suas ideias e percepções que corroboram com uma concepção de currículo como importante, central e ao mesmo tempo algo com que eles não tenham que se preocupar quanto a sua elaboração, pois, o que apreendemos dessas falas é que a rede já define de forma centralizada o currículo para suas escolas, fazendo com que muitas vezes este seja confundido com a própria BNCC ou mesmo com o planejamento dos professores, materializado nos seus registros específicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, estabelece um marco legal que define as responsabilidades e direitos dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito à elaboração do currículo e à construção da proposta pedagógica das escolas. Por falta de discussão, debate e reflexão, os professores, principalmente aqueles que ainda não tiveram oportunidade de discutir na academia sobre currículo, legislação, de forma crítica, acabam por dispensar de sua prática profissional esse posicionamento.

Um dos principais artigos que aborda essa questão é o Artigo 12, que afirma: "Os currículos da educação básica devem ser modificados em conformidade com as diretrizes e bases previstas nesta Lei, mas também respeitando a diversidade cultural, social e regional do Brasil." Isso implica que os professores têm a responsabilidade de contribuir para a elaboração de currículos que reflitam as realidades de seus alunos e comunidades. Amparadas nesses aportes, concluímos que, estando sob a pressão dos exames externos e as promessas políticas de elevar os indicadores dos municípios, para as redes, discutir sobre currículo e garantir o que a legislação prevê sobre as responsabilidades e direitos dos professores se torna uma tarefa árdua que, para muitos, não trará os resultados quantificáveis de que tanto se precisa para enquadrar o município na lista dos que conseguiram alcançar posições melhores.

Essa realidade é notória em toda a extensão do território maranhense, onde a preocupação por melhores resultados nos exames externos acaba por determinar a tônica do trabalho dos professores entre o que é "adaptável" e o reproduzível. Considerando que "a proposta pedagógica da escola deve ser elaborada pela equipe escolar, considerando as características dos alunos, as diretrizes do ensino e as condições da comunidade", a questão que trazemos é sobre em que momento a escola assume que tal determinação é prioridade e o que

sabem os gestores, coordenadores e professores do Ensino Fundamental sobre diretrizes de ensino, bem como sobre a importância de inserir a comunidade em suas decisões (Brasil, 1996).

Como vimos, as respostas das falas dos professores se revelam em conformidade com as concepções positivistas e funcionalistas de currículo e muito comuns e corriqueiras, restringindo o conceito de currículo a um caráter prescritivo e formal, que cumpre com o que está posto. Para nos contrapormos a essa razão elaborada pelos docentes e ao mesmo tempo enriquecê-la, fazemos menção à contribuição de Sacristán (2014) que sustenta a ideia de um currículo como construção e reconstrução social, para além desta concepção mais clássica expressa na fala dos professores, o que, por outro lado, entendemos que possa vir a ser um ponto de partida para discussões mais críticas sobre currículo, tanto no âmbito das escolas como da academia, nos processos de formação inicial e continuada dos professores.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (Sacristán, 2000, p. 14).

Sacristán também discute o currículo como uma concretização do plano reprodutor da escola dentro de uma sociedade específica, refletindo conhecimentos, valores e atitudes predominantes. Essa interpretação é particularmente relevante em contextos onde a educação é vista como uma ferramenta para perpetuar desigualdades sociais. A crítica a esse modelo sugere que o currículo deve ser um meio de transformação. Com base nessa referência, advogamos que este demonstrativo de respostas dos professores ainda em formação acadêmica foi determinante para a construção de um escopo reflexivo sobre os referenciais abordados neste trabalho. A importância de revisitar conceitos no desvelamento do objeto é fundante na compreensão das construções docentes que, comumente estão vinculadas a conhecimento, conteúdos, habilidades e competências.

Fizemos um diálogo com o dado que nos diz que 10 dos professores iniciaram recentemente o curso de Pedagogia (1º e 2º períodos) pelo Programa Ensinar, implantado este ano de 2024 no município. Com relação ao segundo grupo com 11 professores já graduados que também foram entrevistados individualmente (J-T), buscamos, também, pontos comuns e afins nas suas definições, além de pontos diferentes e emergentes, considerando tanto a sua

experiência acadêmica quanto profissional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Detectamos alguns com até duas graduações e mais de dez anos de experiência em sala de aula e outros com uma ou mais especializações em diversos campos da educação. Dos 11 professores graduados, observamos respostas mais elaboradas sobre suas apropriações a respeito da BNCC, currículo e competências, o que não quer dizer que todos se utilizaram de um pensamento crítico, pois suas respostas não implicaram uma mudança significativa ou contraposição de ideias sobre o que concebem como currículo; não significaram, necessariamente divergentes das concepções dos professores do primeiro grupo.

Para estes professores, currículo é um conjunto de componentes curriculares ou disciplinas, metodologias, atividades planejadas ou não; o que está prescrito e o que não está. Entendem que o currículo deve estar inserido na proposta pedagógica construída pela escola e que é, também, tudo aquilo que se constrói em sala de aula com os alunos. A partir de suas respostas, que foram mais amplas, alguns professores inserem as inovações tecnológicas, as metodologias, as práticas cotidianas, conservando a ideia de que o currículo é, também, algo prescrito, um documento com normas, que está previsto nos documentos maiores, norteadores. É comum ao primeiro grupo de professores a ideia de que o currículo contém objetivos e habilidades e que é adaptável (Professoras R e T).

Em algumas falas há considerações pontuais sobre o currículo num contexto social e cultural, o que deve ser considerado no planejamento das atividades docentes, bem como as territorialidades e a realidade de cada localidade, comunidade, povoado, bairro. O currículo prevê adequações a esses contextos, segundo os professores e diz respeito, também, a experiências individualizadas, envolvendo valores, atitudes e comportamentos. (Professoras N, O e P). A partir destas colocações, aprofundamos nossa análise no sentido de perceber contradições e possibilidades de mediação, em tese, de uma possibilidade de destacar as falas das professoras J, K e S, que trazem importantes considerações críticas, referindo-se a um currículo que não implica apenas um documento físico, mas como um referencial dinâmico que guarda singularidades e pluralidades, contradições no seu próprio movimento de contradição. A partir dessas apreensões, constatamos possibilidades de pensar o concreto das realidades dos professores a partir dessas colocações críticas feitas por algumas a respeito das condições objetivas, determinantes na construção de suas concepções curriculares. Vejamos alguns exemplos:

[...] acho que não há uma definição pronta e acabada, pela minha experiência, currículo são os componentes curriculares, as atividades, as metodologias que utilizamos, os projetos, as avaliações, o que dá certo, o que não dá, as mudanças que acontecem, tudo, tudo que acontece em sala de aula e na escola também, tudo que a gente constrói com nossos alunos, não sei se tá certo, mas é o que eu penso,

dos autores que já li também” (Professora J).

[...] **um conjunto de materiais, documentos; é o próprio processo de organização, dos componentes curriculares, dos conteúdos e das atividades que selecionamos; as metodologias, é conteúdo e é a prática também, é tudo que está escrito e é tudo que não está escrito ou não está planejado** e que de repente precisamos realizar (Professora R).

Eu entendo que **currículo é o que planejamos e também aquilo que vamos realizando na prática junto com as crianças; é a teoria e a prática tendo como objetivo maior a aprendizagem do aluno**. Mas também entendo que não é só um documento ou um planejamento; são minhas pesquisas, meu planejamento, os métodos que utilizo, as mudanças que eu faço, as medidas que eu tenho que seguir, é tudo que eu preciso fazer para o meu aluno aprender bem as disciplinas e também tudo que ele faz, eu acho, né? (Professora T).

Nesse grupo, constatamos que os professores acrescentaram expressões mais elaboradas em suas concepções sobre currículo, conservando elementos prescritivos e suas caracterizações tradicionais, trazendo, no entanto, pontos críticos que merecem ser considerados nessa análise como oportunidades determinantes para que se vislumbre uma rica discussão acerca da necessidade de se discutir currículo no âmbito da escola, das formações promovidas pela rede e das universidades. Um ponto fundamental é que nesse grupo já pudemos constatar, por parte de alguns professores, a observação de que não há uma definição pronta, fechada sobre currículo, o que consideramos um ponto favorável à construção de concepções dinâmicas, críticas e dialógicas sobre esse documento, que defendemos como um instrumento fundamental para a organização da prática educativa e deve ser entendido como um conjunto de experiências que o aluno vivencia na escola, relacionando-se com os conhecimentos historicamente acumulados e socialmente organizados. Na perspectiva histórico-crítica que aqui defendemos, currículo não pode ser apenas uma sequência de conteúdos, pois, além disso, também deve refletir sobre as relações de poder e as disputas ideológicas presentes na sociedade (Saviani, 2016).

Não sendo apenas uma organização ou transmissão de conteúdos, currículo é um processo ativo de construção do conhecimento, que deve estar inserido nas lutas sociais e políticas da classe trabalhadora. Há predominância de elementos de abordagens tradicionais desse documento. Buscando entender as concepções dos professores à luz da teoria curricular, percebemos que o seu conceito é complexo e revela indefinições, porque se trata mesmo de conceito indefinido, que é elaborado a partir de histórias sociais em contextos diferenciados e experiências diversas. Silva (2017, p. 14) ressalta que “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”. Lopes e Macedo (2011) já enfatizam que, embora seja simples a pergunta “o que é currículo?”. Sua resposta não se apresenta de modo fácil, pois, ainda que todos os professores tivessem uma formação superior e se apropriado de fundamentação teórica mais consistente, as suas concepções sobre esse assunto seriam distintas em suas características e elementos.

Mas é importante ressaltar que percebemos nessas “definições” um aspecto comum que visualizamos a partir dos fundamentos teóricos considerados quando revisitamos as diversas teorias que permeiam os estudos curriculares relacionados à educação, pois nelas encontramos, de alguma forma, a ideia de conhecimento, disciplinas, seleção, organização, prévia ou não, de experiências e situações de aprendizagens realizadas por docentes, escolas ou redes de ensino, e, em todas, a noção de processos educativos e de aprendizagem (Lopes; Macedo, 2011). Numa esfera mais escolar, é comum percebermos o currículo relacionado a uma “grade” com disciplinas e atividades, com carga horária bem definida, ou como um conjunto de ementas, conteúdos ou programas disciplinares (Lopes, 2012).

Também percebemos currículo relacionado aos planos de ensino dos professores e às expectativas de aprendizagens desejadas pelos estudantes. Tudo isto pode ser entendido como currículo, sim, as professoras não estão erradas ou equivocadas, pois essas são as suas realidades. No entanto, restringir-se a esta compreensão técnica e instrumentalizada limitaria o seu conceito, pois precisamos entendê-los considerando aspectos e significados que se relacionam à cultura, à política pública, a situações socioeconômicas, a instâncias de controle e poder, a aspectos de dominação e lutas de classes, entre outras. Dessa forma, analisamos que pensar o currículo a partir das significações construídas pressupõe a existência de princípios de aprendizagens e um processo empírico ativo de construção e de atribuição de significados por seus sujeitos, notoriamente sociais, e o que se aprende é determinado social e culturalmente (Silva, 2017; Lopes, 2011).

Considerando ainda as falas das professoras, um dos mais importantes aspectos que trazemos nessa análise é sobre conhecimento e componentes curriculares ou disciplina. Acreditamos que todos os professores têm a noção de que um currículo implica em componentes curriculares ou disciplinas e à questão do conhecimento; mesmo que não tenham se apropriado teórica e metodologicamente da discussão científica sobre conhecimento, sua totalidade, complexidade, dimensões, contradições, tanto no âmbito maior, no campo epistêmico, quanto em nível do conhecimento escolar. Afirmamos que essa é uma questão central nessa discussão. Quanto à categoria conhecimento científico, conjunto de disciplinas e atividades, 4 dos 21 professores (19,04%) utilizaram literalmente a palavra “conhecimento” em suas respostas (A, D, K, P), sobre qual a sua concepção de currículo, não dizendo diretamente que se trata de conhecimento, mas considerando que este último é um elemento importante, dentre outros. Essa mesma equivalência (C, J, K, R), constatamos que associaram componentes curriculares ou disciplinas ao seu conceito de currículo. São elementos que não se excluem nas concepções dos professores. O que se evidenciou mais frequente foi um aspecto mais pragmático, evidenciando elementos mais relacionados à prática cotidiana, tais como,

atividades, práticas, experiências em sala de aula (B, D, E, G, K, M, R, T). Isso significa dizer que 8 dos 21 professores (38%) atribuíram um sentido mais prático ao conceito de currículo ainda que nem todos tivessem expressado uma concepção mais substantiva a essa categoria ou até mesmo emitido uma concepção mais crítica como as professoras K, R e T, além da professora J, cujas falas já foram mencionadas anteriormente como concepções de currículo que mais se identificaram com a concepção histórico-crítica de currículo que defendemos.

Em se tratando de currículo, várias são as questões que podem ser levantadas sobre este tema, em relação a como é instrumentalizado e realizado na prática. Ainda que não tivessem usado a palavra “conhecimento”, descortinamos, para além das falas, que a maioria dos professores relacionou o seu conceito de currículo com conhecimento, mesmo falando de conteúdos escolares, componentes curriculares, disciplinas, atividades e aprendizagens. E aqui, é fundamental considerar a questão do conhecimento, em detrimento da centralidade de um currículo por competências e habilidades. Aliás, em relação ao termo “competências e habilidades” nas concepções apreendidas sobre currículo, curiosamente, apenas 3 das 21 professoras mencionaram mais clara e literalmente, como se reproduzissem a expressão do próprio documento da BNCC ou das discussões predominantes nos processos de sua implementação.

Nessa análise, entretanto, ressaltamos essa relação currículo e conhecimento, a partir da categoria de conhecimentos específicos, tratados aqui pela professora K, como conhecimento científico referente ao conteúdo das disciplinas, o que nos foi bastante significativo, principalmente porque a professora não limitou a sua concepção de currículo a conhecimentos específicos das disciplinas, mas colocou em discussão a relação currículo e proposta escolar, entre o prescrito e o que realmente acontece:

[...] são conhecimentos científicos das disciplinas que trabalhamos com as crianças, mas não só isso. Eu acho que é tudo de conteúdos e atividades que planejamos e que fazemos com os alunos, mas eu penso que currículo é também tudo aquilo que está na proposta da escola, o que está escrito e o que é feito na realidade (Professora K).

Registramos como muito oportuno trazer aqui a defesa de uma concepção crítica e superadora de currículo, à medida que se contraponha à repetição de termos e expressões do “pedagogês” cotidianos sobre currículo, restringindo sua concepção aos “fundamentos pedagógicos da BNCC, que se assenta num complexo de princípios contraditórios no que se refere à formação humana, à educação e ao papel da escola. O conteúdo da fala da professora, que considera os conhecimentos escolares como científicos tem respaldo em nossa concepção quando podemos defini-lo como “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do

conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 27), que se materializa por meio da dinâmica curricular. Assim, reforçamos a contribuição de Michel Young (ano?) sustentando o conhecimento curricular como algo dinâmico; destacando o conceito de "conhecimento poderoso", que afirma que o currículo é uma forma de seleção social do conhecimento. Segundo Young, o currículo não é apenas uma sequência de conteúdos, mas uma forma de determinar quais tipos de conhecimento são valiosos. De acordo com Apple (2006),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2006, p. 59).

A apropriação de um conhecimento crítico sobre a trajetória da BNCC favoreceria a compreensão de que, na mudança de versões o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental e, com essa mudança nuclear, alteram-se, também, as concepções de conhecimento e currículo e tudo o mais, em decorrência desse esvaziamento epistemológico, que compromete e limita a formação e a atuação docente, além da formação dos estudantes. Sobre esse conhecimento valioso ou poderoso a que se reporta Young, defendemos a centralidade do conhecimento, diferenciando “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, que entende ser o objeto do currículo em um projeto social emancipatório: Segundo ele, “há uma conexão entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e a oportunidade que as escolas oferecem aos/às aprendizes de adquirirem 'conhecimento poderoso” (Young, 2009, p. 53).

Essa construção de mostra possível, a partir dos processos de apreensão do conhecimento científico, como vimos em Apple e Sacristán. Quando falamos em possibilidades, enxergamos oportunidades de que no próprio âmbito desta pesquisa foi possível gerar nos entrevistados a consciência da necessidade dessa discussão. Os professores C, J e S trouxeram em suas respostas uma espécie de “esboço” dessa característica em suas considerações conceituais sobre currículo:

Sobre a concepção de currículo, eu, de fato, **não sei se estou de fato, construindo algo pro currículo, de acordo com o currículo ou se só estou reproduzindo** tudo aquilo que a mim é proposto pelo currículo, pois, no entanto, currículo é esse conjunto de disciplinas, um documento; de conteúdo, de leis, e tudo isso, **então, pra mim, estou reproduzindo, mais do que construindo** (Professora C).

Currículo, acho que não há uma definição pronta e acabada, pela minha experiência, currículo são os componentes curriculares, as atividades, as metodologias que utilizamos, os projetos, as avaliações, o que dá certo, o que não dá, as mudanças que

acontecem, tudo, tudo que acontece em sala de aula e na escola também, **tudo que a gente constrói com nossos alunos**, não sei se está certo mas é o que eu penso, dos autores que já li também. (Professora J)

Ao longo da formação e das experiências em sala de aula, tenho a **concepção de currículo que se constrói** é a de um documento dinâmico, flexível e contextualizado (Professora S).

Durante nossos estudos teóricos, bem como nesta pesquisa empírica, constatamos que a categoria "construção social" é fundamental para os teóricos da concepção crítica do currículo, pois se refere à ideia de que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdo a serem ensinados, mas sim um produto de interações sociais e culturais que ocorrem em um determinado contexto histórico. Por isso, é importante considerar a interação social num contexto histórico, cultural e geopolítico, em que as relações sociais acontecem e que se estabelecem entre estudantes, professores, famílias e a comunidade. Essas interações influenciam de forma determinante o que é considerado importante aprender.

Compreendemos que o uso da ideia de construção pelas professoras emite um pensamento de que entendem ser o currículo algo que vai se constituindo ao longo de suas experiências pedagógicas. Por outro lado, não percebem que “construção” só pode ser vista como tal a partir de uma concepção crítica de currículo. É possível que haja nessas falas uma reprodução muito semelhante ao uso que as professoras A, G e P fizeram dos termos habilidades. Por outro lado, não desconsideramos o mérito das professoras J e S ao expressarem o pensamento de que currículo é um conceito complexo de difícil definição, sendo uma construção que dialoga com conhecimentos, componentes curriculares, atividades e tudo que socialmente influencia sua organização no âmbito da escola.

Para Sacristán (2013, p. 16), “o currículo é uma prática na qual a escola estabelece o diálogo [...]”, porém, o que vemos no interior das instituições de ensino da educação básica, reservadas às exceções, é que este documento continua sendo usado como uma ‘receita’ a ser seguida. Desse modo, as respostas dos professores nos indicam possibilidades reais para pensarmos o currículo do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na perspectiva histórico-crítica, pois analisamos que a educação escolar é reflexo das construções sociais e culturais, considerando a estrutura e política, buscando uma sustentação consistente para o enfrentamento do esvaziamento do sentido atribuído ao currículo escolar nos diversos âmbitos educativos.

