

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Fernanda de Araújo Dias

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE: CONVERSAS COM CURRÍCULOS E COM A BNCC NO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rio de Janeiro
2020



Fernanda de Araújo Dias

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE: CONVERSAS COM
CURRÍCULOS E COM A BNCC NO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dr. Rogério da Costa Neves.

Rio de Janeiro
2020

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D541 Dias, Fernanda de Araújo

Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental / Fernanda de Araújo Dias. - Rio de Janeiro, 2020.

101 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Currículos - Avaliação. 2. Professores - Formação. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Estudo e ensino. I. Neves, Rogério da Costa. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 375.006

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Fernanda de Araújo Dias

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REDE: CONVERSAS COM
CURRÍCULOS E COM A BNCC NO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rogério, da Costa Neves (Orientador)
Colégio Pedro II

Prof. Dr.^a Aline Viégas Vianna
Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Andrea da Silva Marques Ribeiro
CAP-UERJ

Rio de Janeiro
2020

Dedico este trabalho aos meus pais, Fernando e Sinara, ao meu irmão Pedro Daniel, e ao meu amor Ricardo, que me ensinaram a importância e a potência das conversas. Nossas conversas me ensinam, curam e transformam. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

À Deus, essa força que me abraçou e cuidou ao longo do caminho. A nossa relação nem sempre é fácil, mas é cercada de muito amor. Eu vejo a SUA mão na finalização deste curso. Obrigada!

Aos meus pais e irmão, por serem meus primeiros professores, meus maiores apoiadores, minha força nos momentos mais difíceis.

Ao meu eterno namorado, Ricardo, por estar comigo em todos os momentos dessa caminhada, me incentivando, investindo, suportando os momentos mais duros... Essa conquista é nossa.

À minha amiga que se tornou irmã, Hannah. Tenho a sorte de ter sua companhia desde quando o mestrado era um sonho até este momento em que se torna realidade. Obrigada por seu amor e apoio em cada detalhe.

À minha amiga Juliana, que com sua generosidade, compartilhou conhecimentos, artigos, seu tempo e muito carinho e compreensão.

À tod@s @s amig@s maravilhos@s, por compreenderem as minhas ausências, me nutriram de amor e me ajudarem a ver a beleza e leveza da vida.

Ao meu terapeuta, Fábio, a quem eu admiro e sou grata eternamente. Conversar com você faz mágica em mim.

Ao meu orientador Rogério Neves, por me dar a liberdade necessária para produzir esse trabalho, respeitar meus limites, interesses e me incentivar a continuar e concluir.

À professora Maria Luiza Sussekind, por me receber em seu grupo de pesquisa e me doar muito do seu tempo, conhecimento e incentivo. Você é uma grande referência de pessoa, professora e pesquisadora.

Ao Colégio Pedro II e a todos os professores incríveis que tive a oportunidade de conhecer, em especial ao prof^o Marco Santoro, que me acolheu quando estava no PRD e fez com que eu me apaixonasse pelo programa do MPPEB.

À toda a minha turma maravilhosa do mestrado, vocês são especiais e fizeram a diferença. Ter a torcida, o incentivo e companheirismo de vocês foi fundamental para chegar até o final.

Agradeço especialmente às amigas Natacha, Aline e Thays pelas trocas e conversas que me fizeram melhorar a dissertação e acreditar que conseguiria terminar essa etapa. Às amigas Gizeli e Michelle pelas caronas e conversas do Pedro II até Niterói. Às amigas Mari Andrade, Maria Paixão e Thaís por todo o apoio. Tenho sorte por ter mulheres incríveis me cercando e ensinando. Levo vocês no meu coração e para a vida.

Aos colegas das escolas que me ajudaram a viabilizar o sonho de cursar o mestrado, facilitando o percurso, incentivando com palavras, participando da pesquisa.

Aos meus alunos, que são meus grandes professores, motivos pelos quais eu acredito na educação e (r)existio enquanto professora.

Uma conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por tua vida. (Skliar, 2018, p.12)

RESUMO

DIAS, Fernanda de Araújo. **Formação de professores em rede: conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

A pesquisa está inserida na temática de formação de professores e trabalhou com o seguinte problema: de que forma os professores do 1º segmento do ensino fundamental vivenciavam, em seus cotidianos docentes, a política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? A fim de responder a essa questão, traçou-se como objetivo geral investigar como os professores do 1º segmento do ensino fundamental vivenciavam a BNCC em seus cotidianos profissionais, e como objetivos específicos delineou-se compreender como os professores entendiam a BNCC e identificar quais eram as táticas utilizadas pelos professores para seguirem a BNCC em seus cotidianos profissionais. Para desdobrar os objetivos e embasar a construção do corpus deste trabalho, foi feito um recorte, que evidenciou como esta vivência docente ocorria, a partir da estrutura do documento. Foram considerados três elementos presentes na composição da Base e que se relacionaram com a construção de currículos ou conteúdos mínimos dos municípios em que os professores participantes desta pesquisa atuavam, a saber: as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Como instrumento de geração de dados, foram realizadas conversas com nove professores que lecionam no 1º segmento do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro no estado do Rio de Janeiro. No que tange ao referencial teórico, além da BNCC, foi apresentado um breve histórico das diferentes vertentes curriculares, com foco nas concepções pós críticas de currículo, destacando-se, dentre elas, as contribuições pós estruturalistas. Certeau (2013, 2014) foi trazido para dialogar com as reflexões relativas ao cotidiano, diálogo que foi estreitado com a concepção de currículo como experiência vivida (AOKI, 2005). Tratou-se de uma pesquisa de campo qualitativa, que se utilizou da análise do discurso como arcabouço teórico-metodológico, na perspectiva do ciclo de políticas de Ball (1994). A análise dos dados sugeriu que a estrutura da BNCC, considerando especificamente as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, vai de encontro as dinâmicas complexas e não lineares das salas de aulas e dos cotidianos docentes. Por isso, os professores realizam as adaptações necessárias para criar espaços de diálogo entre o que propõe a BNCC e suas práticas, modificando, driblando e suplantando a estrutura disciplinarista do documento em seus cotidianos. A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa foi construído um produto educacional que se dispôs a criar um ambiente de compartilhamento de práticas docentes relativas a BNCC, por meio do perfil @vid_prof na rede social Instagram, em que são divulgadas um conjunto de orientações sobre a BNCC, englobando a forma como ela tangencia as concepções de currículo, como ela se relaciona com algumas das principais políticas educacionais anteriores a ela e como os professores vivem a BNCC em seus cotidianos profissionais. Por meio dos resultados da pesquisa espera-se contribuir para a compreensão das relações entre a política curricular proposta pela BNCC e a atuação docente no cotidiano escolar.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Cotidiano Docente; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação de Professores.