Até aqui chegamos, na perspectiva de estabelecer um diálogo entre as categorias currículo, BNCC e sua importância no contexto do Ensino Fundamental. Com isso, não perdemos de vista a questão principal desta tese: Que apropriações sobre currículo, com centralidade em competências e habilidades, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vêm construindo ao longo de suas experiências profissionais e formativas no

âmbito do município de Paulino Neves – MA? Em função dessa problemática, incluímos no roteiro de pesquisa, um item específico que registra o apoderamento do termo “competências” e que sentidos apreendem observando o texto da BNCC. Entendemos que a construção de concepções sobre competências é determinante sobre suas práticas pedagógicas cotidianas com fortes implicações nas aprendizagens das crianças, tendo em vista o objetivo dessa etapa de ensino.

Com a riqueza de sentidos dados pelos professores entrevistados, pudemos elaborar um quadro sobre as “competências” que eles vêm construindo a partir de suas próprias experiências. Nesse exercício, consideramos significativamente ligações pertinentes às categorias anteriormente explorados, percebendo as convergências, divergências e proposições dos professores, à luz do estado da questão que nos favoreceu um leque de possibilidades históricas na compreensão dos significados sobre o uso do termo “competência” no campo da educação. Ao observarmos os detalhes de cada fala, de todos os 21 professores que fizemos questão de distinguir das demais questões da entrevista, confirmamos uma riqueza de dados, com os quais pudemos construir um diálogo mais reflexivo com o quadro das categorias que apresentamos no início desta subseção (Quadro 02: Demonstrativo das categorias e subcategorias de análise dos dados da entrevista, referentes às apropriações dos professores sobre a centralidade do currículo em competências (Bardin, 2016).

No demonstrativo das categorias e subcategorias, 13 (61,09%) dos 21 professores definem “competências” como um conjunto de conhecimentos práticos, habilidades, atitudes, valores, comportamentos para resolver problemas da vida e preparar para o mercado de trabalho. Pudemos apurar essas apropriações mais precisamente das falas de A, B, C, D, H, F, L, M, P, R, S, T, expressões reproduzidas do próprio texto da BNCC. Outro grupo de 5 professores (23,80%) associaram “competências” de forma diferenciada em relação ao primeiro. Esse percentual, embora pequeno, corrobora com os aspectos críticos já identificados na análise das categorias anteriores.

Na perspectiva do materialismo dialético, podemos confirmar que, embora haja predominância de uma tendência mais operativa, com fortes implicações do conhecimento prático, do currículo prescritivo, de uma política curricular centrada nas competências para o Ensino Fundamental Anos Iniciais nos moldes do currículo para o Ensino Médio, o que já era alvo de muitas críticas. Há uma materialidade contraditória, intrínseca à realidade, cuja dimensão histórica à defesa de que as coisas não são determinadas sem perspectiva de debate crítico ou mudanças, em vista da superação da conformação, da persuasão e da pseudoconcretude das realidades aparentes. Essa possibilidade de enfrentamento crítico do que está posto e mediado pela mão do Estado, na esfera pública de ensino se confirma quando nos

deparamos com a ideia de conhecimento para além do pragmático, conhecimento como algo mais que disciplinas e habilidades científico e prático, expressada pelos professores G,I,J,K,O. Dentre eles, 3 professores (14,02%) quando reforçam suas críticas, sugerindo reflexões e mais discussões sobre o currículo centrado em competências orientado pela BNCC e pelo DCTMA que suscitaram mudanças significativas na rotina dos professores.

Quadro 04 - Demonstrativo das respostas dos professores sobre sua definição do termo “competências” observando o texto da BNCC

Nº	Professor(a)	Resposta(s)
01	A	“Seria a capacidade do indivíduo de desenvolver as habilidades e os conhecimentos durante a educação básica.”
02	B	“a competência seria a mobilidade de conhecimento que a gente sempre busca no nosso dia a dia da sala de aula e diante disso tem algumas questões de valores e atitudes , a gente cobra muito essa questão da família porque eu vejo que é um vínculo que a gente tem que ter, né? Em relação família-escola, então competência é isso”.
03	C	“Pra mim a definição de competências de acordo com a BNCC, é um saber fazer, ela funciona como uma via de mão dupla com as habilidades , onde uma complementa a outra, então a partir da hora que eu tenho competência de executar eu estou gerando habilidades e a partir da hora que vou gerando as minhas habilidades eu vou criando competência, ou vice-versa, é isso que eu entendo”.
04	D	“Bem, eu vejo que competência são conhecimentos , é um conjunto de conhecimentos que os alunos eles devem ter, é o saber, é o saber algo, então é conhecimento , competência é conhecimento ”.
05	E	“Eu defino ele como um termo que deve ser trabalhado, ou seja, executado dentro da sala de aula.”
06	F	“Para mim, a competência, o termo competência se refere a um conjunto de habilidades que cada indivíduo, ou seja, durante o nosso trabalho, tem que ser aplicado. Na minha opinião, se a gente tem algumas habilidades e faltar algumas, isso significa que a competência, ou seja, a pessoa não é competente. Na minha opinião, o termo competência é o todo, um conjunto de todas as habilidades ”.
08	G	“Para mim, o termo competências da BNCC, ela define muito os conhecimentos que as pessoas devem, que os alunos e os estudantes devem ter ao longo do período também, através das competências que a gente desenvolve nos alunos, capacidade de compreender, de entender, de interpretar um texto. Então essas competências têm que ser bastante desenvolvidas e estudadas na sala de aula”.

- 09 H “Compreendo de grande importância o desenvolvimento de **habilidades práticas**, que envolvem **conhecimentos, atitudes e valores** que darão condições para o aluno resolver suas demandas da vida”.
- 10 I “São **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** que resolvam demandas da vida cotidiana”.
- 11 J “Competência para mim tem mais de um significado, existe a competência para você fazer um determinado trabalho, que eu entendo que é algo bem específico e existe as competências, em se tratando de BNCC, que todos os estudantes devem desenvolver, como leitura, cálculo, raciocínio lógico, noções espaciais, geográficas, esses **conhecimentos** básicos para o Ensino Fundamental. Só que eu acho que competência é **conhecimento também, não só conhecimento pra você fazer, praticar, mas pra você pensar sobre algo, refletir e sem leitura não é possível**”.
- 12 K “Eu entendo que competências, observando o texto da BNCC são um conjunto de **conhecimentos, habilidades e atitudes** que uma pessoa deve desenvolver sua formação acadêmica como um todo, não só para realizar tarefas práticas e também para exercer atividades profissionais. Mas pensando além do texto da BNCC, quando a gente fala em alguém ser competente, se pensa logo em ser um bom profissional, mas para ser um bom profissional, primeiramente devemos realizar muitos estudos, avaliar, ter senso crítico, buscar **conhecimentos**”.
- 13 L “Como aperfeiçoamento das **habilidades** para agir e ser capaz de desenvolver práticas de **conhecimento**”.
- 14 M “A competência no contexto desta política é essencial, pois contribui para a adequação ao ambiente corporativo atual. Ela envolve um **comportamento ético e íntegro**, e é a capacidade de perceber e avaliar as influências formais e informais envolvidas na **tomada de decisão**”.
- 15 N “Competências são para subsidiar o estudante a se tornarem cidadãos críticos e que possam atuar no mercado de trabalho”.
- 16 O “As competências são as diretrizes que têm como objetivo o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. As competências devem ser promovidas ao longo de todas as fases do ensino básico. Trata-se de aplicar o que se sabe e ser capaz de agir com base nesse **conhecimento**”.
- 17 P “Neste contexto, acredito que a palavra **competências** pode ser definida como um conjunto de elementos, entre ele: **conhecimento, habilidades e atitudes**, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva”.
- 18 Q “Sim, definiria como objetivo central, o alvo a ser alcançado”.

- | | | |
|----|---|--|
| 19 | R | “Um conjunto de conhecimentos que o estudante deve ter para aplicar e aprender a fazer na sua vida escolar” |
| 20 | S | “No contexto da BNCC, o termo "competências" refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e resolver problemas em diferentes situações da vida”. |
| 21 | | Conjunto de elementos, entre ele: conhecimento, habilidades e atitudes , que permitam aos estudantes conhecerem as ciências e o mundo |

Fonte: Elaboração Própria, 2024

Interpretamos esses dados como respostas elaboradas a partir da visão de cada professor, e categorizamos primeiramente na quantidade de vezes que foram utilizados os termos “conhecimento”, “habilidades”, “atitudes” e “valores”, conforme conceitos mais relacionados à definição de que competência significa, segundo autores tradicionais, a soma de um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Dialogando com as categorias de currículo e a subcategoria conhecimento, apreendemos muitas convergências com as falas dos professores no quadro 2. Por isso, reforçamos a predominância do caráter mercadológico, prescritivo do currículo no Ensino Fundamental quando as apropriações dos professores se referem, na sua quase totalidade, a conhecimento como um dos elementos que constituem a trilogia conceitual de “competência” conforme a ordem globalizada dos organismos internacionais e corporações empresariais mediadas no Brasil por instituições e movimentos pró-BNCC.

Para confirmar os dados do quadro de categorias, recorremos às respostas dos professores e conferimos o uso do termo “conhecimento” por 18 vezes, em que alguns até repetiram por duas ou três vezes em suas respostas e outros em nenhuma vez (A, B, D, G, H, J, K, P, R, O). Mas ficou clara essa associação entre competência e conhecimento, mesmo que a maioria não tenha definido conhecimento com o termo competência. O mesmo acontece com o termo “habilidades” que aparece 13 vezes na maioria das respostas dos 21 entrevistados (A, C, F, H, I, K, L, P, S). Alguns também acrescentaram ao seu conceito, além de conhecimentos, habilidades, os elementos “valores” e “atitudes” (Professores B, I, K, P e S). Esses elementos constitutivos dos conceitos são fundamentais na compreensão dos significados que os professores atribuem ao termo “competência” ou “competências”

Seria a capacidade do indivíduo de desenvolver as **habilidades e os conhecimentos** durante a educação básica (Professora A).
a competência seria a **mobilidade de conhecimento** que a gente sempre busca no nosso dia a dia da sala de aula e diante disso tem algumas questões de **valores e**

atitudes (Professor B).

Compreendo de grande importância o desenvolvimento de **habilidades práticas**, que envolvem **conhecimentos, atitudes e valores** que darão condições para o aluno resolver suas demandas da vida (Professora H).

São **conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** que resolvam demandas da vida cotidiana (Professora I).

Eu entendo que competências, observando o texto da BNCC são um conjunto de **conhecimentos, habilidades e atitudes** que uma pessoa deve desenvolver sua formação acadêmica como um todo, não só para realizar tarefas práticas e também para exercer atividades profissionais [...] (Professora K).

[...] um conjunto de elementos, entre ele: **conhecimento, habilidades e atitudes**, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva (Professora P).

No contexto da BNCC, o termo "competências" refere-se à **capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores** para enfrentar e resolver problemas em diferentes situações da vida (Professora S).

O perceptível nas respostas dos professores, com atenção especial a estes que destacamos (A, B, H, I K, P e S), foi o uso dos termos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na definição de “competências” como um conjunto de elementos que se completam, conforme as definições clássicas de autores tradicionais, que herdaram do campo da administração, hoje atualizado como Gestão e da Psicologia do Trabalho, dentro de diversas perspectivas gerencialistas, que foram importadas ao longo dos processos de afirmação do neoliberalismo no campo da educação. As competências são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos específicos para a resolução de problemas e a realização de tarefas.

O modelo de competência não traz nenhuma novidade pedagógica. A partir da década de 1990, foi amplamente discutido no contexto do ensino médio profissional, e com a BNCC do Ensino Fundamental este discurso se fortalece, destinando-se ao Ensino Fundamental, inclusive na etapa de crianças nas séries iniciais. Desde então, o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelas políticas curriculares, transportando do meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado para os modelos recentes de gerenciamento de pessoas, baseados nos ideais da qualidade total (PQT) e na centralidade da BNCC.

Essa definição, aceita amplamente em campos como a gestão e a psicologia do trabalho, transcende a mera acumulação de conhecimentos teóricos, enfatizando a aplicação prática e contextualizada desses saberes. Assim, a definição das professoras é concernente ao pensamento predominante nas décadas de 1990 e 2000 com fortes influências de teóricos, que trouxeram novos aparatos teóricos como as contribuições de Perrenoud e Thurler (2002); Zabala e Arnau (2010; 2020), Sinclair (2003), Gardner (1995); Roegiers (2004), dentre outros. Nesse período, houve uma forte disseminação da pedagogia das competências, o que provocou

mudanças substanciais nos projetos educativos de redes e escolas em todo o mundo, especialmente no Ensino Médio, com as discussões e as reformas curriculares.

Para Philippe Perrenoud, a competência é entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas e resolver problemas de forma eficaz. Ele enfatiza que a competência não é apenas um conhecimento teórico, mas uma habilidade prática que envolve a aplicação desse conhecimento em contextos específicos. Nessa perspectiva, a mobilização de saberes, a capacidade de utilizar o conhecimento de forma integrada, aplicável, adaptando-os a diferentes situações e contextos para “saber fazer” são elementos centrais no currículo. Logo, desenvolver competências é mais do que adquirir um saber ou uma habilidade. Trata-se de saber mobilizar um conjunto de conhecimentos, saberes e atitudes em uma situação específica, para resolver problemas e atuar de maneira eficaz.

Contrapomo-nos a Zabala, quando sustenta a ideia de que, no contexto da educação, competências e habilidades são conceitos distintos, mas completos. Para ele, Competências são entendidas como a capacidade de mobilizar de maneira eficaz um conjunto de conhecimentos (saberes, habilidades e atitudes) para resolver situações complexas ou problemas reais. Eles envolvem o uso adequado e integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em um contexto específico. Embora concordemos que o desenvolvimento de competências seja importante para uma aprendizagem significativa, este caminho não é o mais importante para preparar os estudantes para a vida em sociedade, com autonomia e capacidade crítica. Essa centralidade em competência, por si só não pode garantir que o ensino seja satisfatório a uma formação integrada como a própria BNCC argumenta, pois o foco está em desenvolver habilidades que orquestram uma falsa harmonia na tentativa de padronizar em códigos alfanuméricos as atividades que assumem a condição de obrigatoriedade a todos, desconsiderando os contextos históricos e culturais dos sujeitos (Zabala, Arnau, 2010; 2020).

Nas respostas dos professores, percebemos a predominância do uso do termo “habilidades” para expressar suas concepções sobre competência. Isso demonstra que eles estão muito mais munidos de um pensamento utilitário, operativo e tácito, uma vez que as habilidades são consideradas elementos mais específicos dentro das competências. Elas são as capacidades mais concretas e práticas, que possibilitam que o estudante realize uma ação ou tarefa com eficiência. Sejam motoras, cognitivas ou sociais são muito mais utilizadas de forma aplicada, ou seja, dentro de atividades práticas sem a tônica da reflexão a partir de argumentos científicos, teóricos. Estes conceitos revelam a predominância do caráter utilitarista do conhecimento.

Tanto a correlação de competência com o termo conhecimento quanto com habilidades ganham forma nas concepções dos professores, dentre os quais A, B, D, H, J, K, P, R, O fazem menção ao termo conhecimento como habilidade prática ou mesmo como o domínio

de um saber ou saber fazer. Já o termo habilidade é mencionado por A, G, P, H, I, K, L, P, S de forma bem enfática, como elemento essencial na constituição de seus conceitos sobre competência. Reforçamos, portanto, que o currículo por competências, embora amplamente promovido como uma abordagem inovadora e eficaz, tem produzido superficialidade por meio do “sucateamento” de conteúdos, o que reforça esse caráter descontextualizado e utilitarista. O currículo por competências, ao priorizar habilidades específicas, frequentemente ignora a construção de uma base sólida de conhecimentos que permita aos alunos compreenderem a complexidade do mundo ao seu redor (Dourado, 2018; Nogueira, 2018; Ferreira, 2021).

Observamos que entre os professores que se utilizaram tanto dos termos conhecimento quanto habilidades, há uma intercessão no uso dos dois termos por parte de H, K e P. E nessa intercessão, o termo atitudes também se sobressai, completando o conjunto de elementos dos seus conceitos. Com isso, o emprego de habilidades ganha um contorno ainda mais forte, pois atitudes são motivações para que a ação seja realizada por ímpeto diante de uma determinação de “fazer” e “fazer bem-feito”.

Compreendo de grande importância o desenvolvimento de **habilidades práticas**, que envolvem **conhecimentos, atitudes e valores** que darão condições para o aluno resolver suas demandas da vida (Professora H).

Eu entendo que competências, observando o texto da BNCC são um conjunto de **conhecimentos, habilidades e atitudes** que uma pessoa deve desenvolver sua formação acadêmica como um todo, não só para realizar tarefas práticas e também para exercer atividades profissionais. Mas pensando além do texto da BNCC, quando a gente fala em alguém ser competente, se pensa logo em ser um bom profissional, mas para ser um bom profissional, primeiramente devemos realizar muitos estudos, avaliar, ter senso crítico, buscar **conhecimentos** (Professora K).

Neste contexto, acredito que a palavra **competências** pode ser definida como um conjunto de elementos, entre eles: **conhecimento, habilidades e atitudes**, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva (Professora P).

Porém, além das convergências encontradas nas respostas dos professores, detectamos outras importantes alusões às demandas do currículo escolar e às demandas da vida dos estudantes como um todo; e, a partir delas, elucidamos um caráter contraditório essencial neste debate, pois as professoras entrevistadas sinalizaram não somente o preparo para o mercado de trabalho, para serem um bom profissional, como também na busca de conhecimentos para a construção da cidadania, conhecimentos de uma forma mais abrangente. Corroboram com estas falas a professora J, com um posicionamento mais elaborado em relação ao termo competência no contexto da BNCC:

Competência para mim tem mais de um significado, existe a competência para você

fazer um determinado trabalho, que eu entendo que é algo bem específico e existe as competências, em se tratando de BNCC, que todos os estudantes devem desenvolver, como leitura, cálculo, raciocínio lógico, noções espaciais, geográficas, esses **conhecimentos** básicos para o Ensino Fundamental. Só que eu acho que competência é **conhecimento também, não só conhecimento para você fazer, praticar, mas pra você pensar sobre algo, refletir e sem leitura não é possível** (Professora J).

Neste contexto, acredito que a palavra competências pode ser definida como um conjunto de elementos, entre eles: conhecimento, habilidades e atitudes, que permitam aos estudantes se tornarem indivíduos preparados para, **não somente o mercado de trabalho, como também para as adversidades da vida cotidiana, com o direito de exercer a cidadania de forma efetiva** (Professora P).

No contexto da BNCC, o termo "competências" refere-se à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores **para enfrentar e resolver problemas em diferentes situações da vida** (Professora S).

As professoras J, P e S enfatizaram que competência não diz respeito somente a conhecimento prático, mas reflexivo, para a construção da cidadania como um direito a ser exercido; que permitam uma preparação não somente para o mercado de trabalho. Cabe aqui considerar os estudos feitos a partir do estado da questão sobre os estudos de vários autores que se permitiram questionar e inquirir interpretações diferenciadas dos conceitos tradicionais de competência que se codifica em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores conformados à subserviência como elementos que cabem na formação de competências. Esse modelo já vinha sendo questionado, e esses professores, ainda que não tenham o domínio dessas leituras mais críticas, sinalizaram para esta necessidade por meio de suas falas. A impressão do caráter mercadológico com o objetivo de “preparar para o mercado de trabalho” no contexto dos primeiros anos do Ensino Fundamental é o que nos traz maior preocupação, e a BNCC só reforça esse caráter produtivo e competitivo (Sacristán, 2011; Deluiz 2001;2019, Zorzal, 2006).

Em contraposição aos estudos de Perrenoud e seus pares, Ropé &Tanguy (1997) questionam sobre os saberes e competências, fazendo uma crítica ao modelo empresarial no âmbito da educação. Deluiz (2001), como já foi mencionado, a partir de seus importantes estudos sobre o modelo de competências profissionais no mundo do trabalho e da educação, faz considerações críticas bem contundentes com implicações no currículo do ensino médio e da educação profissional. Durans (2001) traz a discussão sobre competência como uma categoria que reaparece com uma nova roupagem no contexto neoliberal como conceito fundante na pedagogia das competências. Essa discussão sobre competência foi e tem sido bastante intensa no âmbito do Ensino Médio e da Educação Profissional. No entanto, cabe-nos fazer aqui a reflexão sobre o currículo centrado em competência para os estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental. Qual é o significado dessa centralidade? Preparar para o mercado de trabalho? Incentivar a competitividade? Qualificar as crianças entre 6 e 11 anos para desenvolver competências profissionais (Ramos, 2001; Deluiz, 2001; Ropé & Tanguy, 1997).

É importante levar em conta o que os professores dizem ou querem dizer quando

para eles, mesmo atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, referem-se a um currículo que prepare para o mercado e para resolver as demandas da vida. Os professores assimilam nos discursos em que participam, nas formações, nos planejamentos e nas conversas profissionais e nas práticas, que trabalhar com competências não só é uma orientação da BNCC como um desafio imposto. Seria este um mal necessário? Os professores não demonstraram ter total clareza sobre isso. Ramos, em *Pedagogia das competências*, traz a problemática da autonomia versus a adaptação; bem como uma discussão sobre as consequências da “psicologização” da noção e no modelo de competências no âmbito da educação desde os PCN, e essa reflexão serve para o debate contemporâneo sobre um currículo com centralidade nas competências como impõe a BNCC (Ramos, 2002).

A partir de sua crítica, enfatiza os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. E aqui nos reportamos à totalidade dessa discussão no âmbito de toda a educação pública para quem defendemos o princípio de uma educação crítica, transformadora; bem como à abrangência dessa obrigatoriedade da BNCC como totalidades contra propositivas. Sob essa perspectiva, Ramos reconhece os limites, desafios e as possibilidades de diálogos com outros autores que propõem uma reflexão sobre o conceito de competência, tais como Zarifian (2001). Dias (2002), Kuenzer (2002;2003) fortalecendo a crítica ao contexto das reformas no ensino médio, na educação profissional, fortalecendo o contexto das reformas e propondo uma pedagogia das competências contra a hegemonia, fazendo uma relação entre a pedagogia das competências, o construtivismo e o neopragmatismo (Ramos, 2002; 2003).

A tese que advogamos não consiste em “demonizar” as significações sobre competências no âmbito da BNCC, mas, a partir do cenário do Ensino Fundamental, propor a discussão sobre a educação das crianças do 1º ao 5º ano, etapa em que todos consideram que seja fundamental na formação de conceitos, conhecimentos tanto numa dimensão sociocultural em seu sentido mais amplo, fora e dentro da escola, quanto na dimensão do currículo escolar.

Decerto que não somos adeptas à pedagogia das competências como princípio e eixo norteador do currículo, como orienta a política da BNCC. No levantamento realizado para a elaboração do estado da questão, encontramos pouquíssimos trabalhos que tratassem da inserção das competências e habilidades como centro da política curricular, na perspectiva histórico-crítica por ser essa discussão mais propícia às reformas do ensino médio. No entanto, foi a partir dessa literatura que nos fundamentamos para compreender a apropriação da pedagogia das competências na BNCC do Ensino Fundamental e ter parâmetros para repensar a função da escola nessa etapa.

Estamos firmadas no argumento de que o Ensino Fundamental, especialmente dos Anos iniciais, consiste na formação integral do educando por meio do desenvolvimento, que

nem sempre é harmônico, de suas potencialidades, proporcionando-lhe condições para exercer autonomia na construção de conhecimentos, estimulando sua capacidade crítica. É obvio que a escola, em algum momento, pode levar as crianças a ajustamentos, adaptações, aplicações de normas e regras. No entanto, a sua função principal é priorizar o conhecimento na sua essência científica, nas suas especificidades e nas suas generalidades, desde o ensino da leitura e da escrita até a fluência dos conteúdos mínimos recomendados para essa etapa com as devidas contextualizações.

Kuenzer (2002;2003), tratando do ensino médio e da educação profissional, conclui que não é tarefa da escola desenvolver competências, com o que não concordamos totalmente, dada a sua finalidade, conforme a legislação vigente, mas concordamos com a sua denúncia sobre as formas ideológicas que a política da BNCC toma, conduzindo as redes de ensino e as escolas a esboçar um desenho curricular que prioriza conhecimento e competência para o trabalho no âmbito da escola, tendo essa premissa como centralidade. Nessa perspectiva, a autora nos oferece o argumento de que o documento em estudo está pautado em competências com um caráter pragmático da experiência na atividade empírica, quando na verdade essa atividade, sendo curricular ou não, prescinde de uma reflexão e tem por fim uma ação transformadora. Ou seja, competência enquanto práxis que tem implicações na formação docente e na sua atuação como mediadora em sala de aula (Kuenzer, 2003).

Ao assim compreender a categoria competência, já se conferia destaque ao ponto que constitui objeto deste texto: a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento, por parte do operador, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, posto que está, segundo Vasquez, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”(Kuenzer, 2003.p.17).

Essa é uma percepção histórica e crítica de competência que se contrapõe ao sentido mercadológico impresso na BNCC, que não tem sido objeto de reflexão, de tomada de consciência, o que só automatiza o trabalho dos professores e as atividades dos alunos tal qual o trabalho das fábricas e empresas que visam prioritariamente e tão somente ao lucro. E, o ponto chave que colocamos em discussão a partir das falas dos professores é que, mesmo no Ensino Fundamental essa lógica da produtividade, dos resultados, do pensamento empresarial tem tomado a centralidade. Esse domínio, ainda que aplainado de um discurso democrático, tem fortes implicações na formação das crianças, alienando-as de conhecimentos científicos, culturais, literários, artísticos, filosóficos, impondo-lhes relações socialmente precárias e destituídas de criticidade.

Para reforçar essa premissa, valemo-nos da Pedagogia histórico-crítica, que nos impulsiona a perceber com maior clareza as contradições existentes no discurso e no uso descontextualizado das competências. A competência, portanto, deve estar relacionada ao desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo que ele não apenas se adapte ao mundo, mas também se engaje na luta por mudanças sociais e justiça. A BNCC não garante que as desigualdades sociais sejam dirimidas, pois, a sua centralidade nas competências com o seu caráter mercadológico e competitivo só reforçam o individualismo e a meritocracia (Saviani, 2012; 2016; Duarte, 2000; 2012; Freire, 1996; Gadotti, 1998).

Não é a prática em si, mas o seu excessivo fazer ou “saber fazer” sem refleti-lo, argumentá-lo, fundamentá-lo, reconhecendo as suas contradições e possibilidades de desenvolvimento intelectual reflexivo: uma ação mobilizada pelo conhecimento teórico-prático, científico-empírico, capaz de interferir na realidade e transformá-la. Isso significa que, no contexto do Ensino Fundamental não cabem receitas ou orientações padronizadas, desenvolver habilidades por desenvolver, copiando-as do jeito que está na BNCC, o que pode até facilitar o trabalho do professor e trazer algum resultado de melhoria de indicadores pela ação reprodutiva, mas não garante aprendizagens significativas ou maior capacidade de intervenção criativa e construtiva por parte dos sujeitos.

Em termos práticos, os conhecimentos históricos, culturais, linguísticos, literários, lógico-matemáticos, espaciais, geográficos, artísticos, cinestésicos, naturais, físicos, bem como as habilidades de comunicação e as relações interpessoais não devem ser vistos como “adaptáveis” ou “aplicáveis”. Estes devem fluir da ciência, do conhecimento em todos os seus aspectos e dimensões. Portanto, a tese que defendemos é a de que o conhecimento não seja subserviente às competências, servindo-lhe como apenas um dos elementos estéticos no desenho convencional do “conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que compõem a definição clássica de “competência” que toma essa centralidade na BNCC, limitando as dimensões e as naturezas desse conhecimento. O currículo deve ter centralidade numa premissa que coloque o desenvolvimento de competências em seu devido lugar de importância quando assume significados resultantes do desenvolvimento de habilidades orientadas pela *práxis*. O conhecimento, portanto, é o centro do currículo integrador, emancipatório e, em consequência disso, pode garantir autonomia a professores e estudantes na construção de sua cidadania, através de uma formação integral, que não privilegie um aspecto em detrimento de outro.

As questões centrais desta pesquisa também levaram em conta as respostas dos professores quando os interrogamos o impacto da implementação da BNCC nas suas rotinas de trabalho, no planejamento e na organização de suas práticas pedagógicas, associadas ao fato de

terem tido acesso ao documento e já terem feito leituras sobre ele. Confrontando as respostas dos professores com as leituras dos teóricos e estudiosos sobre essa categoria, a partir de suas pesquisas e discussões, não conseguimos vislumbrar nenhum argumento conceitual que preenchesse o requisito próprio arrazoadado de quem conceberia “competência” como o construto central do currículo escolar, de forma fundamentada.

Para demonstrar um argumento convincente a esse respeito, teriam que, no mínimo, fazer alusão, demonstrar ou sinalizar algumas expressões de quem realmente “comprou a ideia da importância de um currículo por competência, como, por exemplo, opor-se às críticas e pesquisas acadêmicas, alegando que são cheias de ideologismos, o que é muito frequente nas práticas conservadora; dar enfoque maior à prática e aos resultados quantitativos, mensuráveis nos exames externos; atribuir uma semântica neutra ou “ingênua” ao termo competência, ressaltando o exemplo de países desenvolvidos onde essa experiência “deu certo”; defender a avaliação de resultados tangíveis com fundamentos da racionalidade neotecnista e pragmatista; harmonizar discurso e estratégias com o discurso dos direitos para os alunos e das responsabilizações para os professores; desconsiderar a historicidade e as contradições, usando o mesmo discurso da competitividade econômica na avaliação do sistema com o referencial dos indicadores. Assumir que a BNCC “veio” para promover equidade e qualidade, eficácia, modernização e formar para o mercado de trabalho, dentre outros argumentos comuns.

A fragilidade das condições formativas, o conhecimento precarizado e o foco em um discurso reprodutivo com os professores dá evidências de que não há argumentos em suas defesas, uma vez que estes têm dificuldades de estruturar seus conceitos e não trazem elementos conceituais suficientes para perceber que o currículo em defesa na BNCC está estruturado em torno de competências cujo conceito é impreciso, o que, segundo Sacristán et. al (2011 p.34) “dificulta a comunicação”. Notadamente, os professores, em sua maioria só reproduziram o que coube à mídia e o texto do próprio documento registrar. Na tentativa de conceituar o termo para responder a nossa provocação, ora utilizaram-no como explicação, ora como adjetivações vagas, ora com o sentido de ser um “conjunto de elementos igualmente abstratos, confusos e complexos.

Essas adjetivações chamam a atenção na medida em que “se aproximam do termo “conhecimento”, ao conteúdo do currículo, ao caráter prático da tradição pedagógica cotidiana. Os termos colocados, ainda que vagos, nos abriram precedente para problematizar a categoria “conhecimento”, que vem se destacando desde o início dos estudos da literatura sobre o tema e agora se confirma como fundamento epistêmico, filosófico e científico determinante nesta análise. Não estamos nos referindo apenas ao conhecimento escolar, mas à sua totalidade, à sua natureza construtiva investigativa e sociocultural, o que está longe do “conhecimento prático “

que assume o caráter de “capacidade para resolver situações da vida”. Apesar de não desprezarmos esse sentido, também não o reconhecemos como central ou suficiente por compor o conjunto dos elementos que formam competência.

Deixamos em aberto a reflexão entre duas concepções de competências compartilhadas pelo vocabulário visual das ciências administrativas da Psicologia do trabalho que alude às capacidades humanas individuais como disputa, competição, equilíbrio, resiliência, perícia e aptidão e que foram transferidos para o campo da educação, do currículo e das aprendizagens, com a mesma tônica meritocrática que concebe os sujeitos como seres competentes em potencial, que precisam ser desenvolvidos nas suas aptidões, talentos, desempenhos, habilidades e conhecimentos práticos.

A segunda opção compreende uma revisão, melhor dizendo, uma síntese dos conceitos anteriores, deslocando-os da centralidade do currículo tal como desenha a teoria do capital humano e seus desdobramentos à escola, para um movimento não linear ou circular sistemático e contínuo com os mesmos precedentes de qualificação. Nessa perspectiva é que o sentido sociocultural do conhecimento não está subserviente à competência, mas gera o desenvolvimento de competências críticas em todos os sujeitos da ação educativa. Nesse contexto, o conhecimento não é apenas prático ou empírico, mas construído pelas leituras múltiplas de mundo que envolvem o caráter cognitivo, meta cognitivo, contextos, integrando as demandas externas às situações, às territorialidades, às culturas locais, às afetividades, pela via da ciência, construída a partir das realidades (Sacristán et al, 2011; Duarte, 2008).

É indiscutível a contribuição de Sacristán (2011) e seu coletivo de teóricos do currículo que, em meados dos anos 2000, já investigaram sobre quais seriam as novidades em sustentar um currículo por competências. Essa percepção histórica e crítica, embora mais diretamente relacionada à realidade europeia (Espanha), oportuniza um contraponto essencial para repensarmos a categoria competências no campo da educação e do currículo, sugerindo a (re)construção de significados do termo e uma reflexão profunda sobre os sentidos que o termo e o uso possam configurar, apresentando, segundo eles, mais retrocessos do que avanços (Sacristán et al, 2011).

Como marcos referenciais, BNCC e o DCTMA são documentos importantes para os professores, porque contribuem para um planejamento, organização das atividades e favorecem a sua rotina. Diante dessas afirmativas, a nossa análise reforça o caráter de aparente utilidade das competências no centro do currículo que não pode ser construído, porque estão por construir conhecimento crítico. Analisando essa centralidade, um currículo em competências, compreendemos que seja muito mais uma aspiração do que esteja a serviço de quem aprende ou ensina. A partir dela, o capital cria a necessidade de mudança dos sistemas

educacionais para atender as demandas do mundo globalizado e transfere essa “emergência” para a escola, na perspectiva de que a esta concretize essa aspiração e consiga resolver problemas sociais de modo salvacionista. Porém, ignorar as condições objetivas em que se cobra a aplicação destes documentos com essa narrativa e discurso reformista, o conceito de “competências” fica sujeito a múltiplas interpretações, com força semântica para mostrar-se um importante, ou talvez o único canal de equidade. E não havendo debate ou crítica por não haver leitura “desconfiada”, os professores se conformam com o discurso de promoção de mudanças e resultados.

As referências à epistemologia, à construção de conhecimento no âmbito do currículo no Ensino Fundamental nos confirmam o complexo, confuso e alegórico uso do termo e do sentido que se alastrou com tanta força e rapidez à escola, gerando a sensação de definições obrigatórias, num projeto internacional que transfere do conhecimento à competência; o enfoque da teoria-prática a prática; do “que fazer” ao “como fazer” e ao “saber fazer”. Essa transferência de enfoque, orquestrada no texto da BNCC desloca o eixo central do currículo dos princípios, dos marcos conceituais socialmente construídos às metodologias ativas e habilidades em excesso. Compreendemos que as questões metodológicas, técnicas e o desenvolvimento de habilidades para desenvolver habilidades sejam variáveis que dependem dos princípios e dos marcos conceituais sócio culturais que reforçam a estruturação do currículo como um todo de conhecimentos em suas várias dimensões e profundidades, desde que sejam competências críticas, necessárias ao conhecimento de mundo.

Na inversão desse processo, o conhecimento como apenas um dos elementos conceituais da competência desloca-se para condições de subserviência. Isso pode ser comprovado pelas leituras feitas e pelo conteúdo das respostas dos professores que evidenciam muito mais suas preocupações com o “como fazer” e podemos inferir que esta não é uma realidade só do município. Mesmo no relato de mudanças que essa política provocou, segundo os relatos dos professores, veremos que não se tratou de mudanças efetivamente relacionadas às concepções e compreensões críticas sobre educação, currículo e competências, como veremos na questão a seguir.

Encaminhando a análise para as últimas categorias sobre as mudanças de rotina com a implementação da BNCC, todos os professores (100%), de forma unânime em afirmaram que a implementação da BNCC trouxe mudanças significativas em suas rotinas. Uma política que gerou uma reviravolta, muitas incertezas e muitos incômodos, de todas as formas. Esse impacto afetou diretamente a rotina do planejamento e da organização dos planos de ensino. A maioria assimilou que, a partir de então, seu planejamento teria outras nomenclaturas, e a codificação das habilidades se torna o maior alvo de preocupações. Nas respostas dos 21 professores,

referindo-se a mudanças que afirmaram ter havido, 11 (52,38 %) confirmam ter **ocorrido** mudanças de rotina no planejamento e o consequente aumento do trabalho, ou seja, tarefas e atividades conforme as competências específicas e habilidades, conforme as falas dos professores A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K.

Essa mudança no planejamento é recorrente nas falas das professoras que também mencionam que, por outro lado, essas mudanças são importantes porque a BNCC traz mais garantia de direitos, mais direcionamento, possibilidade de padronização e unificação do planejamento. Segundo 8 dos 21 professores (38,09%), o fato de a BNCC trazer uma orientação unificada para todos é um indicativo de equivalência, de equidade, o que sabemos que não é. Isso pode ter sido evidenciado nas respostas das professoras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K. Porém, esse caráter facilitador, segundo estes professores, se contrapõe à afirmação de que houve um aumento de trabalho no planejamento e na elaboração das atividades.