ABSTRACT

DIAS, Fernanda de Araújo. **Network teacher education: conversations with curricula and a the BNCC in the 1st segment of elementary schools.** 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

The research is part of the theme of teacher education and worked with the following problem: how did teachers from the 1st segment of elementary education experience, in their daily teaching, the policy of the Common National Curricular Base (BNCC)? In order to answer this question, the general objective was to investigate how teachers from the 1st segment of elementary education experienced BNCC in their professional daily lives, and as specific objectives it was designed to understand how teachers understood BNCC and to identify which ones were the tactics used by teachers to follow the BNCC in their professional lives. To unfold the objectives and support the construction of the corpus of this work, a cut was made, which showed how this teaching experience occurred, from the structure of the document. We considered three elements present in the composition of the Base and that were related to the construction of curricula or minimum content of the municipalities where the teachers participating in this research worked, namely: thematic units, objects of knowledge and skills. As a data generation tool, conversations were held with nine teachers who teach in the 1st segment of elementary education in municipal public schools in Maricá, Niterói and Rio de Janeiro in the state of Rio de Janeiro. Regarding the theoretical framework, in addition to the BNCC, a brief history of the different curricular aspects was presented, with a focus on post-critical curriculum concepts, highlighting, among them, the post-structuralist contributions. Certeau (2013, 2014) was brought in to dialogue with reflections related to daily life, a dialogue that was narrowed with the concept of curriculum as a lived experience (AOKI, 2005). It was a qualitative field research, which used discourse analysis as a methodological framework, in the perspective of Ball's policy cycle (1994). The analysis of the data suggested that the structure of the BNCC, specifically considering the thematic units, objects of knowledge and skills, meets the complex and non-linear dynamics of the classrooms and of the teaching staff. For this reason, teachers make the necessary adaptations to create spaces for dialogue between what BNCC proposes and its practices, modifying, dribbling and supplanting the document's disciplinary structure in their daily lives. From the results found in this research, an educational product was built that was willing to create a space for sharing teaching practices related to BNCC, through the @vid_prof profile on the social network Instagram, in which a set of guidelines about BNCC are published, encompassing the way it touches curriculum conceptions, how it relates to some of the main educational policies prior to it and how teachers experience BNCC in their professional lives. Through the results of the research it is expected to contribute to the understanding of the relationships between the curriculum policy proposed by the BNCC and the teaching performance in the school routine.

Keywords: BNCC; Curriculum; Everyday Teaching; Years Starting Elementary School; Teacher Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: as 10 competências gerais da educação básica segundo a BNCC.	27
Imagem 2: estrutura da BNCC para o ensino fundamental.	29
Imagem 3: estrutura de escrita das habilidades.	29
Imagem 4: código alfanumérico das habilidades.	30
Imagem 5: exemplos de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades	30
Imagem 6: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede de Maricá.	31
Imagem 7: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede do Rio de Janeiro.	31
Imagem 8: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede de Niterói.	32
Imagem 9: Relações entre os contextos do Ciclo de Políticas e a forma como podem ser relacionados com a produção da BNCC.	49
Imagem 10: Tela inicial da página do Instagram.	75
Imagem 11: Tela de uma postagem do Instagram.	75
Imagem 12: Linha editorial de produção de conteúdo para o produto educacional.	76
Imagem 13: Funcionamento de enquete na página.	76
Imagem 14: Funcionamento de enquete na página.	76
Imagem 15: Compilação de postagens estáticas.	77
Imagem 16: Compilação de postagens estáticas.	78
Imagem 17: Vídeo postado na página.	78
Imagem 18: Postagem sobre legislação.	80
Imagem 19: Post sobre os desafios docentes na pandemia.	80
Imagem 20: Post sobre teorias pós críticas.	81
Imagem 21: Post sobre teorias pós críticas	82
Imagem 22: Post sobre teorias pós críticas.	83
Imagem 23: Post sobre teorias pós críticas.	84

Imagem 24: Post sobre teorias pós críticas.	85
Imagem 25: Post sobre teorias pós críticas.	86
Imagem 26: Post sobre teorias pós críticas.	87
Imagem 27: Post sobre teorias pós críticas.	88
Imagem 28: Stories.	89
Imagem 29: Stories.	89
Imagem 30: Stories.	89
Imagem 31: Comentários sobre o conteúdo.	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Idade, experiência no magistério e rede municipal dos professores participantes **40**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPII	Colégio Pedro II
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PRD	Programa de Residência Docente
MEC	Ministério da Educação
MPPEB	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
2 OBJETIVOS	24
2.1 OBJETIVO GERAL	24
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
3. JUSTIFICATIVA	25
4 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL	27
4.1 BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	27
4.1.1 Sobre a Estrutura da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental.	28
4.1.2 A Base e o currículo.	34
4.2 CURRÍCULO E COTIDIANO	35
4.2.1 Concepções curriculares	35
4.2.2 Currículo e cotidiano	38
4.2.3 Currículo e a escrita curricular	40
5 METODOLOGIA	42
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA	42
5.2 LOCAL E PARTICIPANTES	43
5.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	44
5.4 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS	45
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	52
6.2 PARÂMETRO 1: CONHECIMENTO E A PERCEPÇÃO A RESPEITO DA BNCC.	53
6.2.1 Padrão 1: BNCC como documento normativo que propõe igualdade em ambientes desiguais	54
6.2.2 Padrão 2: BNCC como documento normativo que promove unificação e flexibilidade	58

6.2.3 Padrão 3: BNCC como um documento normativo que não dialoga com o cotidiano docente.	61
6.3 PARÂMETRO 2: CONVERGÊNCIA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE COM A BNCC	64
6.3.1 Padrão 1: Professora que afirma seguir a BNCC	65
6.3.2 Padrão 2: Professores que afirmam não seguir a BNCC	67
6.3.3 Padrão 3: Professores que afirmam usar a BNCC de forma customizada	69
6.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES REALIZADAS	73
7 PRODUTO EDUCACIONAL	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	95

APRESENTAÇÃO

Contar histórias é um caminho muito efetivo para que possamos não só ensinar, como também aprender (BECKER, 2014). Partindo desse princípio, começarei me apresentando, contando algumas histórias.