Formas de planejar convencionais foram abruptamente substituídas por outras mais modernas, e as formações continuadas, jornadas pedagógicas, reuniões de planejamento se tornaram cenário propício a essas preocupações. Outro dado importante é que nenhum dos 21 professores, apesar de terem acesso ao documento, conseguiu concluir uma leitura pelo menos da parte que lhes interessa, que é essa etapa do 1º ao 5º ano; alguns fizeram leituras muito superficiais, e outros estão num processo de consultas, na medida em que precisam em seu planejamento. Para configurar melhor esses dados, das respostas dos professores constatamos que 14 (66,6%) destes 21 professores disseram que não leram toda porque estão ainda em processo de conhecimento; quando precisam, consultam e 8 (38,0%) se informam pelas orientações que estão no planejamento que dizem já receber pronto da SEMED só para adaptar. Ademais, alegam que é um documento muito grande e que já recebem orientações suficientes por parte da SEMED sobre que habilidades trabalhar e em que período, o que, para eles, torna o seu trabalho de execução mais fácil.

Os dados só confirmam que os professores assimilam a BNCC como um conjunto de normas e regras, como um guia a ser seguido. E se a rede de ensino os orienta a seguir com um planejamento único, pronto para ser executado, conforme os professores relataram, o impacto maior diz respeito à adaptação de sua realidade a essas normas e não do currículo à realidade de cada um deles. No geral, para a maioria, os trabalhos dobraram em função das cobranças, mas, contraditoriamente, a SEMED tornou mais prático o seu planejamento. Por outro lado, os professores D, J, K e T tecem comentários sobre as contradições que esse movimento de implementação traz entre as incertezas, tensões e adaptações, considerando que as realidades são diversificadas:

Quando falamos de BNCC é importante a gente saber que embora seja um documento muito importante que universaliza esses conhecimentos que todos os alunos do país devem ter, [...] **todos nós temos uma realidade diferente, então embora seja importante devem planejar de acordo com a nossa realidade, com a necessidade dos nossos alunos. Por muitas vezes o que está no papel, no plano talvez a gente não consiga alcançar naquele momento, naquela turma e naquele dia.**[...] por exemplo, do primeiro ou quinto ano, os alunos têm habilidades específicas daquela turma, daquele ano. No entanto, muitos alunos que estão no 4º ano ou no 3º ano, eles não têm habilidades, ainda não desenvolvem habilidades de anos, por exemplo, dois anos anteriores do 2º ano, do 1º ano (Professora D).

Sim muitas mudanças, como sempre acontece toda vez que tem uma nova política ou nova lei, muda tudo; **mas eu percebo que as mudanças acontecem mais para adaptar o currículo, seguir ali à risca e o que muda mesmo é o volume de cobranças e de trabalho do professor, porque ele vai ter que mudar sua forma de planejar**, seguir as habilidades e outras orientações que nos são cobradas. **Na verdade, eu me preocupo porque a maioria nem conhece a fundo a BNCC como eu, li muito pouco; só faz o que é orientado fazer**”. Não sei se estou falando demais (risos) (Professora J).

Muitas mudanças, **muitas cobranças, novos modelos de planejamento, as vezes já recebemos prontos alguns modelos pra executar, mais coisas, mais tarefas, e o que se cobra mais são habilidades para cada ano, tarefas e até relatórios pra ficar medindo coisas e classificando alunos, temos que fazer embora não concorde muito**. Não conheço todo o documento. Poderíamos ter mais discussões, ter mais pesquisas e um pouco mais de autonomia para experimentar outros roteiros, elaborar outras atividades, mas.... (Professora K).

Sim, a implementação da BNCC tem sido uma recomendação obrigatória e **aqui é dada muita ênfase nesse sentido, acho até que de forma exagerada. A SEMED já dá uma orientação mais ou menos padronizada para todas as escolas e temos que produzir em cima disso** (Professora T).

Nesse contexto de mudanças e incertezas quanto ao que e ao como planejar, gerado pelas dúvidas peculiares aos contextos de implementação de novas políticas curriculares, as relações de poder e os embates políticos e ideológicos se tonificam. Nesse embate, o controle do currículo como um projeto nacional se traduz nessa relação em que as forças empresariais entram com todas as suas estratégias de mercado, oferecendo consultorias e produtos, inclusive por meio de seus canais, plataformas, cursos online, lives, ensinando os professores a “aplicar” a BNCC de forma produtiva. As redes são assediadas pelas consultorias, que garantem melhores resultados nos indicadores e ensinam a planejar os modelos empresariais. No afã de aprenderem o “como fazer” e não perderem tempo com discussões ideológicas, teóricas, que, segundo essa lógica do mercado, são infrutíferas, a discussão sobre currículo e sua centralidade em nível das escolas são desprezadas em função do tempo, pois devem focar nos resultados, dentre estes a elevação dos indicadores, o que passa a ser a prioridade.

O que se constata é que o caráter receituário e neopragmático da BNCC, reforçado pelos agenciamentos locais acabaram por trazer à tona também situações contraditórias. Como vimos, todos concordam que houve muitas mudanças, com mais trabalho e mais cobranças; mas um número significativo de professores afirma que a BNCC trouxe orientações mais fáceis, pois “recebem” um planejamento que serve como um guia para o seu trabalho, tendo só que “adaptar à realidade”. Neste processo, a construção do currículo e do projeto de escola como

marco de referência para e na ação educativa se traduzem em mera reprodução, e os professores não percebem isso. Para a maioria, o que parece importar é que, com o tempo, eles aprendem a se adaptar, pois, afinal de contas, não têm mesmo tempo para discussão e elaboração coletiva de uma proposta curricular diante das demandas para melhorar os indicadores.

Dessa forma, as pressões externas dos exames em escalas macro levam os professores a seguir orientações em nome da garantia dos “direitos de aprendizagem” não havendo espaço para reflexões importantes nesse processo, já que é notória a preocupação em focar prioritariamente nos resultados.

O quadro demonstra que todos os professores (100%) tiveram acesso ao documento que lhes foi apresentado e cedido pela Secretaria de Educação do Estado e pelos gestores e coordenadores da rede municipal. No entanto, nenhum deles afirma ter lido o documento na sua totalidade e nem ficou claro se leram, pelo menos, a parte que interessa, da primeira etapa do Ensino Fundamental. Percebemos que houve reuniões ou uma formação para apresentação do documento e explicar sobre a sua importância, visto que sua orientação foi recomendada pela política maior da BNCC. Pelas falas dos professores, observamos, também, que a rede de ensino vem focando o seu trabalho muito mais no documento da BNCC. Alguns professores disseram usar como fonte de consulta, outros como suporte. Porém, chama a atenção o fato de apenas duas professoras demonstrarem um pouco mais de familiaridade, apesar de não completarem a sua leitura.

Sim, tive acesso do PDF desde 2020, li quase todo, mas me prendi muito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano. Achei bem elaborado e com sugestões contextualizadas de atividades para desenvolver as atividades, mas eu creio que a maioria não tenha lido, até porque aqui o forte mesmo é seguir a BNCC (Professora J).

Sim conheço e **de vez em quando eu consulto, pois as orientações aqui são mais pela BNCC.** Na verdade, o DCTMA é praticamente a mesma coisa mas eu percebo que traz a questão da localidade maranhense, do contexto da cultura, por isso é menos pesado, menos engessado, assim, não padroniza muito (Professora K).

As inferências que pudemos elucidar destas respostas é que são significativas, pelo fato de as professoras emitirem a sua opinião sobre o documento e fazerem pontuações positivas deste em relação ao texto da BNCC. Observamos, também que a Professora T destacou que viu no DCTMA “algumas sugestões de atividades para trabalhar as habilidades, achei interessante, mas não continuei”. Por fim, confirmamos que todos precisam encontrar oportunidades de ler, discutir e avaliar melhor o conteúdo e as orientações desse documento, além de compatibilizar e analisar, buscando pontos que convergem, divergem ou se complementam entre os dois documentos, para que tenham condições de fazer jus ao direito de se posicionar quanto à sua implementação.

Outro ponto que mereceu destaque foi o argumento de ser um documento mais contextualizado, com sugestões de atividades e por ser “menos pesado, menos engessado”. Isso confirma a importância de valorizar os contextos culturais, não como um apêndice que compete apenas à parte diversificada do currículo; mas como ponto de partida e eixo estruturante das atividades em todo o movimento de construção do conhecimento. O reconhecimento de que o DCTMA seja “praticamente a mesma coisa” em relação à BNCC, com o diferencial das sugestões de atividades para trabalhar as habilidades, abre o precedente para considerarmos que a leitura incipiente dos dois documentos revela um posicionamento aligeirado, que prioriza em maior proporção o fazer, e fazer de forma padronizada, pois, tanto as orientações quanto a realização das atividades, mais unificadas, para a maioria se tornam muito mais fáceis de monitorar, quantificar, mensurar e emitir parecer sobre os resultados dos rendimentos.

Também compreendemos que houve, sim, por parte das equipes regional e local de elaboração do DCTMA, um concentrado esforço de imprimir um caráter mais sociocultural, trazendo um texto mais contextualizado, contemplando pontos cruciais no que diz respeito às territorialidades maranhenses. Em nossa análise, houve maior preocupação de nortear teoricamente as incursões a respeito das modalidades, das diversidades e das transversalidades. Ao analisarmos as sugestões de atividades referentes às habilidades, pudemos observar que há uma tentativa de trazer elementos da cultura local para um diálogo maior, com conhecimentos mais universais. No entanto, é importante percebermos e insistir que os professores também tenham a compreensão de que o eixo estruturante, a centralidade em competências e habilidades do currículo proposto pelas orientações da BNCC limita-lhes maior apropriação crítica, portanto, científica dessas realidades, tendo como objeto prioritário os rumos que a formação dos sujeitos deve tomar quando visamos à formação integral, crítica e emancipatória, que não se coaduna com passos metódicos, metas padronizadas, habilidades sequencializadas de forma isolada, sem conexão com essas realidades.

Uma formação integral, necessária à construção de uma sociedade igualitária prescinde de um currículo que não tenha como centralidade eixos que se traduzam em “competere” mas em identidades, desenvolvimento intelectual e transformação social. Frente a esse desafio e amparadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que trabalhar os conteúdos curriculares de acordo com as realidades culturais dos estudantes é essencial, não somente como ponto de partida, como também eixo temático, interdisciplinar, que pode se configurar como espinha dorsal na estruturação dos assuntos, temas atividades de pesquisa, problematizações e descobertas que são cruciais na construção contínua e progressiva de conhecimentos mais elaborados.

Nessa perspectiva, esses processos se tornam relevantes, significativos,

libertadores, e, portanto, transformadores. Num contexto educativo mais amplo, onde o currículo deve estar relacionado às práticas sociais e culturais dos estudantes, favorecendo, desse modo a crítica e a emancipação, é fundamental que o professor esteja alicerçado nessa premissa. No entanto, para que alcancem essa condição, é preciso, elementarmente que leiam, que conheçam, que estudem que haja espaço para discussão, que as redes, as escolas e os professores percebam que as contradições são bem-vindas para o enriquecimento do processo pedagógico (Freire, 1996; Saviani, 2015; Duarte).

Advogamos que o conhecimento dos documentos por parte dos professores, o que procede da sua leitura, precisa ser arvorado com maior insistência como ponto de partida para a construção de uma consciência crítica sobre estes, de suas limitações e possibilidades que podem gerar para a construção de pensamentos e práticas mais autônomos a respeito do que os estudantes devem aprender, por que aprender, como aprender e para que aprender. Decerto que as aprendizagens são direitos dos estudantes, mas elas só assumem o caráter de “essenciais” se ocorrerem pela interação social, cultural, num constante movimento de conexão com as culturas e conhecimentos universais, científicas. Concordamos que haja orientações, diretrizes em nível nacional, sim, mas que não haja um “engessamento” dessas orientações, na tentativa de universalizar o “como fazer” a todos os professores (Freire, 1996; Saviani, 2015; Duarte).

Com isso, ressaltamos que a questão do conhecimento é precípua e determinante tanto para professores quanto para estudantes, bem como a todos os sujeitos da escola. E essa relação currículo – conhecimento é indiscutivelmente central, não só porque a apropriação do estado da questão nos tenha permitido confirmar, fundamentando-nos na análise dos documentos, das experiências relatadas pelos professores e de toda política curricular nos aspectos históricos, sociais e culturais, como também pudemos elucidar dimensões como contradições e, principalmente, incertezas e incompletudes nas concepções construídas pelos professores quanto às categorias conceituais de currículo e competências, confirmando com essas duas últimas questões do roteiro de entrevista que a inexistência de uma política de formação inicial e continuada, baseada em fundamentos teórico-metodológicos crítico-filosófica e científica afeta diretamente a dinâmica curricular docente na prática. Para vislumbrarmos uma *práxis*, como aqui acentuamos, é central a leitura, a busca de conhecimento e da reflexão sobre a prática, em função das aprendizagens substantivas dos estudantes.

Por fim, com o questionamento sobre “por que os professores não leram como deveriam a BNCC e o DCTMA?”, asseguramos que o conhecimento mais aprofundado por parte dos professores, gestores, coordenadores, especialistas, que são os verdadeiros “fazedores” do currículo no âmbito da escola, confirmamos que sem essa leitura, os professores não darão o passo inicial para a compreensão de que uma política ou um documento não é o

currículo em si. Essa leitura, se priorizada, favorece o confronto necessário com o desenvolvimento de competências como centralidade do currículo escolar, um aspecto que o DCTMA não consegue desvelar, em face da obrigatoriedade de atender as demandas da política nacional, cuja pretensão de ser um projeto para diminuir as desigualdades do país, promovendo um discurso de igualdade, traz equívocos estruturantes, não por ingenuidade, mas por sobressaltar as disputas por um lugar no mercado de trabalho, em detrimento do exercício da cidadania e do direito à educação num sentido mais amplo, não apenas restrito à aprendizagem escolar (Cury; Reis, Zanardi, 2018).

Por isso, é importante não perdermos de vista a causa das desigualdades e o papel que a educação pode desempenhar na sua redução. Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade profundamente desigual. Diante dessa questão, é fundamental, preliminarmente, estabelecermos qual é o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade sob pena de soar ingênua a análise de uma política educacional de tal envergadura (Cury et. al., 2018, p. 54).

Por outro lado, sua leitura e uma maior ênfase desse documento, o que não constatamos na realidade do município em estudo, traz a oportunidade de ressignificar essa centralidade, revisitando o currículo como espaço para desenvolvimento de competências críticas, sugeridas pelos autores já referenciados nesta tese. Um exercício que exige reflexão contínua, pautada na demanda por uma mediação pedagógica que considere essenciais a contextualidade, a dialogicidade, a politicidade, permitindo que os sujeitos da escola assimilem, compreendam, questionem, experimentem, descubram, criem o mundo ao seu redor num movimento continuado de construção de sua consciência crítica. Por isso, é necessário que os professores leiam, conheçam e não se limitem a seguir uma rotina de comandos pedagógicos que mais ornamentam o seu planejamento, deixando-os cada vez mais incerto e duvidoso do que lhes fazendo perceber como funcionam os interesses que se agregam às políticas curriculares. Logo, é imprescindível pensar o currículo para os anos iniciais como um investimento teórico-prático nas várias dimensões da formação humana para promover educação como um processo emancipatório na sua essência e não competitivo, o que só acentua as desigualdades.

Comentar as respostas do roteiro referentes às questões sete sobre como os professores articulam as orientações tanto da BNCC quanto do DCTMA na sua prática pedagógica se constituiu em um desafio, pois algumas contradições se evidenciaram em relação a essa possibilidade que exige conhecimento mais a fundo dos documentos, posto que já foi detectado que os professores ainda não têm o suficiente para essa articulação. Essa problemática se projeta na totalidade dos docentes, não somente da rede local como estadual e nacional, salvo

algumas exceções. A realidade é que eles estão mais preocupados pelas pressões que sofrem, no sentido de entregar resultados, em aplicar, seguir ou adaptar as recomendações da BNCC quanto às habilidades a serem desenvolvidas, do que realmente ler a fundo, compreender, debater questionar. Vejamos o quadro de respostas:

Quanto à articulação entre a BNCC e o DCTMA, codificamos, a princípio, três “tendências” nas respostas dos professores: uma (2,1%) que garante que é possível fazer essa articulação; dez professoras (44,1%) que comentaram da importância desse processo, acenando positivamente sobre essa possibilidade, tecendo comentários sobre suas atividades pedagógicas, mas não afirmando concretamente se conseguem fazê-la (A, H, I, L, M, N, O, P, S), lembrando que, nas questões anteriores, a maioria delas não fez uma leitura satisfatória dos dois documentos e um grupo também com dez professoras (44,1%) que reconhece as limitações e impossibilidades de efetivar ações articuladas por diversos motivos, dentre eles, a falta de leitura e conhecimento mais aprofundado dos documentos, o fato de já receberem um planejamento já “pronto”, de terem uma rotina corrida, das cobranças para trabalharem mais focados nos resultados, da escassa oportunidade para lerem, discutirem, avaliarem, e mesmo um planejamento coletivo na escola, dentre outros fatores. (B, D, E, F, G, J, K, Q, R, T):

Sim, tem nos ajudado sim, quanto a BNCC, eu não tenho impressa, mas o PDF, e como eu falei, como a gente já recebe esse planejamento feito, aí a gente vai só criar mecanismos dentro da rotina pra o dia a dia, né (Professora B).

A BNCC e o DCTMA, eles são documentos normativos e sabemos que a BNCC é um documento mais geral, é uma base mais comum. Já o DCTMA é um documento mais voltado para o território maranhense, então, no entanto, a gente observa que existem muitas diferenças entre os dois documentos, porém, é possível fazer essas articulações porque o documento DCTMA é uma complementação da BNCC voltada pra o interno, pra o território maranhense, então no DCTMA vem as sugestões de como se trabalhar uma aula, vem também a questão dos conteúdos mais voltados pra nossa realidade, então é possível sim, trabalhar a BNCC ligada ao DCTMA, trabalhando habilidades, competências ou vice-versa (Professora C).

O que temos como referencial mais forte é a BNCC, o documento é pouco usado, com isso articular as orientações não é algo que fazemos com planejamento sistemático, eu mesma teria dificuldade de trabalhar conectando os dois documentos e precisa de mais estudos, formações e uma liberdade de trabalhar de forma autônoma (Professora J).

Não, sem leitura mais aprofundada, discussão, leitura crítica, não é possível (Professora K).

Sei que essa recomendação é necessária, mas não dou hipócrita em dizer que isso acontece na prática, aqui sempre foi trabalhada mais a BNCC (Professora T).