Minha trajetória profissional com a educação começou em 2010, quando ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Muito embora não tenha planejado trabalhar com educação, me permiti avançar no curso e fui me apaixonando pela área, até concluí-lo em 2014. Durante minha formação inicial e após os primeiros anos de formada, trabalhei com educação superior e empresarial e fiz minha primeira pós-graduação em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas. Apesar de gostar de atuar no universo corporativo, com o passar dos anos, comecei a sentir falta de enxergar propósito no meu trabalho. E foi por isso que a minha relação com a docência começou.

Me tornei professora do 1º segmento da rede pública a partir de 2017, ano em que decidi mudar os rumos, e ingressei, por meio de concurso público, no município de Niterói e posteriormente no município de Maricá, ambos no Rio de Janeiro. Dentre muitos aprendizados e desafios enfrentados, existia uma inquietação que me consumia: a ansiedade de conversar com outros colegas professores, de aprender com suas práticas, de entender o que os fez escolher e permanecer na docência.

A insegurança foi, em parte, uma força motriz para que eu valorizasse o encontro e as trocas com outros professores. Ao ouvir meus colegas, analisava a minha própria prática e refletia sobre o que estava fazendo, como estava fazendo e de que maneira conseguiria melhorar. Entretanto, além da insegurança, percebia que as conversas com outros professores possibilitavam a expansão dos meus conhecimentos teóricos, metodológicos e também da minha rede de contatos e afetos.

Segui na busca por meus pares, tanto dentro das escolas em que atuava quanto fora delas. Ao realizar esta busca, ingressei no Programa de Residência Docente - PRD, uma especialização *latu sensu* do Colégio Pedro II, que por ter no seu percurso formativo um componente dedicado à prática docente, veio ao encontro das necessidades e anseios da recém professora que eu era, além de tornar possível bons encontros e a construção de muitos conhecimentos.

Ao finalizar o PRD, o Programa do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – MPPEB, também do Colégio Pedro II pareceu ser a opção mais lógica de continuação dos meus estudos. Percebi neste programa uma oportunidade de seguir conversando não só com novos conhecimentos, mas com outros professores, já que um dos pré-requisitos deste programa é estar atuando na educação básica em sala de aula.

Além da possibilidade de aprender com os colegas que compartilham as dificuldades e alegrias da docência, o trabalho final do programa era uma convocação para que devolvêssemos para nosso campo de atuação um pouco do que aprendemos ao longo do percurso do mestrado, não só do ponto de vista teórico, por meio da dissertação, mas também do ponto de vista prático, por meio do produto educacional. Quando me deparei com o curso e suas características, tive certeza de que havia encontrado um lugar que me parecia coerente no universo acadêmico, pois acolhia profissionais com perfil e desafios parecidos com os meus.

No processo de construção deste trabalho, queria falar sobre as questões que atravessam a docência. Descobri, ao longo do caminho que há muita coisa a ser desdobrada quando se fala de docência. Muitos elementos que habitam a experiência de cada professor, lugares em que o imponderável se faz presente. Muitas vezes nos deparamos com situações que evocam nossas inquietações. E foi em uma determinada sexta feira, depois de uma manhã difícil que me deparei com uma das minhas inquietações: a motivação.

Estava com minha segunda turma do dia super agitada. Não conseguia falar, pois as crianças decidiram não me ouvir. No meio daquele caos, em que me encontrava visivelmente irritada, uma aluna se aproximou e olhando no fundo dos meus olhos perguntou: “tia, porque você escolheu ser professora mesmo? ”, surpresa com a pergunta, respondi: “não sei”, e ela retrucou: “mesmo que você não saiba o motivo, obrigada por ter escolhido estar aqui”. Uma pergunta. Muitas respostas possíveis. Por que eu escolhi estar ali? Sigo refletindo a respeito desta pergunta e buscando a (s) resposta (s).

Entendo que para ser docente é necessário que se tenha disposição para servir, generosidade para ver o outro crescer, e também para impulsioná-lo em direção ao (que ainda é) desconhecido. Esta dissertação é fruto dos impulsos que recebi em direção ao desconhecido sobre os desafios docentes.

A medida que ia delimitando o que iria investigar sobre o universo da docência, uma questão me saltou aos olhos: o currículo, por em vários momentos se apresentar como fonte de incerteza para mim. Nós, professores, lidamos diariamente com uma responsabilidade grande: oportunizar aos estudantes o acesso mais vasto possível ao conhecimento produzido pela humanidade. É claro que não somos os únicos “portais” para isso, mas não sermos os únicos, não nos exime da nossa responsabilidade. Em muitas ocasiões, os conteúdos presentes nos currículos das escolas podem estar além ou aquém do perfil, das necessidades e características dos grupos que ensinamos. Quando isso acontece, normalmente nos deparamos com um impasse: Como adequar o currículo, de maneira que ele seja possível para nossas turmas.

Quando falamos de currículo, muitas concepções são possíveis, mas aqui, compartilharei aquela que dialoga mais profundamente com minha experiência: o currículo como uma criação que fazemos no cotidiano (ALVES, 2011), um “currículo *pensadopracicado*¹” (OLIVEIRA, 2012), que é, sobretudo uma experiência vivida (AOKI, 2005).

Como professora em exercício da educação básica, o entendimento do currículo como uma construção cotidiana, que é pensada enquanto se pratica e praticada enquanto se pensa me parece bastante coerente. A sala de aula me ensina que o currículo está em movimento. Podemos notar isso, por exemplo, quando os mesmos conteúdos de uma determinada disciplina são estabelecidos para duas ou mais turmas do mesmo ano de escolaridade, entretanto, são trabalhados de maneira diferente pelos professores em suas turmas em função das particularidades e necessidades de cada grupo, e dos conhecimentos e perfil de cada professor. Também contamos com o inesperado. Muitas vezes o planejamento estabelece uma direção, mas a interação com os alunos nos faz mudar a rota e ajustar o que foi previamente estabelecido. Tardiff (2012, p.11) reforça essa ideia ao afirmar que a docência pode ser compreendida como “trabalho interativo, trabalho sobre e com o outro”.