Por mais que os comentários individuais sejam interessantes, o espaço aqui não é suficiente para analisá-los individualmente. No entanto, consideramos essas cinco falas em destaque para reforçar a nossa análise sobre a questão da importância do conhecimento, tanto por parte dos professores sobre os documentos, quanto da própria categoria, do conhecimento referente ao currículo como uma totalidade epistêmica, fundamental na compreensão de sua

centralidade. Destacamos também, mais uma vez, um senso mais crítico por parte das professoras (J, K e T), que falam das dificuldades e destacam a necessidade de uma leitura mais crítica, um trabalho mais autônomo, de uma discussão mais aprofundada. Diante dessas respostas, só confirmamos ser esta uma problemática muito presente entre os professores que se veem exacerbadados de tarefas, com metas a cumprir, visando a resultados em testes e exames. O desafio maior que constatamos é investir na formação de professores leitores para o Ensino Fundamental. E leitores críticos.

É importante ressaltar que não se trata de uma situação isolada, pois, infelizmente, as pressões externas são determinantes na rotina dos professores. Sobretudo, é importante esclarecer que essa questão da articulação entre as orientações dos dois documentos estaria resolvida, pelo fato de todos eles terem lido e terem sido bem “treinados” para assim o fazer. Em nossa abordagem de análise vem considerando uma concepção crítica de formação humana, integral, emancipadora, e esse fim prescinde que os educadores tenham consciência de sua contribuição enquanto sujeitos da ação pedagógica no desafio dessa caminhada. Nesse contexto, o ponto de partida é contar com professores leitores e leitores críticos. Para tanto, a formação dos professores é fundamental. De acordo com a **LDBEN nº 9394/96**, a formação de professores deve ser **permanente** e ocorrer em diversas fases de sua carreira. O artigo 61 destaca a necessidade de formação inicial e continuada, afirmando que é fundamental assegurar uma base teórica sólida e oferecer oportunidades de aprimoramento ao longo da carreira profissional (Brasil, 1996).

A formação continuada, segundo o artigo, é vista como uma **garantia para o desenvolvimento profissional dos educadores** e, por consequência, para a melhoria da qualidade do ensino no país. Essa formação deve abranger não só a atualização dos conteúdos a serem ensinados, metodologias de ensino, as novas tecnologias educacionais e os aspectos socioemocionais e éticos envolvidos no trabalho docente., mas assegurar fundamentação teórica crítica para que o professor não seja um mero repetidor de comandos. Lembrando que A **LDBEN nº 9394/96** estabelece alguns princípios importantes em relação à formação continuada dos professores, tais como: **valorização do magistério; desenvolvimento profissional permanente**: A **LDBEN nº 9394/96**, reforça a necessidade de que a formação continuada seja **permanente**, ou seja, não deve ser um evento pontual, mas uma prática institucionalizada; **aperfeiçoamento acadêmico e profissional; Promoção da articulação entre teoria e prática; oferta de condições institucionais**, dentre outros importantes aspectos (Brasil, 1996).

A formação inicial, embora indispensável, não é suficiente para garantir que o

professor seja capaz de lidar com as demandas da prática educativa ao longo de toda a sua carreira. A formação continuada se faz necessária como um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento, no qual o professor, ao refletir sobre sua prática, busca novos conhecimentos e estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Assim, a formação continuada não pode ser vista como um evento isolado, mas como uma necessidade que acompanha o docente em toda a sua trajetória profissional (Brezinski, 2002, p. 69).

A **formação inicial e continuada** são um dos pilares fundamentais para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Com professores mais em constante formação e atualizados, é possível enfrentar os desafios educacionais contemporâneos. A **LDBEN nº 9394/96**, estabelece um compromisso legal com essa formação, na expectativa de que a atualização constante dos professores se traduza em melhores resultados no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Por isso, a importância de garantir espaços de leitura e estudo na formação continuada de professores do Ensino Fundamental é um tema central na discussão sobre a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional docente. O papel do professor transcende a simples transmissão de informações contidas nos livros didáticos; a questão do conhecimento é crucial; ele deve ser um profissional capaz de refletir criticamente sobre sua prática, sendo um **intelectual** que domina o conhecimento teórico e prático de sua área, bem como as transformações que envolvem seu campo de atuação (Tardif, 2014; Zarifian, 2001; Brasil, 1996).

A competência não se refere a um saber-fazer técnico previamente estabelecido, nem a uma pura e simples aplicação de conhecimentos adquiridos. Ela se define pela capacidade de mobilizar e integrar esses saberes diante de situações complexas e inéditas. No contexto do trabalho, ela envolve também a capacidade de tomar decisões, inovar e criar respostas adequadas às exigências do ambiente e das situações específicas. Portanto, a competência é indissociável da experiência e da reflexão crítica sobre as práticas, sendo construída em interação constante com o meio de atuação do profissional (Zarifian, 2001, p. 34).

Nesse processo formativo dos professores, a rede de ensino e a escola também devem compartilhar do desenvolvimento de uma **competência crítica e científica** como uma exigência para trabalhar o conhecimento sociocultural no currículo do Ensino Fundamental. Isso implica não só a capacidade de **dominar apenas o ‘como fazer’, ou mesmo ter os documentos “na ponta da língua”;** ou ainda os conteúdos dos componentes curriculares a serem ensinados, mas também buscar fundamentos e leitura suficiente para refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, avaliando e ajustando práticas pedagógicas, com base em novas evidências e teorias.

Analizando as colocações dos professores, confirmamos que a leitura, os estudos e as discussões são necessários à formação de uma consciência crítica docente, pois, além de uma recomendação legal, é um dos pilares para uma educação que esteja realmente voltada para o

objetivo a que se propõe, segundo suas finalidades. Mas, é preciso que se comece pelos professores que, se forem tratados apenas como receptáculos de informações e cumpridores de tarefas, não poderão posicionar-se de forma crítica frente aos desafios. Ademais, a formação da consciência crítica exige um percurso que tem como ponto de partida a leitura que lhes possibilita sair da mera informação e prosseguir na construção do conhecimento (dos tácitos, práticos aos científicos, teórico-metodológicos, aos científicos e, portanto, críticos).

Recorremos às contribuições valiosas de Paulo Freire que, em sua obra "**Conscientização**", explora a profunda relação entre a informação, o conhecimento e a formação da consciência crítica, elementos essenciais para a emancipação e libertação dos indivíduos em uma sociedade marcada pela opressão, pelo imediatismo e pragmatismo. Para Freire, a educação vai muito além da mera transmissão de informações; ela é um processo de conscientização no qual os sujeitos passam a refletir sobre a realidade, adquirindo uma postura crítica diante do mundo e, assim, transformando-o.

A educação verdadeira não é a que estuda as coisas como dados prontos, mas a que as estuda na sua gênese, no seu vir-a-ser. Assim, em lugar de se pensar os objetos como se fossem coisas estáticas, fora dos homens, os homens devem ser levados a pensá-los como coisas que surgem, como coisas que estão sendo constantemente produzidas, no processo da criação. Isso significa que a educação deve ser uma constante busca da verdade, uma busca consciente, crítica e criadora (Freire, 2023, p. 76).

Essa é, portanto, uma categoria que também se alinha à competência crítica, bem como à concepção de um currículo com bases socioculturais. E dessas inferências, destacamos o conhecimento, que passa por esse percurso criativo. Conscientização, conceito central na abordagem que defendemos para confirmar que o professor, ao tomar posse do conhecimento, passa a interpretar e transformar a realidade em que vive. Mas, para que isso aconteça, é preciso que ele se desdobre em uma **consciência crítica**, já que a mera absorção de fatos e conceitos, sem uma reflexão crítica sobre o mundo, não leva à transformação social e pessoal que Freire considera fundamental. Somente com a leitura, o debate e a discussão, os docentes são capazes de enxergar a realidade de forma **problemática e dinâmica**, identificando possibilidades e buscando alternativas para a transformação dessa realidade. Dessa forma, não há como fazer articulações, elaborando pontos e contrapontos, sem estudos e debates, sem o reconhecimento das contradições (Freire, 2023; Saviani, 2016).

Essa consciência crítica permite que o sujeito não se adapte passivamente às condições impostas, mas se torne um agente ativo de mudança. Se não são incentivados a ler, o diálogo não acontece, as contradições são inibidas e a linguagem é forçada a reproduzir o discurso da produtividade. Somente por meio dessa prática dialógica, que envolve reflexão e

ação, é possível alcançar uma **práxis libertadora**, na qual o conhecimento adquirido é utilizado para modificar as estruturas opressoras da sociedade.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, o conhecimento, por si só, não é suficiente para a libertação. Ele deve ser acompanhado pela **práxis**, que consiste na ação crítica e reflexiva sobre a realidade. Dentro dessa abordagem, conhecimento, educação e currículo, nuclearmente, devem ser transformadores. E a leitura, melhor dizendo, a formação de professores leitores, motivados pela crítica e pela conscientização é o caminho para que os sujeitos sejam capazes de intervir em sua própria realidade, rompendo com as estruturas de dominação. A prática educativa, portanto, não pode ser neutra, tarefaira, mas um ato político comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Com base na abordagem teórico-metodológica que adotamos, é procedente concluir a nossa análise, recorrendo sempre à literatura, tão vasta e rica que nos favoreceu a compreensão sobre a realidade dos professores e suas construções sobre a BNCC e o DCTMA. Assim como abrimos esta tese com um texto sobre política educacional, aqui endossamos o entendimento de que os documentos vigentes têm a sua importância política e ideológica, em face do papel que têm na sua funcionalidade enquanto normativos, norteadores, que materializam intenções de uma política curricular que tem o potencial de contribuir para a redução das desigualdades sociais no Brasil, assim como foram os PCN e as DCN. Porém, somente uma análise que adentra as aparências a partir das categorias de análise adotadas nos fizeram perceber, com maior clareza e profundidade, que o caráter salvacionista e redentor de uma política não garante o que promete por si só. Com isso, concordamos com sua importância em esfera nacional como diretriz e referencial, e com a elaboração de conteúdos mínimos, como determina a Constituição Federal, em seu **Art. 210**: "Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." Este artigo garante que haja uma base comum de conhecimentos essenciais, respeitando a diversidade cultural e regional do país, além de servir como fundamento para documentos como referências. No entanto, conhecendo a historicidade, a trajetória de construção e de desmontes e "reajustes" para a versão homologada, é notório que os cenários políticos e ideológicos vêm apresentando mudanças desde 1988. Basta analisar a própria LDBEN (1996), como já foram detalhados nas seções anteriores (Brasil, 1988).

Embora concordemos com a existência de uma base, não nos isentamos de pontuar que o mero estabelecimento prescritivo de direitos de aprendizagem mínimos para todos os estudantes do país, a equidade, uma educação de qualidade, com a proposta de uma formação integral, tendo como princípio pedagógico central e exclusivo o desenvolvimento de competências e habilidades, não garante a redução das desigualdades sociais,

independentemente de sua condição socioeconômica como essa política pretende. O contexto de fortalecimento do neoliberalismo com as políticas educacionais reformistas configurou-se como um terreno fértil para consolidar a Pedagogia das competências. No campo educacional, esse contexto trouxe profundas transformações, com a incorporação de uma lógica de gestão empresarial à educação, que passou a ser vista como um meio de formar trabalhadores mais "competitivos" e "adaptáveis" às novas demandas de um mercado de trabalho em rápida transformação.

A educação passou a ser orientada cada vez mais pelo princípio da **eficiência** e da **preparação para o trabalho**, com ênfase em habilidades práticas e competências que pudessem ser transferidas diretamente para o ambiente produtivo. A questão é: o currículo do Ensino Fundamental precisa realmente dessa orientação? É realmente importante uma BNCC com esse viés para os anos iniciais do Ensino Fundamental? Nossa posição é reconhecer, sim, que haja uma política curricular como diretriz; a propósito, o que fizemos com as críticas às Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)?

As políticas educacionais e curriculares desempenham, sim, um papel muito contributivo na redução das desigualdades sociais, uma vez que a educação é um dos principais fatores de mobilidade social. Mas, por entender que são elaboradas em contextos sociais e políticos distintos foi que recorremos aos fundamentos de Ball, e Maynardes, os quais destacam que a formulação de uma política curricular não é um processo linear, neutro, despretenso, como demonstraram entender a maioria dos professores entrevistados, mas sim cíclico, dentro do qual diferentes agentes — como governos, e mais fortemente empresários, sistemas de ensino, redes, escolas, professores e a sociedade civil, movimentos sociais, coletivos e comunidades numa relação de disputas, embates buscam posicionar-se. Isso significa que, na transição de governos, há transições de intenções e finalidades a serem prescritas às escolas, onde esse processo tem implicações diretas e, portanto, na sociedade.

As políticas não são apenas textos ou declarações, elas são ações e práticas que precisam ser continuamente analisadas e recontextualizadas em diferentes cenários. O ciclo de políticas implica a produção, interpretação e tradução dessas políticas em ação nas escolas e salas de aula, e essas ações têm implicações diretas nas formas como as desigualdades são reproduzidas ou combatidas. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades, como o Brasil, a política educacional deve ser continuamente revista para assegurar que não reforça as divisões sociais, mas trabalha ativamente para superá-las (Ball, 1994, p. 10).

O nosso ponto de oposição a uma política curricular como a BNCC está no objetivo de “uniformizar” a qualidade da educação, de modo que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos e desenvolvam as mesmas competências que um grupo de especialistas,

ignorando as diversidades, julgou serem essenciais para sua formação e designou essa façanha de “educação integral”. Foi o que os professores destacaram, a questão “do trabalho, do robzinho, do controle remoto” (Professora C) em que fizemos um contraponto com a fala da Professora A, que avaliou, como a maioria, “de forma positiva, pois os documentos ajudam a garantir que todos os alunos, independentemente da região ou da escola, tenham acesso a uma educação de qualidade”

No entanto, a implementação da BNCC encontra desafios relacionados às desigualdades estruturais. A existência de um currículo comum não elimina automaticamente as desigualdades, uma vez que as condições materiais e institucionais das escolas brasileiras são muito desiguais. A BNCC, sozinha, não pode resolver as diferentes demandas estruturais, das diversidades, das profundas desigualdades e da complexa vulnerabilidade social em que os sujeitos das escolas estão inseridos, especialmente os estudantes e os professores. Por isso, a perspectiva de Ball é fundamental na concepção de uma política curricular, que precisa ser constantemente confrontada, revisitada e reconstruída em função das realidades contextuais e das necessidades dos estudantes e das populações mais desfavorecidas (Ball, 2006; Maynardes, 2017).

Nessa perspectiva das políticas curriculares de reprodutivismo e determinação transição de modelos tecnológicos, é notória a predominância de um processo de “apropriação” muito mais no sentido da interiorização, adaptação e conformismo, pois está tudo ali ao alcance do professor, orientações praticistas que facilitam a sua rotina que já é permeada de exigências externas. É mais conveniente seguir as orientações de seus gestores e coordenadores incorporar essa centralidade nas competências já que a BNCC é um documento que promete a superação dos desafios pelo forte discurso da garantia dos direitos de aprendizagem. Temos aí o sentido acrítico sobre as apropriações dos professores sobre um currículo com centralidade nas competências para os anos iniciais de Ensino fundamental. (Bueno, 2005; Lalande, 1978; barbosa, 2005)

Por outro lado, a despeito das professoras K, J, T, D e algumas locuções de outras professoras como C e D, constatamos possibilidades de construção de um sentido mais dialético, pelo confronto de suas colocações, de forma mais crítica, como que num ensaio de exercício de sua autonomia, para além da etimologia de apropriação como meramente uma apreensão e reprodução de orientações. Confirmamos, com isso, que há uma relevante demanda por uma apropriação crítica sobre competências nos documentos oficiais, que notadamente precisam ser lidos, estudados e discutidos, a partir das reais necessidades dos estudantes e dos professores. Daí a importância de uma formação continuada que garanta autonomia aos

professores. Há uma significativa demanda, não só no município investigado, mas podemos escalar essa problemática a toda a extensão do estado, por ser bastante representativa, a respeito de estudos, debates, formações em que os professores não apenas recebam comandos de como fazer seus indicadores de rendimento melhorarem. Numa perspectiva dialética, democrática, há possibilidades de reflexão sobre a prática a partir de apropriações críticas sobre o quê, como, por quê, para quê e para quem ensinar. Trabalhar em direção à conscientização e valorização de sua realidade como ponto de partida significa empoderar os professores, pelo conhecimento, para enfrentar os desafios a partir daquilo que a política nacional despreza por ser diverso e singular às territorialidades. (Marx, 1979; Leontiev, 1978, Vigotisky, 2008)

A pesquisa mostra que os desafios se agigantam quando as práticas compensatórias e salvacionistas são a tônica do trabalho pedagógico. A contratação de empresas de consultoria para mostrar resultados assume o centro dos esforços políticos para garantir o reconhecimento e a premiação, pelas fortes pressões das avaliações externas e dos programas de incentivo financeiro aos municípios. Essa é uma realidade patente que precisa ser repensada. O desafio maior é encontrar oportunidades de contribuir com a formação inicial e continuada dos professores, através das universidades públicas e de seus programas de formação, pesquisa e extensão; residência, dentre outros que estejam preparados e dispostos ao confronto inteligente e científico, crítico e propositivo. A razão da defesa dessa proposta, como contribuição significativa aos municípios e as suas escolas, está na crença de que um processo de apropriação pedagógica sobre os princípios que norteiam uma política curricular é evolutivo e se vale de possibilidades e oportunidades de reflexão, não só sobre a prática, mas, principalmente das condições objetivas em que se dá essa prática. (Saviani, 2016; Fischer, 1983; Proulx, 2002)

Diante desse cenário de muitos desafios, confirmados por esta pesquisa, colocamos em xeque a BNCC como documento equalizador, que garante direitos, uma vez que os professores e os demais sujeitos da escola são alijados de quaisquer processos de construção coletiva. Assim, arrazoamos que: ou os professores são instigados à construção de um processo de apropriação dialética de concepções, conceitos e princípios críticos, que tenham centralidade num conhecimento potencialmente transformador; ou são persuadidos pelo discurso da eficiência, da praticidade e dos resultados a todo custo, sendo levados a crer que basta seguir as orientações da BNCC, das consultorias e o exemplo de outros municípios que alcançaram notas máximas no IDEB e outras avaliações; basta seguir a cartilha, realizar as tarefas que o problema do analfabetismo estará resolvido. Finalizamos esta seção com a lembrança de que os aspectos críticos das apropriações dos professores passam, necessariamente pela conscientização de seus papéis, pela construção da autonomia e pela superação do conformismo.

CONCLUSÃO

A elaboração desta tese nos propiciou a construção de conhecimentos históricos e críticos, com oportunidade de buscar bases teóricas diferenciadas no desvelamento do objeto a partir de categorias fundantes, vinculadas à temática do currículo na perspectiva da teoria crítica, como objeto de políticas educacionais e sua centralidade em competências. O objeto em questão, a partir de categorias de análise, tangíveis a essa temática desdobrou-se em discussões históricas que nos permitiram dialogar com a dinâmica e a complexidade de sua natureza empírica e teórica. Entendemos que este caminho preenche os critérios de cientificidade, ainda que não se esgote pois não podemos presumir legitimá-lo, visto que, a natureza desta abordagem metodológica não apreende os fenômenos ou seres humanos como meros objetos dos quais se possam extrair dados ou verdades irrefutáveis, prontas e acabadas.

O percurso metodológico pelo qual decidimos transitar considerou, sobretudo, os seus sujeitos como sujeitos históricos, dinâmicos, cuja existência pessoal e coletiva prescinde da estrutura social que o condiciona, gerando as contribuições movidas pelas forças produtivas originárias de seu contexto social. Nesse sentido, reforçamos a importância de realizar um estudo tendo como ponto fundamental essa condição dos sujeitos em sua materialidade como uma estrutura de pensamento norteador para as nossas análises. Com essa intencionalidade, concentramos esforços para que as categorias de análise já referenciadas estivessem relacionadas no desvelamento do objeto. Concentramos a nossa investigação na realidade atual, complexa da situação em que se discute a implementação da BNCC, em tempos de crises políticas, econômica e pandêmica para nos apropriar de suas aparências e explorar a sua essência a partir de uma análise mais aprofundada da conjuntura atual, das problemáticas e desafios que a educação nos impõe neste momento.

O objeto de estudo sobre as apropriações dos professores sobre um currículo centrado em competências não é novo e já vem sendo investigado e explorado no Brasil há mais de 40 anos, com estudos e publicações mais isoladas. A partir dos anos de 1990, como pontuamos, no escopo deste trabalho, as produções se disseminaram com maior intensidade, tanto na esfera internacional quanto nacional em função do contexto neoliberal já descrito traduzindo um cenário de competitividade, flexibilidade, formação técnica, privatização, reformismos, precarização, desregulamentação, desmontes e “uberização” do trabalho docente referentes às “metamorfozes e a centralidade do mundo do trabalho”

As publicações mais importantes sobre competências naquele cenário, centram-se

na gestão por competências, referentes às organizações, empresas, fábricas e no setor de serviços, na prestação de serviços e vendas, balizados pelos princípios da Administração e da Psicologia do trabalho. O setor público acompanhou essa tendência, invadindo as políticas de vários ministérios, especialmente nos países mais desenvolvidos. No Brasil, tivemos o exemplo do Ministério de Planejamento, iniciando do Governo FHC e perpetuado no Governo Lula, com diretrizes para o desenvolvimento de setores de pessoal, RH, e administração pública, introduzindo a formulação de planos de trabalhos organizados por competências e habilidades, requerendo dos servidores a adoção desse modelo. (Brasil, 2006).

Nesse sentido, foi crucial compreender o percurso de consolidação desse ideário em outros ministérios, que, progressivamente se alinharam às políticas do Banco Mundial, das grandes empresas e das forças produtivas turbinadas pelas inovações tecnológicas. Com isso, instituições públicas e privadas, inclusive faculdades e universidades, passaram a dotar programas importados de grandes corporações internacionais com foco no mapeamento de competências, e investir maciçamente em treinamentos de desenvolvimento de pessoal, priorizando estudos e tendências psicologistas e organizacionais para impregnar o mundo do trabalho em ascensão dos mais variados aspectos e dimensões das competências e seu foco em conhecimentos práticos, habilidades e atitudes.

No campo organizacional, a literatura revisitada contribuiu na distinção de estudos sobre competências e suas implicações na formação do trabalhador com atributos técnicos, psicossociais e afetivos modeladores de um profissional necessário à contemporaneidade, à virada dos séculos, visando um melhor desempenho na produção de resultados de excelência, correspondendo, estrategicamente aos sentidos do capital. O modelo de competências organizacionais, desde então, vem galgando alvos mais amplos e alcançaram patamares mais elevado se espaços ainda não tão vislumbrados por essa tendência neoliberal e mercadológica, frente as demandas econômicas associadas à preparação de futuros trabalhadores, operadores competentes para a obtenção de maiores resultados; a satisfação dos clientes e maiores margens de lucros.

Segundo os relatórios do Banco Mundial e de grandes agencias econômicas internacionais, para um novo mundo globalizado, e para o desenvolvimento dos países dependentes, a recomendação global passa pela determinação de maiores investimentos em educação, como um caminho mais certo na formação de futuros trabalhadores com a formatação que as exigências do mundo do capital impõem. Trabalhar as categorias centrais desta tese, iniciando por essa lente, favoreceu o exercício dialético na releitura das políticas educacionais e curriculares no contexto da reestruturação do capitalismo e seus impactos na educação escolar com a elaboração dos estudos que fundamentaram a nossa primeira seção,

explorando o contexto da mundialização do capital, a reestruturação do capitalismo e suas determinações na política educacional brasileira, nas reformas curriculares atuais, que implicaram, por sua vez, nas políticas educacionais para a educação

Este estudo projetou-se da ação-reflexão-ação ao longo de 40 anos de uma jornada profissional de aprendizados que não se esgota, aqui. Neste contexto, o cenário mais imediato do Ensino Fundamental como *locus* de pesquisa nos remete à necessidade da construção contínua da tomada de consciência sobre os pilares da formação escolar. Nessa construção, o conhecimento acadêmico sobre as políticas educacionais e curriculares, numa perspectiva histórico-crítica foi o alicerce nas indagações que surgiram referentes às concepções que professores desta etapa de ensino, especialmente dos anos iniciais, constroem, e reconstróem, partindo do pressuposto de que são sujeitos históricos, dialógicos, dinâmicos, com potencial transformador.

Nessa longa jornada de aprender e ensinar; de aprender ensinando, os momentos de experiência profissional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior públicos, foram e têm sido determinantes para pensar o Ensino Fundamental e seus sujeitos no âmbito da escola diante da demanda que vivenciamos na formação de professores. Nossas inquietações, certamente nos envolveram nas relações de causas e efeitos cujos lastros não se limitaram à prática pedagógica escolar de forma isolada, mas consideraram, sobretudo, a totalidade social do imediato aos contextos maiores, determinantes na educação e na escolarização de crianças. Por isso, foi necessário contextualizar as reformas curriculares, tendo em vista os cenários nacional e local, situando historicamente os modelos organizacionais e corporativistas centrado em competências, determinantes no currículo brasileiro, com a materialidade da BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, curiosamente, inclusive no currículo homologado neste documento para os anos iniciais.

Nesse sentido, esta pesquisa nos remeteu a um exercício de uma investigação crítica desses sujeitos no que há de mais nobre na sua relação com o mundo, com seus pares e, ao mesmo tempo consigo mesmos e com seus estudantes, nos mais diversos processos de formação escolar em que pensar a natureza e as dimensões do currículo escolar toma centralidade. Referimo-nos a importância de entrelaçar categorias teóricas das seções subsequentes, estabelecendo relações entre o currículo, competências e com as políticas curriculares em estudo nesta tese, bem como seus impactos na formação dos estudantes do Ensino Fundamental, como sujeitos conscientes e críticos.

Sem o reconhecimento de que essas relações sociais e, portanto, as escolares, mediadas pelo currículo, são contraditórias, tão logo nos conformaríamos com a praticidade, com a pedagogia do fazer, com o pragmatismo, com a reprodução e a alienação, o que é muito

comum. Consideramos fundamentais neste estudo as produções acadêmicas cujo escopo corroborou com a resignificação crítica necessária à compreensão das conexões epistemológicas, teóricas e metodológicas entre política educacional, currículo, competências e destas categorias de conteúdo com os cenários das políticas historicamente situadas. Confirmamos, portanto, que a construção dessas correlações foi de fato um processo de tecer fios, uma “arte” então configurada não como um produto acabado, mas como uma força motriz à continuidade, apontando-nos novas possibilidades de pesquisa e de novas produções, na academia, nos espaços acadêmicos, escolares, nas instituições vinculadas à educação, onde for necessário.

Participar ativamente deste estudo despertou-nos a necessidade de buscar fundamentos científicos mais alinhados à concepção emancipatória de formação humana, ainda que nossa prática docente já tenha nos inseridos num contexto acadêmico favorável a esse viés. Compreender mais apuradamente que os princípios das políticas neoliberais mais gerais têm efeito concreto no campo da educação, no currículo, na escola e na aprendizagem das crianças, num contexto de uma economia globalizada foi de fundamental importância na construção de uma visão mais crítica e da própria crítica sobre esse processo dialético.

Confirmamos a satisfação de termos alcançado o objetivo mais amplo desta pesquisa, que se traduziu e se concretizou pois os estudos nos permitiram, de fato, analisar concepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o currículo por competência, orientado pela BNCC. Para isso, foi possível desenvolver leituras, reflexões e esboços primeiramente para contextualizar as reformas curriculares, tendo em vista os cenários nacional e local, situando historicamente os determinantes que têm influenciado na implementação da BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este considerado um caminho que abriria os portais para o aprofundamento das categorias de estudo sobre currículo e competências, problematizando o cenário do Ensino Fundamental, buscando respostas à questão norteadora sobre que bases teórico-metodológicas sustentam ou refutam as concepções de currículo e o modelo de competências às políticas curriculares nas últimas décadas e ao projeto político e ideológico da BNCC.

Registramos que também foi satisfatório e muito enriquecedor empreender esforços para apreender as bases epistemológicas, concepções de educação, currículo e concepções competências subjacentes às políticas nacionais curriculares e documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos no âmbito do estado do Maranhão; o que se constituiu objetivo importante desta pesquisa, descrito na introdução deste trabalho. Com os estudos teóricos e metodológicos correlatos à Pedagogia Histórico-crítica, ao nos debruçarmos com mais afinco no percurso deste doutoramento, foi possível perceber que os contextos ou ciclos

de política e reformas educacionais empreendidas, que culminaram diretamente na mudança ou reformismo dos currículos escolares impulsionam os sujeitos à proliferação de interesses, disputas, embates e correlações de forças nem sempre visíveis, principalmente no âmbito escolar onde pudemos constatar que a maioria dos professores são envolvidos com o discurso e com a prática reprodutivista e alienante que se veste de ofertas modernizantes, inovadoras e promissoras de um “projeto de vida” meritocrático, individualista e culpabilizador.

Nessa perspectiva, o campo do currículo, pelo qual alimentamos grandes afeições acadêmicas é uma área em constante ascensão e vem ganhando cada vez mais uma identidade própria no Brasil. O estado da questão elaborado preliminarmente confirmou-nos este fato pelo elevado número de trabalhos publicados, livros, teses, dissertações e artigos em periódicos específicos ou anais. Consideramos que o auge da nossa pesquisa teórica e empírica é mais profundamente situado quando, a partir dos estudos sobre educação como formação humana emancipatória e currículo na perspectiva da teoria crítica e da Pedagogia histórico-crítica já anteriormente referenciada, encontrou o seu aporte na mediação do diálogo destes autores com os estudos sobre “competência” e “competências”, confirmando sua polissemia, tanto no aspecto conceitual, vocabular, quando aos significados e conotações atribuídas conforme os diversos discursos e contextos de suas evidências, nas trajetórias históricas que se entrecruzam, manifestando convergências e divergências de sentidos. Portanto, podemos confirmar que nenhuma política curricular pode garantir harmonia, equidade, qualidade por si só, principalmente quando carrega em si a lógica do mercado como um princípio de organização curricular: a centralidade em competências.

Dedicamos significativa temporada, ao longo deste curso de estudos e elaborações na apreensão das noções predominantes sobre competências e foram muitas descobertas significativas que confirmaram as hipóteses da denotação polissêmica do termo, de sua historicidade, contradições, transferências e inserções no campo da educação. Os estudos sobre competência no âmbito da educação nos possibilitaram maior compreensão crítica desse fenômeno de transferência de outras ciências. Dessa “importação”, não só do termo competência, mas de sua lógica produtiva, organizacional, mercadológica e, portanto, estratégica na promoção de desempenhos exitosos, com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades comportamentais com diferenciais competitivos e cada vez mais crescente nas empresas nos últimos trinta anos, como confirmamos com os estudos realizados

Essa lógica invade o cenário educacional no contexto das reformas do ensino médio e da educação profissional especialmente a partir da década de 1990, no debate sobre o ensino dual nos institutos federais e em outras instituições cujo foco tem sido formar profissionais competentes nas diversas áreas. Um cenário propício gerador de diversas noções sobre

competências, tipologias (organizacionais, profissionais, comportamentais, diferenciais competitivos). Tanto para qualificar o empregado quanto a sua organização. Nesse corolário, a importância do capital intelectual difunde-se em diversos modelos e o currículo do ensino médio vem passando por diversas reformas à mercê dos interesses econômicos e empresariais e dos perfis profissionais exigidos pelas demandas contemporâneas. No entendimento deste contexto, foi necessária uma apropriação ainda que não aprofundada dos processos históricos do modo de produção capitalista, das políticas curriculares para a educação da classe trabalhadora, reforma do Estado e suas implicações nas reformas educacionais e as discussões sobre o dualismo do ensino propedêutico e o profissionalizante. Das contradições existentes entre a educação para além do capital e a definição de políticas sobre a formação geral, técnica e as polêmicas entre os currículos oficiais e a qualificação ao modelo de competências na educação brasileira

Para a compreensão do termo competência como centralidade no currículo da educação básica no Brasil, recorreremos às literaturas sobre três categorias constituintes de todo o escopo deste trabalho de tese, o que nos proporcionou a confirmação da polissemia do termo competência, que foi explorado pelo estado da questão referente a essas três categorias de estudo, a saber: formação humana, currículo, e competências, com alinhamento teórico à pedagogia histórico-crítica. No avanço destes estudos, fomos relacionando essas categorias teóricas ao campo do Ensino Fundamental.

Diante disso, foi necessário construir um percurso histórico mais dinâmico e complexo das principais políticas e reconhecer em que o momento o discurso e a prática do desenvolvimento de competências, nos mesmos moldes conceituais do mercado e do capital, é introduzido política e ideologicamente, como exigência curricular à escola do Ensino Fundamental, focando este questionamento mais diretamente à qual necessidade desse implemento ideológico nos Anos iniciais.

Na perspectiva de relacionar concepções de competências a concepções de currículo, pudemos comprovar, como foi mencionado na no corpo desta tese, que um currículo com centralidade em competência relativiza, inevitavelmente, as concepções sobre conhecimento e sobre conhecimento escolar. Diferentes concepções de currículo são decorrentes de diferentes concepções de mundo, de sociedade, de homem e formação humana e estas influem diretamente sobre que educação, que ensino, que currículo se deseja implementar. Nesse sentido, uma política constitui-se de um eixo central na materialidade desses pressupostos. Não há neutralidade, pois, as políticas educativas e curriculares definem as dimensões, a natureza e as essências dos conhecimentos escolares.

Conscientes de que a trajetória de sua elaboração foi marcada por embates e

conflitos de interesses antagônicos, como se fossem sutilmente complementares e condizentes, a sua versão final, à revelia das contribuições das escolas, dos professores e de suas representatividades, foi homologada num contexto político de transição de governos, com promessas de contingenciamentos e cortes efetivos no orçamento da educação; de desmontes do Ensino Médio e consolidação da suspensão de equipes de trabalho, pastas e secretarias importantes do MEC.

Nesse conflituoso e complexo processo, a determinação constitucional de “fixar conteúdos mínimos” para a educação obrigatória, foi flexibilizada com a LBBEN Nº 9394/96, enfatizando que as diretrizes gerais determinariam uma base curricular comum que direcionasse com mais detalhamento uma para uma unidade, o que deu vazão a uma pretensa uniformidade sem retomar ou considerar os diálogos que vinham tomando fôlego na segunda versão do documento (2013-2014). O texto da BNCC (2017) ignora as contribuições dos especialistas, pesquisadores e dos professores que denunciavam as reais necessidades não importando reconhecer suas peculiaridades, lembrando que, ainda assim, muitos educadores ficaram fora das discussões. Entre “dilemas e perspectivas”, a BNCC apresenta, não só limites conceituais, como uma centralidade desvirtuada do objetivo constitucional da educação.

A promessa de reduzir as desigualdades e garantir os “direitos de aprendizagem” não se efetiva com a ideia de sobrepor as competências como um “guarda-chuva” onde o conhecimento tenha que se “conformar” implicando uma mobilização limitada deste, apenas a serviço do desenvolvimento das competências já determinadas, prescritas no documento para as escolas. Nesse sentido, problematizamos a questão do currículo, que é muito mais profunda, uma questão teórico-prática, epistêmica, ontológica, portanto, que deveria estar na centralidade da política curricular, a partir de uma visão crítica, emancipatória que não cabe numa formula conceitual que guarda forte conexão com a lógica racionalista, da pedagogia tecnicista dos anos de 1960, 1970, modelo que acompanhou por longos anos e com as inovações tecnológicas, frutos da mundialização do capital, da globalização se reveste de “reinvenções” com novidades alegóricas que trazem uma nova roupagem às mesmas exigências estruturais do capitalismo, de novas competências para o mundo do trabalho, agora exigidas, também, com muita veemência aos alunos desde a educação infantil, ponto crucial do qual evidenciamos a nossa discordância (Sacristã, 2011).

Em consequência dos estudos realizados, o objetivo de discutir a trajetória de construção da BNCC em nível nacional; e do Documento Curricular do Território Maranhense, em nível estadual e os percursos que se desenham nas suas proposições político-ideológicas às escolas brasileiras, não teria sido alcançado sem uma análise destes documentos à luz da Pedagogia Crítica. As concepções de competências, bem como os percursos que se desenham

nas suas proposições político-ideológicas contidas na BNCC priorizam e guardam significados claramente relacionados ao mercado de trabalho, à modernização do mercado, às relações do capital que conseguem, em nome da inovação e da “reinvenção” subtrair das políticas curriculares o conhecimento “poderoso” que potencializa os sujeitos por coloca-los no acesso direto a sua essência: as ciências em geral e específicas de cada área de conhecimento, a história, as culturas, a literatura, a arte nas suas mais diversas manifestações científicas e populares, a filosofia.

Portanto, desvelar as concepções construídas ao longo de suas experiências sobre currículo, competência e currículo centrado em competência, orientados pela BNCC e pelo DCTMA, bem como suas respostas ao imperativo de implementação destas políticas nacional e estadual aos processos formativos e a sua prática pedagógica, não consistiu apenas em construção do concreto, em desbravar o objeto ou confirmar hipóteses. Mais que um exercício metodológico, uma profunda reflexão sobre a situação dos professores enquanto profissionais, construtores do currículo, sujeitos de transformação que estão limitados, em sua maioria ao cumprimento do dever de executar sem muitas possibilidades de estudos, reflexões, debates, formações críticas. Através da pesquisa empírica, propusemo-nos a desvelar as construções docentes e elucidá-las num constante diálogo com os fundamentos teóricos que nos aproximaram de cada categoria em estudo e de cada categoria que, metodologicamente, proporcionou-nos o exercício da busca da materialidade histórica das condições sociais e culturais objetivas de cada um dos sujeitos

No entanto, no que constatamos como problema, pudemos vislumbrar, nas contradições, potenciais, desafios e alimentar esperanças, pelas poucas vozes e gestos de silenciamento, apreendidos como gritos de socorro. Importante pontuar que cada professor foi elaborando e revelando-nos suas concepções, mostrando-se reticentes, abertos, convictos ou contraditórios, com suas demandas, gestos e disponibilidades para colaborar e aprender, refletir e posicionar-se em direção à reconstrução contínua. Ao mesmo tempo em que são sujeitos portadores de uma riqueza territorial e sócio cultural amplas e potencialmente transformadores, constatamos que lhes faltam oportunidades pontuais de (re)pensar suas práticas para, então, a partir delas e por elas reconstruírem suas indagações, seus conhecimentos teórico-práticos a fim de que são sujeitos da “práxis” educativa e não meramente executores de uma planejamento padronizado, que prioriza a busca resultados sem que eles mesmos reflitam criticamente nas finalidades e interesses políticos dessa corrida por melhores indicadores sem considerar os condicionantes históricos, sociais e culturais que demandam, naturalmente por diferentes formas de desenvolver o currículo, de planejar, ensinar e aprender.