¹ Aqui, faço referência ao princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND, 2007.p.25). O princípio é utilizado quando desejamos destacar que, em algumas situações, uma palavra não dá conta de expressar o que escrevemos sobre os fenômenos sociais descritos nas pesquisas, por isso, escrevemos as palavras juntas e em itálico, pois aglutinadas ganham um sentido diferente de usadas lado a lado com um conectivo.

Diante de políticas curriculares de nível nacional, como a BNCC (BRASIL, 2017), nós, professores em exercício, também nos vemos desafiados a revisitar a nossa relação com o currículo e o que nos propomos a ensinar. Afinal, é importante entender o que uma Base Nacional Comum Curricular nos convoca a fazer.

Por isso, ao longo da dissertação buscarei responder ao problema da pesquisa, que é: de que forma os professores do 1º segmento do ensino fundamental vivenciam, isto é, como entendem e lidam, em seus cotidianos docentes, com a política da BNCC? Para tal, lançarei mão de conversas realizadas com alguns colegas de profissão a respeito de suas experiências em sala de aula, após a implementação da BNCC. Considerando a amplitude da BNCC, a pesquisa se debruçará sobre os aspectos que versam a respeito da maneira como os conteúdos são apresentados e não a respeito dos conteúdos propriamente ditos. Serão considerados, para diálogo com os dados e referencial teórico a tríade da BNCC que é amplamente utilizada para definir os documentos curriculares ou os conteúdos mínimos no 1º segmento do ensino fundamental das redes escolares: as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida ao longo desta dissertação, pretende investigar de que forma um grupo de professores da educação básica, que atua no primeiro segmento do ensino fundamental vivencia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus cotidianos profissionais, considerando as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades previstas no documento. Para que esta reflexão se torne possível, serão discutidos alguns conceitos que são centrais e possibilitam um aprofundamento no problema da pesquisa: o currículo, o cotidiano e a BNCC.

O currículo é um dos mais importantes objetos de estudo e debate no campo da educação, sua materialidade e relevância são evidentes nas salas de aula e nas escolas, por isso, não é incomum que muitos professores já tenham se deparado, em algum momento de suas trajetórias, com um processo de implementação de novos currículos nas escolas. Alves (2011, pg. 34) narra a situação de maneira bastante fidedigna ao afirmar que:

Invariavelmente, esses documentos fazem uma análise da situação da educação até então, demonstrando a gravidade do problema e concluindo que se torna urgente uma ação no sentido de melhorar as condições existentes. Essa nova ação se iniciaria pela proposição do “novo currículo”. Tradicionalmente é assim que é entendida a criação curricular: como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas. A chegada do novo currículo é precedida de uma atividade de “sensibilização e capacitação” de professores para a utilização do material.

Alves (2011) vai além, afirmando que a atitude propositiva do novo currículo, comumente vem acompanhada de uma associação com todo o aparato jurídico que o cerca, isto é, o novo guia curricular procura se alicerçar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares e em outros documentos legais produzidos pelos Conselhos e Secretarias de Educação.

A existência de mecanismos formais de controle curricular e pedagógico reforçam o entendimento de Tadeu (1999 apud MACEDO, 2016, p.14) de que “o currículo está implicado em estratégias de governo e produção dos sujeitos e é produtivo de sentidos, numa prática criativa marcada por poder”, isto é, não é possível pensar em um documento curricular sem entender que ele é um produto, resultado de uma seleção, que visa atender a determinados interesses; os interesses de um grupo que detém poder.

Dito isto se faz necessário pensar, também, no currículo para além dos documentos curriculares formais; e quando nos desafiamos a traçar este caminho, tangenciamos o cotidiano² escolar. O cotidiano aqui é entendido como um espaço privilegiado de conhecimento (SUSSEKIND; LANZILLOTTA, 2010), no qual professores, alunos e toda a comunidade escolar, interage, cria e recria os documentos curriculares formais, transformando-os em experiências vividas (AOKI, 2005). Neste contexto, os professores se tornam os construtores das pontes (AOKI, 2005) entre os conhecimentos previstos no documento curricular e os seus alunos, fazendo com que o currículo se corporifique nas salas de aula.

É importante ressaltar que, muito embora os documentos curriculares tendam a homogeneizar os conteúdos a serem trabalhados, seja por ano de escolaridade, ciclos ou quaisquer outros vieses balizadores, os docentes não são reprodutores. Para funcionarem como as pontes que materializam os currículos, os professores acionam os sentidos, a intuição, suas experiências. Organizam e reorganizam seus repertórios cognitivos e didáticos, e é precisamente por isso que, junto aos alunos, dão vida aos currículos.

Tendo como pano de fundo o cotidiano escolar, a relação com o conhecimento se estabelece e é atravessada por aspectos emocionais, sensoriais e subjetivos tanto dos discentes quanto dos docentes. Os aspectos supramencionados, apesar de não estarem necessariamente previstos no documento curricular formal utilizado nas escolas, habitam os processos de ensino-aprendizagem e influenciam na maneira como o conhecimento é (re) construído e acolhido pelos sujeitos.

Oliveira (2012; p.5) elucida que

[...] existe, no cotidiano das escolas, uma criação cotidiana de currículos pelos professores e alunos nas salas de aula, gerada a partir do diálogo entre referenciais e reflexões teóricas, possibilidades e limites concretos de cada circunstância e da articulação entre as múltiplas redes de sujeitos e de conhecimentos presentes nas escolas.

Ainda que professores e alunos estejam seguindo os documentos curriculares oficiais, redes de conhecimento paralelas estão sendo concebidas, alternativas pedagógicas (ALVES, 2011) vão surgindo no confronto entre as demandas curriculares e a realidade dos alunos, das turmas e da escola.

² [...]o cotidiano é campo de saberes e fazeres, assuntos de conversas e relatos da prática e espaço privilegiado de conhecimento da complexidade dos fenômenos sociais, sobretudo na escola.” (SUSSEKIND, M, L e LANZILLOTTA, A, 2010, p.110)

Após uma análise das reflexões até aqui apresentadas, é possível afirmar que há uma diferença entre o currículo construído no cotidiano e o currículo concebido como um guia curricular. O currículo construído no cotidiano é entendido como um processo, que faz aparecer caminhos e possibilidades erigidos no dia a dia e já em curso (ALVES, 2011) da tessitura curricular. Já o currículo entendido como um guia curricular está circunscrito à sua dimensão de produto, que pré-estabelece modelos a serem seguidos.

Levando em consideração essas possibilidades distintas de entendimento de currículo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é trazida para a discussão.

A Base Nacional Comum Curricular, segundo o MEC deve ser a “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” (BRASIL, 2017, p.6).

Ao analisar-se a BNCC é possível perceber que ao longo de suas páginas, é explicitada sua estrutura: um documento curricular, que propõe uma organização de conteúdo que inclui áreas, competências, componentes, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. A BNCC se apresenta como produto de uma construção efetuada pelas instâncias governamentais, na expectativa de estabelecimento de uma espinha dorsal para os currículos nacionais. Entretanto, há um percurso que o documento oficial faz ao sair das esferas do governo e adentrar as salas de aula das escolas do Brasil.

Ao longo da dissertação, será lançada luz sobre as diferenças entre a concepção curricular presente na BNCC em contraposição ao currículo que acontece no cotidiano escolar. Defendo com Alves (2011) que uma prática curricular consistente só pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, por isso, o enfoque dado a esta investigação será sobre como o modelo de currículo proposto pela BNCC é enxergado e traduzido pelos professores, isto é, como o documento se transforma em experiência no contexto das salas de aula, quais são os desafios que ele evoca e como é entendido pelos profissionais que o praticam.

Muitas são as possibilidades de reflexão a respeito do que o documento da BNCC propõe, suas implicações e relevância no cotidiano escolar. Para que seja possível compreender um pouco mais essas questões, este trabalho contará com um capítulo sobre a BNCC, em que serão desdobrados seus detalhes estruturais no que diz respeito ao 1º segmento do ensino fundamental e como a concepção adotada nesta pesquisa enxerga o documento, apoiada nas discussões existentes na área curricular sobre o tema.

Na sequência haverá um capítulo que tratará do currículo e do cotidiano escolar. Nele, será apresentado um breve histórico das diferentes vertentes curriculares, com foco nas concepções pós críticas de currículo, destacando-se, dentre elas, as contribuições pós estruturalistas. Certeau (2013, 2014) será trazido para dialogar com as reflexões que dizem respeito ao cotidiano, diálogo que será estendido ao currículo como experiência vivida (AOKI, 2005), com o apoio de autoras nacionais que discutem em suas pesquisas esta questão no Brasil (SUSSEKIND, 2014; MACEDO, 2020; LOPES, 2013; OLIVEIRA, 2012 e ALVES 2011.).

Os dados da pesquisa, gerados a partir de conversas com os professores do 1º segmento das redes municipais de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro, no estado do RJ, comporão outro capítulo. Nele, será feita a apresentação e discussão dos dados com os referenciais teóricos e metodológicos. A metodologia da pesquisa se apoia nas conversas como instrumento de geração dos dados e em alguns conceitos da análise do discurso de Ball (1994). As redes municipais nas quais atuam os participantes da pesquisa trabalham com currículos que consideram, ainda que em intensidades variadas, as demandas da BNCC, logo, os professores que dividiram suas vivências, lidam com as demandas do documento frente às demandas de suas salas de aula e de suas escolas.

O capítulo final apresentará o produto educacional. Que visa compartilhar, através de uma página do aplicativo Instagram, as táticas, ensinamentos e reflexões geradas nas conversas com os participantes da pesquisa, com outros professores do 1º segmento do ensino fundamental que também sejam usuários do aplicativo Instagram.

Em resumo, pretende-se iniciar, por meio da dissertação, e fomentar, por meio do produto educacional, uma grande conversa coletiva entre professores do 1º segmento do ensino fundamental sobre os currículos escritos e os currículos vividos nas escolas, e dessa forma, contribuir para a reflexão sobre os efeitos da atual política curricular brasileira.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar como os professores do 1º segmento do ensino fundamental vivenciam a BNCC em seus cotidianos profissionais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os professores entendem a BNCC em seu exercício profissional;
- Identificar as táticas utilizadas pelos professores para seguirem a BNCC em seus cotidianos profissionais.

3. JUSTIFICATIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que se dispõe a direcionar, a partir da homogeneização, o que deve ser ensinado pelos professores aos estudantes brasileiros, já que, segundo o Ministério da Educação (MEC) a BNCC deve ser a “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” (BRASIL, 2017, p.6). Levando isto em consideração, se faz necessário compreender quais são as implicações ocasionadas pela BNCC nas escolas brasileiras, que são os espaços em que essa política curricular ganha vida.

Como professora em exercício, sentia falta de participar da discussão a respeito da BNCC. Apesar de ter havido o “dia D”, em 02/08/2018, que propunha que as escolas e educadores contribuíssem com a construção do documento a partir do preenchimento de um formulário online, muitas pessoas não souberam deste movimento e eu me incluo neste grupo. Percebi que não era a única a não ter tido conhecimento e acesso ao processo de construção desta política curricular. Vários colegas não sabiam o que era a BNCC e não sabiam como ela afetaria o trabalho docente. Ao procurar, no portal de teses e dissertações da Capes, dissertações de mestrado em ensino nos anos de 2018 e 2019 específicas sobre a BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental, percebi uma carência. Encontrei 17 dissertações que falavam sobre a BNCC nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, sobre várias perspectivas diferentes, entretanto, não encontrei estudos que falassem sobre a estrutura do documento para os anos iniciais do ensino fundamental e que o fizessem a partir de uma perspectiva crítica e dialógica com o cotidiano docente.

Para que a implementação de políticas curriculares seja bem-sucedida, ouvir os professores é fundamental, pois permite captar as mudanças, as possíveis limitações e os desafios que emergem neste cenário, a partir da ótica dos profissionais que lidam e praticam o currículo diariamente.

Entender o que existe nas salas de aula é o primeiro passo para que se pense em mudanças curriculares, entretanto, Santos (2007, p.28) afirma que “a nossa racionalidade [ocidental] se baseia na ideia de transformação do real, mas não da compreensão do real”. Esta pesquisa busca investigar se o modelo de documento curricular proposto pela BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental, usualmente expresso através das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, se aproxima da compreensão da realidade dos alunos

e professores brasileiros e, portanto, interage com eles, ou se é um documento que reforça a ideia de transformação da realidade educacional, sem de fato captá-la ou dialogar com ela.

4 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

4.1 BNCC NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um tema que figura nas políticas públicas curriculares há algum tempo. Referências à sua criação podem ser encontradas em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, em seu artigo 26; e de maneira mais recente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em estratégias presentes nas metas 2, 3 e 7. A BNCC é um documento envolto em disputas discursivas.

De maneira sintética, ela propõe um movimento de centralização curricular. Há argumentos em defesa desta centralização, que acreditam na possibilidade de controle dos currículos a partir de uma matriz, o que provocaria, como consequência, um aumento na qualidade da educação. Há também, argumentos contra esta centralização, os quais questionam a possibilidade de controle curricular, da neutralidade dos conhecimentos contidos neste documento e as relações estabelecidas com os cotidianos das escolas brasileiras.

Outros argumentos podem ser levantados em torno da discussão que circunda a BNCC, entretanto, esta pesquisa se limita a informar sobre a existência das visões antagônicas pelas quais se pode olhar o documento, para que seja possível entender por meio de qual abordagem a BNCC será pensada ao longo deste trabalho, a saber: como um documento não neutro, passível de ser questionado, a fim de se ampliar o debate sobre as políticas curriculares nacionais.

Será focalizada a BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. Considerando o perfil generalista dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa investigará como esses profissionais entendem e seguem a estrutura proposta pelo documento por meio das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

O recorte foi feito com o objetivo de aprofundar as relações que serão estabelecidas entre o documento e o trabalho dos docentes que atuam neste segmento. Também será abordada a principal concepção curricular que subjaz a BNCC, isto é, o currículo em ação (MACEDO, 2014), alguns questionamentos que ela suscita, e a posteriori o recorte da BNCC aqui realizado dialogará com os outros tópicos do referencial teórico e os dados gerados pela pesquisa.

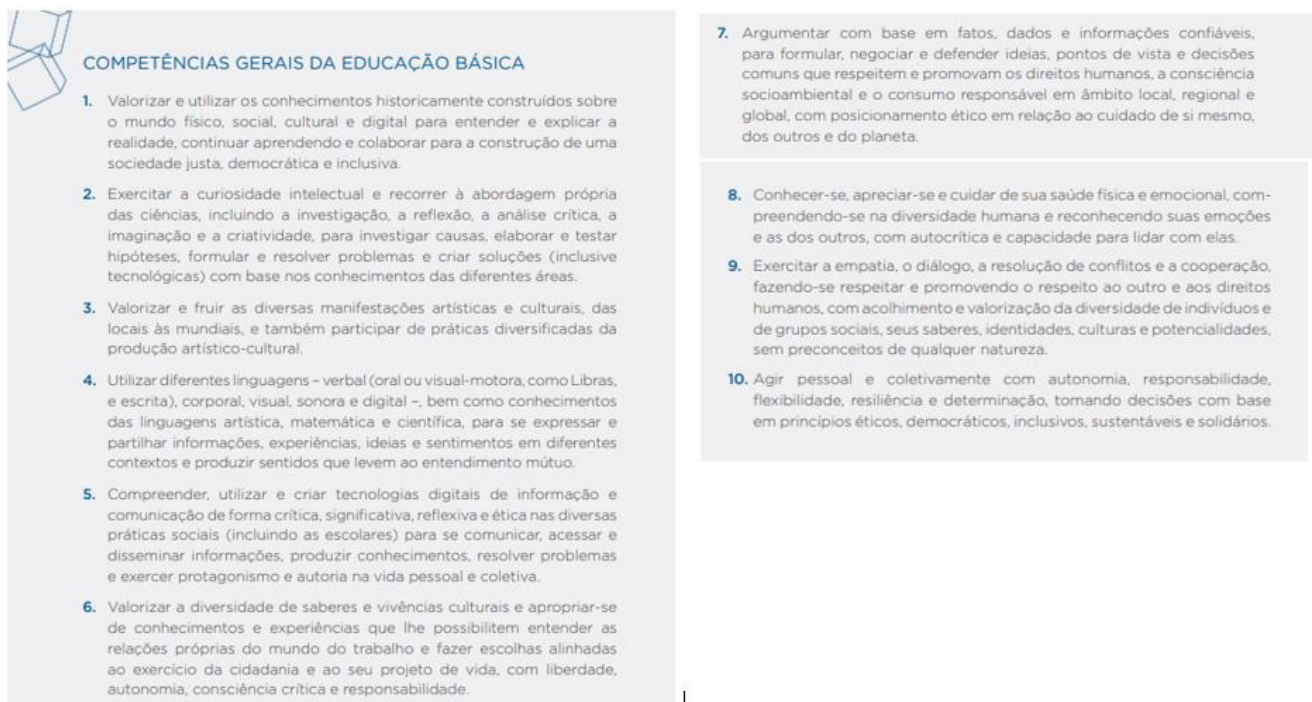
A Base Nacional Comum Curricular é descrita em seu site³ como “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.”. Com isso, a BNCC pretende estabelecer um padrão de qualidade para a educação do país.

Muito embora o documento se apresente como um pilar para a construção dos currículos, seu caráter obrigatório, seu nível de detalhamento, e a forma como pressupõe a concepção e o processo de construção curricular abrem precedentes para se questionar se ele é aplicável no cotidiano escolar.

4.1.1 Sobre a Estrutura da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental.

O documento abrange todas as etapas da educação básica diferenciando-se de acordo com cada etapa. Em comum entre as etapas, há 10 competências gerais, que devem ser desdobradas ao longo dos anos de escolaridade, são elas:

Imagem 1 - as 10 competências gerais da educação básica segundo a BNCC



Fonte: BRASIL, 2017, p.9 e 10.

³ É possível visualizar a citação transcrita na página inicial do site da BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Para além das competências gerais, o documento propõe uma estrutura bem específica para as modalidades da educação básica, e é partir daqui que adentraremos mais profundamente nas orientações que são dadas para os anos iniciais do ensino fundamental.

A BNCC indica que o documento curricular do ensino fundamental contemple áreas do conhecimento, que possuem competências específicas em cada uma delas; componentes curriculares, que também possuem competências específicas; além de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas; O documento está dividido por anos, de forma que para cada ano, existem desdobramentos distintos das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

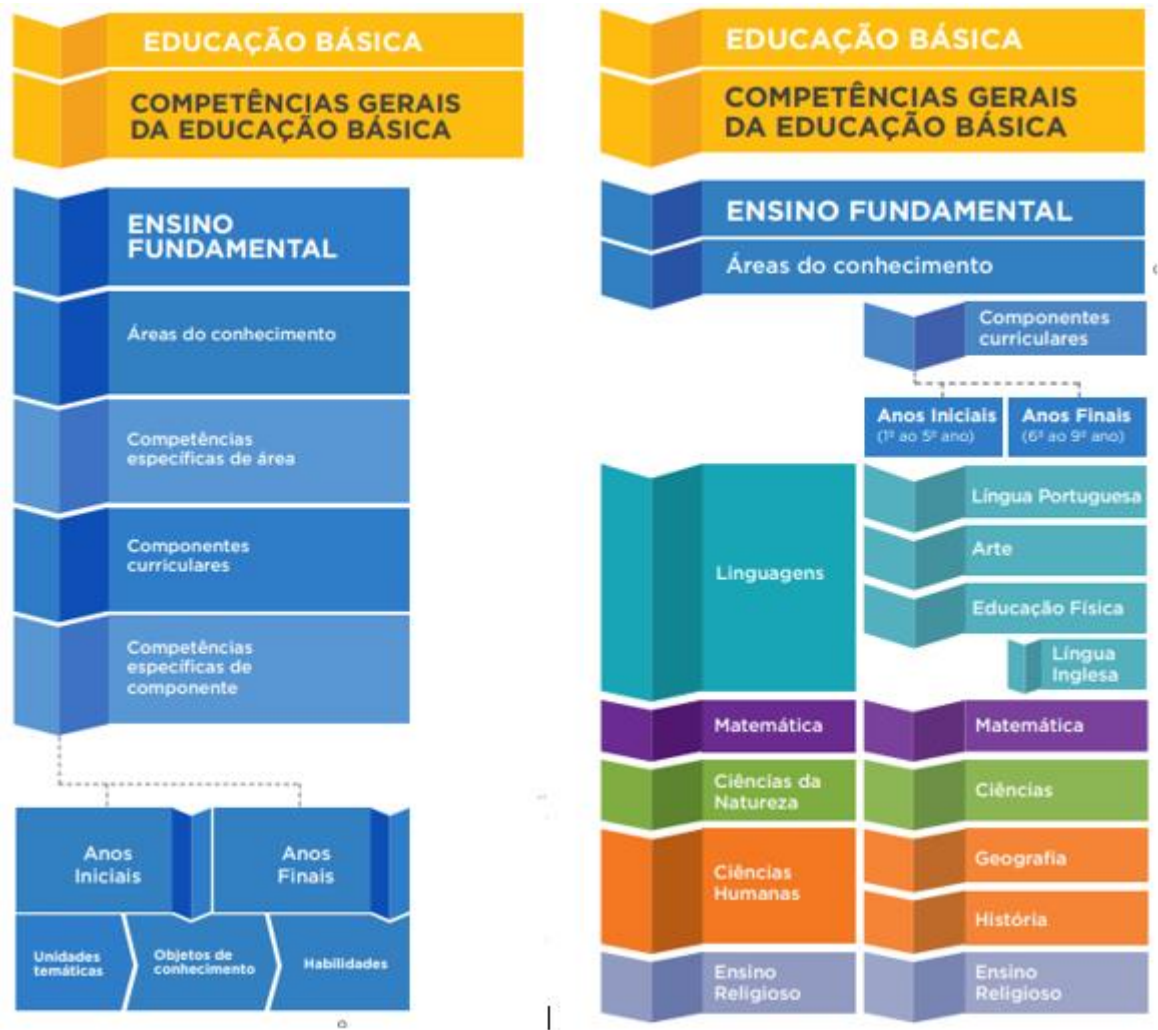
Por ser um documento extenso, foram realizadas algumas opções para otimizar sua apresentação. A presença de competências na BNCC é muito expressiva. Além das 10 competências já apresentadas, que se pretendem transversais em toda a educação básica, há também, competências específicas para cada área de conhecimento bem como para cada componente curricular. A apresentação omitirá essas informações e se debruçará sobre os aspectos da BNCC que avalia como sendo mais presentes no cotidiano dos professores que atuam no 1º segmento do ensino fundamental.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a área do conhecimento de Linguagens é constituída pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; a área de conhecimento da Matemática, tem como componente curricular também a Matemática; a área de conhecimento de Ciências da Natureza, tem como componente curricular as Ciências; a área do conhecimento de Ciências Humanas é formada pelos componentes curriculares de História e Geografia e por último, existe a área de conhecimento do Ensino Religioso, cujo componente curricular é o próprio Ensino Religioso.

Para dirimir ainda mais o documento, cada componente curricular se subdivide em unidades temáticas; cada unidade temática, possui objetos de conhecimento e cada objeto de conhecimento se liga a habilidades específicas que devem ser desenvolvidas.

A imagem a seguir ilustra a relação interdependente entre os elementos que compõem e estruturam o documento:

Imagem 2: estrutura da BNCC para o ensino fundamental



Fonte: BRASIL, 2017, p. 27 e 28.

A medida que o alicerce da BNCC vai se afunilando, maiores são as especificações realizadas.

Um outro ponto que merece atenção, diz respeito às determinações na composição das habilidades propostas pelo documento. Há uma metodologia que descreve a escrita das habilidades. Como pode ser visto abaixo:

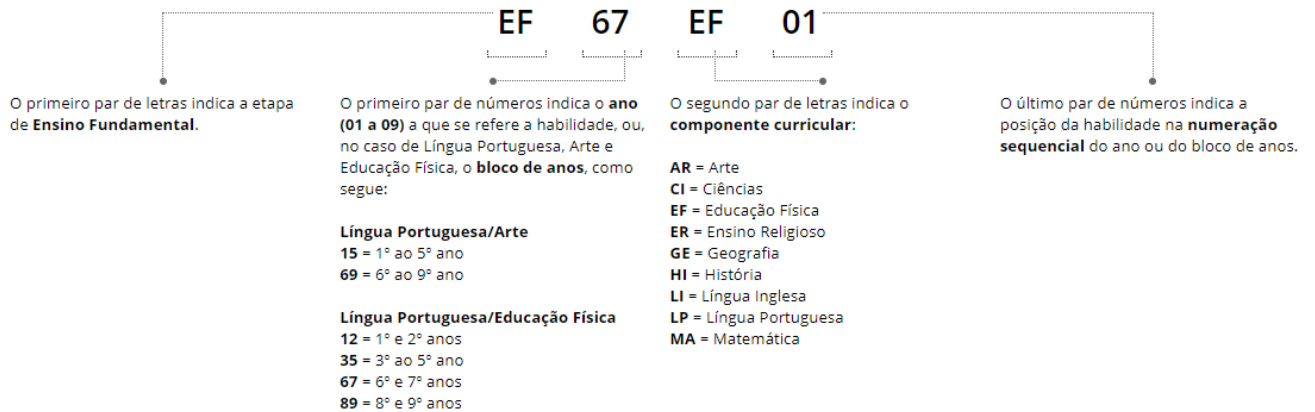
Imagem 3: estrutura de escrita das habilidades

	Diferenciar	escravidão, servidão e trabalho livre	no mundo antigo.
Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.	

Fonte: BRASIL, 2017 p.29.

Do mesmo modo, são estabelecidos descritores para cada uma das habilidades, que levam em consideração a etapa da educação básica, a divisão por anos de escolaridade, os componentes curriculares e a numeração da habilidade que se pretende atingir, conforme mostra o exemplo a seguir:

Imagem 4: código alfanumérico das habilidades



Fonte: BRASIL, 2017, p.30.

Objetivamente falando, a parte que sintetiza o documento para os professores nas escolas inclui, principalmente, três elementos: as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. É claro que não são desconsiderados os demais elementos; como já mencionado, a estrutura documental da BNCC deixa clara a relação de interdependência entre os itens que a compõem e a erigem. No entanto, é através das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas, que a BNCC usualmente se comunica com os professores nas escolas.

Um modelo de como essa tríade aparece no documento oficial da Base, é retratado na imagem abaixo:

Imagem 5: exemplos de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

CIÊNCIAS - 1º ANO

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

Fonte: BRASIL, 2017, p.29.

A seguir é possível visualizar os conteúdos ou currículos mínimos dos municípios de Maricá, Rio de Janeiro e Niterói, em que identifica-se a presença da área, das unidades temáticas/objetos de conhecimento e das habilidades de acordo com o proposto pela BNCC:

Imagem 6: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede de Maricá

CONTEÚDOS MÍNIMOS MATEMÁTICA 2º Ano do Ensino Fundamental				
MÊS		OBJETOS DE CONHECIMENTO	REFERÊNCIA E SUGESTÃO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS	HABILIDADE/BNCC
FEVEREIRO	1º T R I M E S T R E	Função social dos números - Os números do cotidiano (idade, data de nascimento, número do sapato, número da casa, número de telefone, placa de carro, etc.); <i>* Maricá de todos os Brasis</i>	Pág.: 30 e 31 - Livro Buriti Pág.: 56 e 57 - Livro Buriti Pág.: 10 à 15 - Livro Buriti Sugestão: Levar a turma para um passeio pelo bairro ou nas dependências da escola afim de mostrar os diferentes utilizações dos numerais.	EF02MA01,EF02MA02, EF02MA03,EF02MA04, EF2MA05, EF02MA06 EF02MA09,EF02MA11 EF02MA12
		Adição (ideia de juntar, acrescentar);	Sugestão: Brincadeira de quente e frio, trabalhando localização e pontos de referência	
		Localização de um objeto a partir de uma referência dada;		

Fonte: Conteúdos mínimos de Maricá, 2018, p.66.

Imagem 7: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede do Rio de Janeiro

1º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA -					OBJETOS DE CONHECIMENTO
	HABILIDADES	BIMESTRE				
		1º	2º	3º	4º	
LÍNGUA PORTUGUESA LE E ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Perceber, em conversas coletivas, os diferentes usos e funções da escrita (para entreter-se, informar-se, comunicar, registrar, posicionar-se, organizar-se) em textos de circulação social.	X	X	X	X	Diferentes usos sociais da leitura e da escrita
	Reconhecer a presença da escrita em diferentes situações e espaços de interação social.	X	X	X	X	Construção do sistema alfabético a partir dos gêneros textuais
	Reconhecer e nomear as letras do alfabeto a partir do próprio nome e dos nomes dos colegas de turma.	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Direção da escrita • Alfabeto
	Reconhecer o próprio nome utilizando-o como referência para identificar outras palavras.	X	X	X	X	<ul style="list-style-type: none"> • Relação fonema/grafema • Sílabas como unidade gráfica da palavra • Relação sílaba/palavra
	Reconhecer oralmente, em diferentes textos, a palavra como unidade gráfica.	X	X	X	X	Palavra como unidade gráfica no texto
	Identificar relações fonema/grafema nas diversas atividades orais.	X	X	X	X	Espaçamento entre palavras Pontuação
	Identificar, em diferentes gêneros textuais, a representação de unidades sonoras em palavras que possuem mais de uma correspondência.	X	X	X	X	Acentuação Concordância nominal e verbal
	Perceber rimas e aliterações em atividades orais.	X	X	X	X	Gêneros textuais diversos: música. poema. conversação

Fonte: Currículo carioca 2020, língua portuguesa, p.12. Disponível em <rioeduca.net>.

Imagem 8: exemplos de como as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC são articulados como conteúdos mínimos na rede de Niterói

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º CICLO (1º ANO)			
Núcleos Temáticos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metodologias de Aprendizagem
Leitura	Protocolos de leitura	Reconhecer que os textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	Produção e seleção de textos de gêneros conhecidos, tendo o professor como escriba