Por fim, trabalhar com a perspectiva do materialismo dialético, portanto,

possibilitou mobilizar o pensamento do objeto como parte da totalidade do universo de professores brasileiros e maranhenses imersos em condições muito desfavoráveis de formação acadêmica, profissional e continuada. Assim como no município em estudo, ainda há muitos desafios políticos para o enfrentamento do analfabetismo, dos iletramentos e da alienação. Vale registrar aqui que essas foram condições constatadas que contraditoriamente nos fazem enxergar a dimensão dos problemas a serem enfrentados e, ao mesmo tempo, oportunidades favoráveis a possíveis processos formativos que poderão contribuir em muito com a construção de uma consciência pedagógica crítica frente aos desafios que foram apresentados. Defendemos que Universidades e instituições formadoras precisam instigar sua proximidade com as redes de ensino e construir parcerias na pesquisa, no ensino, na extensão e na proposição de uma formação científica, crítica e mais consistente dos professores.

A adoção de uma abordagem qualitativa de pesquisa, portanto, confirmou-nos a dinâmica existente entre as diferentes realidades dos professores e sua relação de interdependência com seus contextos mais imediatos, sua geopolítica e suas culturas, o que consideramos fundamental na construção de suas concepções de currículo e competência, ainda muito fragilizadas pela falta de uma formação acadêmica e continuada mais consistente. Foi nessa relação sujeito-objeto que o nosso conhecimento foi forjado pelas possibilidades que foram surgindo de pensar as realidades dos professores com atributos muito mais significativos, pois concluímos que nosso objeto não foi dado, não estava ali pronto, elaborado, inerte e neutro, mas revelou-se, enquanto concepções em construção sobre currículo e competência, terreno fértil à semeadura de novos significados, da criação de novas oportunidades e evolução das concepções existentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guacira Ribeiro de; GONZALES, Wânia Regina Coutinho. O modelo curricular por competência e os desafios à prática docente. **Trabalho & Educação**, v. 14, n. 1, p. 61-73, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8842/6346>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da educação infantil**: a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “Nova Educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019.
- ALERARO, Nizete Regina Gomes. O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: AVANÇOS, PERPLEXIDADES E TENDÊNCIAS. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - Out. 2005. Disponível em [http:// www. Cebes. Unicamp. Br](http://www.Cebes.Unicamp.Br). Acesso em 18 de julho de 2024.
- ALLAL, L.; CHANQUOY, L. **Conhecimento e processos de instrução**. Londres: Kluwer traduzido e publicado no Brasil por Academic Press, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; SOUTO, Marilda M. Franco. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Universidade de Brasília. Brasília, v. 10, n.1, jun/2009.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular: emancipação ou regulação? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-14, 2018.
- ALTMAN. Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002
- ALVES, G. **Trabalho e Neodesenvolvimentismo**: O Brasil nos Anos 2000. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, out./dez. 2014.
- ALVES, Paula Trajano de Araújo; SILVA, Solonildo Almeida da. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. **Research, Society and Development**, Itajaí, v. 9, n. 4, p. 1-13, 2014.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 43-64,

jan./jun. 2019.

ANTUNES, R. **O Privilégio da Servidão: O Novo Proletariado de Serviços na Era Digital**. Boitempo, 2018.

Antunes, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho** (3ª ed., Coleção Mundo do Trabalho). São Paulo: Boitempo, 1999

APPADURAI, A. **A vida Social das Coisas**. Eduff, 2021.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013

APPLE, M. W. **Os Professores e o Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. 7. ed. São Paulo: Artmed, 2004.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; TRICHES, Eliane de Fátima. O processo alfabetizador da criança no movimento de (re)formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **DiversaPrática**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 155-213, 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências, **Educ. Soc.** v. 26, n.92, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7nXm3mp4yxtGXTxzk34NY6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BACK, Jeizi Loici. **Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. 2020. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. (Dissertação Mestrado em Educação).

BALL, S. J. ET MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviixliii, 2001.

BALL, S.J. O que é política? Textos, trajetórias e caixas de ferramentas. Discurso, Londres, v. 13, n. 2, pág. 10-17, 2004

BALL, S.J. Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural. Buckingham: Open

University Press, 1994

BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: __. Education Reform: A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard & GOLD, Annie. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres - Nova York: Routledge, 1992.

Vou arrumar no texto colocar os três autores

BARBACELI, Juliana Trindade. **Teoria das Competências**: construção e desconstrução do discurso na formação de professores. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Qualificação Profissional de Jovens e Adultos trabalhadores: o Programa nacional de estímulo ao primeiro emprego em discussão, **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 1, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/281>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019.

BARBOSA, A. A. T. B. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 80, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul./set. 2016.

BASTOS, R. M. B. **O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 70, p. 802-825, jul/set. 2015

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**: teoria, pesquisa, crítica. Petrópolis: Vozes 2000

BOURDIEU, P. PASSERON, J. A R.: **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa. Editorial Veja, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Contrafogos 2. **Por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar Editor, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BRAGA, R. **A Política do Precariado: Do Populismo à Hegemonia Lulista**. Boitempo, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. **Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo 2010: trabalho, rendimento, educação e deslocamento**. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Censo escolar 2012**. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível por:
<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC - IDEB - Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CES nº 277/06**. Brasília, DF, 2002b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 29 e Resolução CNE/CP nº 03/02**. Disponíveis em: www.mec.gov.br/semtec/educprof/Dircurgeral.shtm. Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Documento Curricular do território Maranhense: para a educação Infantil e o Ensino Fundamental**. 1.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP No 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018.

BRZEZINSKI, I. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819- 842, out. 2002

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. Santos: Ed. Brasília, 2013

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, jan./dez. 2019.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! a BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 36-53, abr./jun. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 118-136, set./dez. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?** Revista História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015

CAIMI, Flávia Eloisa. **A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores**: um olhar sobre as definições curriculares. Revista Latino-Americana de História, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 193–209, 2014.

CAMPOS, Gabriela Ribeiro de; GISI, Maria de Lourdes. Possíveis explicações para a semelhança entre as reformas educacionais atuais e as propostas na época da ditadura civilmilitar no Brasil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 58, p. 345-368, jul./set. 2019.

- CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto Político-pedagógico. **RBP**AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017.
- CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995.
- CELLARD, A. A análise documental. In: Poupard, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**, São Paulo: Vozes, 2008.
- CHAUÍ, M. **A Ideologia Neoliberal e a Nova Hegemonia Cultural**. Fundap. 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980 (Coleção Primeiros Passos, 1994
- CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHESNAIS, François, **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHIZZOTTI, A. **Educação, Cidadania e Emancipação: Perspectivas Críticas em Tempos de Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. **O Currículo e os sistemas de Ensino no Brasil**. v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> Acesso em: 18/12/2021.
- CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1408-1436, out./dez. 2012.
- CIERVO, Tassia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. (Dissertação Mestrado em Educação).
- COELHO, Eliane Siqueira costa. **A BNCC e o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta definida por ações**. 2019. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. (Dissertação Mestrado em Letras e Linguística).
- COOPER, B. **Um estudo de currículo: Mudança e Estabilidade**. Lewes: The Falmer Press. Tradução Papirus, 1983.
- CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, dez. 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230032, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d3x6XbHyyTK5vYLzKKssZBm/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 22 abr. 2024
- CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O emaranhado de fios que envolve os contextos de influência e de produção da BNCC. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 235-

250, out./dez. 2019.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. (Tese de Doutorado).

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Campinas, SP, **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 52-62, maio/jun./ago. 2005.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo Entre Cinco Abordagens. 3. ed. São Paulo: Penso Editora, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação, escravidão e ordenamento jurídico no Brasil Império**. IN Cadernos de História da Educação, v.19, n.1, p.110-148, jan./abr. 2020 e- ISSN: 1982-7806 <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-9> ARTIGO ESPECIAL

CURY, Carlos Roberto Jamil. ET ALL. **DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NAS LEIS EDUCACIONAIS**: DOSSIÊ. IN Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 145, p.870-889, out.-dez., 2018

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. 144 p. Resenha de: PEDRO, Gabriel; MARSICO, Juliana. Explorando limites epistemológicos e políticos da BNCC para pensar possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 225-230, jan./abr. 2020

DOURADO, Luis fernando. **A BNCC na contramão do PNE. 2014-2024: avaliação e perspectivas**. ANPAE, Recife: 2018

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2004

DUARTE, N. **Significado e sentido em leontiev**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUCASSÉ, Pierre. As grandes correntes da filosofia. Publicações Europa-América. Tradução de Álvaro Salema, Coleção Saber. 2ª edição, 1973

DADOY, Mireille. As noções de competência à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. IN: TOMASI, Antônio (Org.). **Da qualificação à competência**: pensando o século XXI. Série: Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 2004.

DEITOS, Roberto Antonio. **O Capital Financeiro e a Educação no Brasil**. 2005. 394p.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho.

Formação, n. 2, p.5-16, 2001a.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional, **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 3, Set./Dez., 2019. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/500>. Acesso em: 09 de mar. 2024.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo - **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.27, n. 03, p. 13 – 25, set./dez., 2001b.

DIAS, I.S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Rev Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14, n.1, p.73-78, 2010.

DIAS, R. E. **Competências**: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 160p. Dissertação de Mestrado, 2002.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/competencia>. Acesso em: 28 jun. 2023.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO LARROUSSE. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2007.

DOLZ, Joaquim; OLLAGANIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? IN: DOL. Joaquim et al (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Tradução Cláudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 2004.

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

DUARTE, Ana Lucia Cunha; SILVA, Renato Moreira; MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 21-36, 2020.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2012.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2000

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender**: críticas às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria Vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2010.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC MINAS, 2012. FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2018.

FARIA, Ernesto Martins; MAGGI, Leticia. **O governo lula na educação**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2023/04>). Acesso em: 23 fev. 2024.

FARIAS, Cristiane dos Santos et. al. BNCC: formação de competências e habilidades para a adaptação ao mercado. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** v. 39, n. 01, 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações - projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

FERRAÇO, C.E. (Org.). **Cotidiano Escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 524-537, jun./set. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SUSSEKIND, Maria Luiza; GOMES, Marco Antonio Oliva. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e.... “vai ter luta!” **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 356-365, set./dez. 2017.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As Estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2021.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antônio dos. **Reflexões sobre a pedagogia das competências**. III congresso de educação do CPAN; II semana de graduação e pós-graduação, 26 a 29 de novembro de 2021. Disponível em: <https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/c_12.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FLACH, Simone. **Ensino Fundamental no Brasil**: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da gestão pública na cidade de São Paulo. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Adriano Vargas; RIBEIRO, William de Goes. Disputas pela Base Nacional Comum Curricular: pensando em diferença e em educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, p. 333-347, jul./set. 2018.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

FREITAS, Henrique Campos. **Base Nacional Comum Curricular e (novos) currículos**: análise discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC. 2020. 200f. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos).

FREITAS, João Paulo Cardoso de. **Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular**. 2020. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação).

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

FREITAS, Luiz Carlos 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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GABRIEL, Carmem Tereza. **Docência, demanda e conhecimento escolar**: articulações em tempos de crise. Publicação Currículo sem fronteiras, ed. 2, 2015

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação um Estudo Introdutório**. São Paulo. Vozes, 1997

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**.. São Paulo. Vozes, 6[ed.1998

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda e SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana**. *Práxis Educativa* [online]. vol.06, n.01, pp.55-66. 2011

GAMBOA, Sílvia Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras 1994.
<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> acesso em 23 de junho de 2024

GILLET, 1991 (op. Cit, p. 36).in MOURA, Gerson Araujo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da pratica funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. 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.

GIROUX, HA & P McLare. Giroux, HA & P McLaren. **Sociedad, cultura y educación**. Editora Miño y Dávila editores, 2011

GIROUX. H. **Teoria Crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchioti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Curitiba: CRV, 2021.

GOODSON. **A elaboração do currículo Londres**: Londres: CORTEZ, 1995.

GONTIJO. Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: Novas contribuições. 1.ed. SP: Martins Fontes, 2002.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRUNDY, S. (1987) **Currículo**: Produto ou Praxis. Falmer, Filadélf

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Para entender o capital**. Livro 1. Ed. Boitempo. Tradução Rubens Enderle. 2007

HELENO; Camila Teixeira. **Os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência ou saída do emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos**.Tese de Doutorado. Universidade Federal de minas Gerais, 2016.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, LaurinetePaiva. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, ano 1, n.1, jan. 2009. p. 122-135. Disponível em: www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2024

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'orientation scolaire et professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, p. 103-133, 2002.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2010.

KRUPSKAYA, N.K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

KUENZER, Acácia. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Revista Ensaio**, v.6 n.20, p.365-384, jul./set. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/A%20reforma%20do%20ensino%20t%E9cnico%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

KÜLLER, José Antônio. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**, Paris, Les Editions d'organisation. 1998

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE. (2004). **Um fazer reflexivo e crítico**. In SESI, Currículo Baseado em Competências. Natal, 2010.

LEONTIEV, A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LEVY-LEBOYER, Claude. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 1996

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (orgs.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Letícia Aparecida Alves de; SILVA, Marcus Vinicius Gonçalves da. Ensino por competências na educação básica: proposta de um instrumento de avaliação de conteúdo. **Research, Society and Development**, Itajaí, v. 9, n. 6, p. 1-10, 2006

LIMA, Maria de Fátima Teixeira; SOBREIRA, Mariza Danielli Pereira; OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. A Base Nacional Comum Curricular: uma abordagem sobre currículo conhecimento. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 13, n. 48, p. 230-242, (supl.). dez. 2008.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. Políticas nacionais de avaliação para a alfabetização: o que muda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas de currículo. IN: MANAIRDES, J; BALL, S. **Política Educacional**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2010, no prelo.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. Competências na Organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim do SENAC**, v. 27, n. 03, set./dez., 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. IN: Lopes e Macedo (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro et al. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MAECHELLI. **Políticas em currículo**: cotidianos, desafios, resistências e invenções. Petrópolis: dpetalii, 2014.

MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

MALANCHEN, J. **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. Campinas/SP. Revista HISTEDBR On-line, v.20, 2020.

MACEDO E. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Educação em Foco [UFJF]**. Juiz de Fora, v.8, n. 1-2, p.13 30, mar./fev. 2001a.

MACEDO, Elisabeth. Currículo e competência. In: LOPES, A.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2001b, p. 115-143.

MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2015.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v, 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, L. O “Modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MACIELI, Cilene Maria Lima Antunes et al. Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/2, p. 657-673, maio/ago. 2017.

MAGALHÃES, S. J.; WANDERLEY, M. H.; ROCHA, J. Desenvolvimento de competências: o futuro agora! **Revista Treinamento & Desenvolvimento**, São Paulo, v.3, n. 14, p.12-14, jan. 1997.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação Continuada de Professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2017

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da Política Educacional: aspectos teóricos, conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. **Metapesquisa no campo Política Educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2018.

MALANCHEN, J (org.) **Trabalho pedagógico e Pedagogia Histórico-crítica**. PPGen. Navegando. 2022

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 234 f. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2016. Tese (Doutorado)

MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves 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. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.20, p.1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

MALGLAIVE, G. – **Enseigner à des adultes**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2018

MARCONI, M. A., & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARKERT, Werner. **Trabalho e consciência**: Mudanças na sociedade do trabalho e a reconstrução da teoria de classes. *Tempo Social: Rev. Sociol. Usp*, v. 14, n. 2, p. 19-36, out. 1994

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Reflexões sobre o Serviço Social e o projeto ético-político profissional**. Departamento de Serviço Social, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, *Rev. Emancipação*, 6(1): 9-23, 2006. Disponível em: . Acesso em: 19 jun. de 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2.ed., São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1998. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Maria Clara de Faria. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MATEUS, E. B. A política da Maranhensidade: representações indenitárias e cenários socioculturais. **Revista Científica do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Maranhão UFMA**. São Luís, Ano XIX, n.º 5, v. I, p. 26 47. jan./dez 2009. Disponível em: http://www.cambiassu.ufma.br/cambi_2009/elen.pdf. Acesso em: 10.fev.2020.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1911.

MEDEF. **Competencia profissional**. Apud ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, Joana Cândida Pinheiro Lima de; LIMA, Roberta Valéria Guedes de; MOREIRA, Jonathan Rosa. Base Nacional Comum Curricular e as concepções pedagógicas da educação básica. **Revista Projeção e Docência**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 26-41, 2018.

MERITH-CLARAS, Sônia. O fazer verdadeiro e a transição de governo na construção da Base Nacional Comum Curricular: um documento também político. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 98-118, ago. 2019.

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o Peso do Tempo Histórico** – Socialismo no século XXI. Nova York – Imprensa de Revisão Mensal, tradução. Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2012.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências: concepções e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET-MA.**, Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza-CE, 2006. Tese de Doutorado.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TOMAZ, Tadeu da Silva. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; TOMAZ, Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A visibilidade das competências. IN: ROPÉ, Françoise et al (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MONTENEGRO, Maria Sandra S. **A práxis educativa amorosa no discurso de Paulo Freire**. In: GOMES. M.F e JÓFILI, Z. Paulo Freire: diálogo e práticas educativas. Recife: Bagaço, 2007

MOURA, Gerson Araujo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Departamento de línguas estrangeiras e tradução, 2005

MOURÃO Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: Aval.Pol. Públ. Educ.** v.21, n.80, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QCnDTRhMK4yn5rxSrFjQQTJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 maio 2024

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia M. TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Recife, v. 31, n. 2, p. 26-48, dez. 2018

NOGUEIRA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930- 1960). **Estud. Soc. Agric.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Dicotomia.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

NOMERIANO, A. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EdUFAL, 2007

NOMERIANO, Aline. **O modelo de competências e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Alagoas, 2005. (Dissertação de Mestrado)

NEVES, João L. César das. **O crescimento económico português no pós-guerra: um quadro global.** *Análise Social. Quarta Série, Vol. 29, No. 128, Onde vem a Economia portuguesa? A História Económica de Portugal no Século XX (1994)*, pp. 1005-1034 (30 pages). Published By: Instituto Ciências Sociais da Universidad de Lisboa. *Journal of Sociology of Education*, 2000 - Taylor & Francis

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto. 2005, v. 15, n. 31, p. 227-238. abr. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação para além do capital. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 97, p. 1373-1376, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedesunicamp.com.br>>. Acesso em: 21 fev. 2024.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540. maio 2008.

OLIVEIRA, Marcia Lisboa Costa de; ELETÉRIO, Lúcia Helena Abreu. Pensando as Margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 14, p. 170-191, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Lisboa Costa de; ELETÉRIO, Lúcia Helena Abreu. Pensando as Margens: currículo e saberes locais na Base Nacional Comum Curricular. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 14, p. 170-191, 2019.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O ensino fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2019.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O ensino fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2019

ORRÚ, Sílvia Ester. 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. 141-154, abr./jun. 2018.

OTTONE, E. **Educação e Conhecimento: eixo da transformação da produção com equidade, uma visão de síntese.** In PAIVA, V (org). *Transformação Produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas, papirus, 1994.(p.41-50)

Ozga, J Payne – British. **O Currículo do Futuro: Da'nova sociologia da educação'a uma teoria crítica da aprendizagem**”(Michael FD Young)

PAIVA e WARDE, M. “Novo paradigma de desenvolvimento e a centralidade do ensino básico”. In: **Educação & Sociedade**. nº.44. Campinas, Papirus, abril/1993.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos da reforma. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu (MG). [**Anais...**] 1 CD-ROM., 2001

PAIVA, E. V. de.; FRANGELLA, R. C. P. de. & DIAS, R. E. **Políticas curriculares no foco das investigações**. In. LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7)

PAIVA, V.L.M.O. 1994 **Input organization**. IN: LEFFA, Vilson, *Autonomy in language learning*. Editora da Universidade/UFRGS.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508. jan./mar., 2011.

PAULANI, L. M. **Brasil Delivery**: Servidão Financeira e Estado de Emergência Econômica. São Paulo: Editora Boitempo, 2008.

PEÇANHA, Valéria L. **Pedagogia das competências**: a nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. Jornada do Histedbr, 12.; Seminário, 10., 2014. Disponível em: <https://silo.tips/download/pedagogia-das-competencias-a-nova-diretriz-da-formacao-escolar-na-sociedade-capit>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PEREZ, K. G. Apontamentos sobre o conceito de apropriação e seus desdobramentos na arte contemporânea. **Revista Digital Art&**, São Paulo, v. 6, n. 10, nov. 2008.

PERRENOUD, F; Thurler, M; Macedo, E Machado, J.L. **As competências para ensinar no séculoXXI**. Porto alegre: Artmed. 2002

PERRENOUD, P. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2000.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio. Revista Pedagógica**, 1999a. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>.> Acesso em: 20 jan. 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2022.

PERRENOUD, P.; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença histórica competências e inovação em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003

PONCE, J. **Educação e Neoliberalismo**: Desafios da Nova Ordem Mundial. São Paulo: Vozes, 2005

PROENÇA-LOPES, Eliane Marta T. **Formação Inicial de Professores**. Editora Autêntica. BH. 1997

PROENÇA-LOPES, L. de; ZAREMBA, F. de A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, Jul./Dez. 2013. Disponível [www. Rev. hist.edu.latinoam](http://www.rev.hist.edu.latinoam). Acesso em: 04 jan. 2024

PROENÇA-LOPEZ, Leandro de; ZAREMBA, Felipe de Assis. Discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competência desde a epistemologia da educação. **Rev. hist.edu.latinoam**, v. 15, n. 21, jul./dic., 2013. Disponível em: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2474>. Acesso em: 21 jul. 2013.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. Educ. Saúde**, v.1, n.1, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

RAMOS, M. N. **Currículo por Competências**, 2009. Disponível em:<<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>> Acesso em: 20 jul. 2024.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Formação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 17-26, 2001a.

RAMOS, M. N. **Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho**. In: SEMINÁRIO ASPTI. 9., 2006, Universidade do Minho, Braga-Portugal. Braga, 2006b.

RAMOS, Marise N. **Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)diversidade estrutural**. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996. In: ANPED 25 anos, CD-ROM histórico, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e psicologização das questões sociais. **Boletim do SENAC**. v. 27, n. 3, set./dez., 2001a.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001b.

RAMOS, Marise Nogueira. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise et al (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2002.

RANGEL, Mary; MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/951-2749-2-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIBEIRO, WILLIAM; CRAVEIRO, CLARISSA. Precisamos de uma Base Nacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.50, p. 51-69, fev. 2017 a mai. 2017.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZVI FAZAL; LINGARD, BOB. **Política de globalização da educação**. Londres, Routledge, 2009.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e docência**: discursos e significações. 2019. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019a. (Tese Doutorado em Educação).

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019b.

ROCHA & MOROSINI, M. **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. INEP. MEC, 2009

ROCHA, Rosana Oliveira. **Educação em Direitos Humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019c (Dissertação Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores).

ROEGIERS, Xavier. **Uma pedagogia da integração**: competências e aquisições no ensino. Porto Alegre: Artmed, 2004

ROPÉ & TANGUY, 1997. **Saberes e competências** : o uso de tais noções na escola e na empresa / tradução, patricia chittoni ramos, equipe do ila-puc/rs.papirus, 1997.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. (Dissertação Mestrado em Educação).

ROSSO, S. D. Mais Trabalho! **A Intensificação do Labor na Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SACRISTÀN, J. G. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, 2013.

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

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-19.

SACRISTÀN. José Gimeno Sacristan et al. **Educar por Competências**: o que há de novo?

Porto Alegre: Artmed, 2013.

SALGADO, L. **Alfabetização e/ou Educação de Base de Adultos uma perspectiva de Desenvolvimento.** In Política Educacional num contexto de crise e transformação social. Lisboa: Moraes Editores/IED, 1981

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas; Praxis, 1989

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas; Praxis, 2008

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **A tiempo y a destiempo.** Antología de ensayos (México: Fondo de Cultura Económica), 2007

SANTOS, Emina; TOMÉ, Luane. O discurso ausente de democracia na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 25, p. 1-19, maio 2020.

SANTOS, Geniana dos; DESTRO, Denise de Souza. Qual é o lugar da formação humana nas políticas curriculares contemporâneas? **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 893-909, set./dez. 2019.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira.** 2019. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. (Dissertação Mestrado em Educação).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1184-1192, out./dez. 2016.

SAVIANI Dermerval. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da base nacional comum curricular. Movimento. 2016

SAVIANI Dermerval. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da base nacional comum curricular. Movimento. 2016

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia.** 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.5, n.2, p.25-46, dez, 2013

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação.** Em Aberto, Brasília, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade:** o problema da Base o

problema da Base Nacional Comum Curricular, n. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 09 de mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 6ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p.26-43, jan. 2015

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia historicocrítica: Primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2016. 184p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria Vieira; VANIZE A. M. de Andrade. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004

SHIROMA, Eneida Oto. Olinda. **Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores**. *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, Braga n. 1, 2001. p.267-281.

SHIROMA, Eneida. Oto. **Redes sociais e hegemonia**: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Ângela Mara de Barro. (Org.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá, PR: EDUEM, 2011, v. 1, p. 15-38.

SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; SILVA, Scarlat Carvalho do Nascimento Silva; MOURA, Jónata Ferreira de Moura. Maranhensidade: reflexos sobre o documento curricular do território maranhense. **Rev. Hum. e Educ.**, Imperatriz (MA), v. 2, n. 2, p. 05-19, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/humanidadeseducacao/article/view/14196>. Acessado em: 15.jun.2020.

SILVA, Deive Bernardes da. **Incidências da privatização da educação na BNCC**: do direito à educação ao direito à aprendizagem. 2022. 303 f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. (Tese Doutorado em Educação). Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5036>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Francisco Canindé. Na Base, como os professores veem a Base? sobre currículos e BNCC. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 50, p. 99-117, abr./jun. 2020.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competência**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio 2019.

SILVA, Rafael Bianchi; SILVA, Guilherme Elias da. Fundamentos formativos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma análise a partir de Zygmunt Bauman. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020.

SILVA, Rafaela Maiara Santos da. A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 208-227, jan./abr. 2020.

SILVA, Tiago Cortinaz da. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil e o ensino fundamental**. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. (Tese Doutorado em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: MOREIRA, Antonio Flávio et al. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeus. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SINCLAIR, I. e RYAN, P. **Um Guia de Campo Ilustrado Abrangente**. Aves da África ao Sul do Saara. Struik Publishers, Cidade do Cabo, 759 p, 2003

SIQUEIRA E NUNES. Exploração do trabalho infantil: enfrentamento da ideologia permissiva. Bandeira, Paulo Sergio et al. | jun. 2020

SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**: ANPED, n.1, 1995.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na empresa e na escola. Campinas: Papirus, 2007. p. 135-166.

STROOBANTS, Marcelle. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, Joaquim et al. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

TANGUY, Françoise; ROPÉ, Lucie. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 3.ed. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e Equipe do Ila - PUC/RS. Campinas: Papirus, 2002.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 167-200.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1977.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da Política Educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2012.

TIRAMONTI, G. **O cenário político e educacional dos anos 90**: a nova fragmentação. Tradução de: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, mar. 1997.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular**: uma Análise Crítica. 2016. Disponível em: <https://www.sismmac.org>.

TOUPIN, L. **De la formation au métier** : savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris ESF, 1995

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

TRICHES, Eliane de Fátima. ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional; breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, L. da; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental. **Revista de Administração contemporânea**. [S.l.], v. 9, n. 3, p. 143-167. set. 2005.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2010. www.cnte.org.br/. 2003

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOUNG M. **Knowledge and control**, organizado por Michael, 1971,

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Cadernos de Pesquisa, [on-line], v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michael, F. D. **Education, globalisation and the “voice of knowledge”**. Journal of Education and Work, Special Issue, 2009.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.- dez. 2011.

YOUNG, Michael, F. D. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, març. 2014

ZABALA A.V., ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso; 2014. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-.](https://books.google.com.br/books?hl=pt-)> Acesso em: 25 ago. 2020.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALA, Antoni. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências, 2., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI/DN-CIET, 1996. p. 15-24.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais**: a história reeditada como farsa? 2006, 320fls. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006. (Tse Doutorado em Ciências Humanas).

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS



ESTADO DO MARANHÃO
Prefeitura Municipal de Paulino Neves – PMPN
CNPJ: Nº 01.562.914/0001-09
 Av. Dr. Paulo Ramos, s/n, Centro, Paulino Neves – MA

DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL DE COLETA DE DADOS

Eu, Secretário Municipal de Educação, de Paulino Neves - MA, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A CENTRALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA MARANHENSE**: percepções dos professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da pesquisadora **TEREZINHA DE ESUS AMARAL DA SILVA, AUTORIZO** a coleta de dados junto às escolas: Unidade Escolar João Crisóstomo, Escola Municipal Antônio do Carmo, bem como outorgo o levantamento de informações referentes à sua pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dados da secretaria e ao Censo Escolar junto aos respectivos setores, viabilizando a realização da pesquisa citada para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Outrossim, informamos que a pesquisadora deverá cumprir as legislações pertinentes à ética da pesquisa e das atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito desta Secretaria e deste município. Desta forma, uma vez por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino esta autorização.

Paulino Neves, 02 de março de 2022.

ANEXO B – DOCUMENTO (PARECER) DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A CENTRALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA MARANHENSE: percepções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA

Versão: 1

CAAE: 82734124.9.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 099857/2024

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A CENTRALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA MARANHENSE: percepções docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tem como pesquisador responsável TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Maranhão - UFMA em 29/08/2024 às 11:39.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a),

Este é um convite para o(a) Sr(a) participar da pesquisa: **CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA ORIENTADO PELA BNCC**, da doutoranda TEREZINHA DE JESUS AMARAL DA SILVA sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (membro da equipe), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O(a) Sr(a) tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que o(a) Sr(a) tiver.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. Esta pesquisa tem por objetivo “analisar as percepções construídas pelos professores sobre currículo por competências, considerando as orientações para a implementação da BNCC, nas escolas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais no estado do Maranhão.
2. A sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e preenchimento de questionários, a serem realizados, preferencialmente, na própria instituição pesquisada e com duração máxima de 1(uma) hora. As entrevistas e a aplicação dos questionários serão conduzidas pelo pesquisador responsável, a doutoranda Terezinha de Jesus Amaral da Silva.
3. Não existem benefícios diretos pela sua participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes desta pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em Currículo e Competências, bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.
4. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e agendamento do horário e local para realização das entrevistas e questionários de acordo com a sua preferência e disponibilidade, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela sua participação na pesquisa.
5. Serão assegurados ao(à) Sr(a) o direito de acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos diretos/indiretos decorrentes da participação na pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social, psicológica e médica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

6. A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não havendo qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação na pesquisa. No entanto, caso o participante ou seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como gastos com transporte e alimentação, ambos serão ressarcidos. As despesas tidas pela participação na pesquisa e dela decorrentes serão cobertas pelo pesquisador responsável.

7. Será garantida a indenização em casos de danos materiais e/ou morais decorrentes da participação na pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

8. Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Será dado ao participante, um retorno sobre o desfecho da pesquisa (informações sobre defesa da Tese, publicações e apresentações da pesquisa em periódicos e eventos científicos).

9. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para **fins científicos**, ou seja, a elaboração do trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES, divulgação em congressos e publicações científicas, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade do participante, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr(a) receberá uma cópia.

10. Qualquer dúvida, o participante poderá entrar em contato com Terezinha de Jesus Amaral da Silva (pesquisadora responsável) através do telefone (98) 988407107 e/ou e-mail: amaraldasilvaterezhadejesus@gmail.com e Lélia Cristina Silveira de Moraes (membro da equipe) através do telefone (98) 98 8119-1116, e-mail: lelia.silveira@ufma.br. Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da UFMA, localizado no Campus Universitário Dom Delgado, Avenida dos Portugueses, nº 1966 – Bacanga, São Luís-MA, CEP: 65080-805, telefone: (98) 3272-8660, e-mail: meducacao@ufma.br, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

11. Caso o participante da pesquisa desejar entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do _____ para sanar suas dúvidas sobre a ética desta pesquisa, deverá entrar em contato através do telefone (98) _____, no e-mail: _____ e/ou _____ no endereço _____, São Luís-MA, CEP: 65020-070, de segunda a sexta, das 8h às 12h e das 14h às 17h.

12. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

13. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, na última página pelo(a) Sr(a) (convidado(a) a participar da pesquisa) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável ou membro da equipe. Uma via ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, eu

_____, CPF: _____,
_____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, no trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa/
Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE A-MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PROFESSORES DA ETAPA DE ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisa: 5.2 APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CURRÍCULO E A CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS

Ao compor o quadro de servidor da instituição (a ser pesquisada) e atuar como professor (a) dos anos finais do ensino fundamental poderá colaborar com informações acerca da temática.

NOME DA
ESCOLA: _____

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Marque a opção que se aplica à sua situação (questões de 1 a 9)

1 Gênero:

- a) ☐ masculino
- b) ☐ feminino
- c) ☐ outro

2 Idade:

- a) ☐ 21-30
- b) ☐ 31-40
- c) ☐ 41-50
- d) ☐ 51-60
- e) ☐ +61

3 Formação acadêmica:

- a) ☐ licenciatura
- b) ☐ especialização
- c) ☐ mestrado
- d) ☐ doutorado
- e) ☐ pós-doutorado

Qual a área de sua licenciatura?

4 Situação profissional:

- a) ☐ Contratado
- b) ☐ efetivo
- c) ☐ outra. Qual? _____

5 Tempo de serviço como professor (a):

- a) ☐ 1 ano
- b) ☐ 2 anos
- c) ☐ de 3 a 5 anos
- d) ☐ de 6 a 10 anos
- e) ☐ + de 11 anos

6 Sua carga horária se concentra:

- a) ☐ somente na escola investigada
- b) ☐ em outra escola também da rede pública
- c) ☐ em outra escola na rede privada
- d) ☐ exerce outra função distinta da docência. Qual?

Qual a sua carga horária total na docência?

7 Reside:

- a) ☐ no mesmo bairro da escola em que trabalha
- b) ☐ bairro próximo da escola em que trabalha
- c) ☐ bairro distante da escola em que trabalha
- d) ☐ em outro município

8 Participou de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?

- a) ☐ não
- b) ☐ somente as formações ofertadas pela Semed
- c) ☐ sim, formações ofertadas pela Semed e por outras instituições
- d) ☐ algumas, pois não são interessantes

Caso tenha assinalado a letra e)

justifique _____

9 Você conhece o Projeto Pedagógico da sua escola? Ele está atualizado com as recomendações da BNCC e do DCTMA (Documento curricular do Território Maranhense)

- a) Sim, já li e participei da elaboração;
- b) Não, não conheço!
- c) Participei da elaboração em alguns momentos; não o conheço todo.
- d) O projeto da escola está atualizado¹
- e) Não tenho conhecimento de que esteja atualizado.
- f) Não, o Projeto da escola não está atualizado.

Alguma

Observação: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ROTEIRO DA ENTREVISTA

PROFESSORES DA PRIMEIRA ETAPA (ANOS INICIAIS) DO ENSINO FUNDAMENTAL
APROPRIAÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CURRÍCULO E A CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS

DATA ____/____/____

NOME (OPCIONAL) _____

NOME DA ESCOLA: _____

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA: _____

ANO EM QUE DÁ AULA: _____

FORMAÇÃO: _____

1 QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

2 VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TER UMA BNCC NO PAÍS? POR QUÊ?

3 QUE CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO VOCÊ TEM CONSTRUÍDO AO LONGO DE SUA FORMAÇÃO E DE SUAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA?

4 OBSERVANDO O TEXTO DA BNCC, A CENTRALIDADE EM COMPETÊNCIAS É NOTÓRIA. COMO VOCÊ DEFINE O TERMO “COMPETÊNCIAS” NO CONTEXTO DESTA POLÍTICA?

5 A BNCC TROUXE ALGUMA MUDANÇA NA ROTINA E NA ORGANIZAÇÃO DO SEU PLANEJAMENTO E DE SUA PRÁTICA DOCENTE? RELATE COMO TEM SIDO ESTE SEU ACESSO.

6 VOCÊ CONHECE O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE (DCTMA)? DE QUE FORMA SE DEU ESSE ACESSO?

7 COMO VOCÊ ARTICULA AS ORIENTAÇÕES TANTO DA BNCC QUANTO DO DCTMA NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

8 CONSIDERANDO O SEU CONTEXTO DE TRABALHO, QUE AVALIAÇÃO VOCÊ FAZ SOBRE A CONTRIBUIÇÃO QUE ESTES DOCUMENTOS TRAZEM AO SEU PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E AO SEU DESENVOLVIMENTO COM OS ALUNOS?

OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO!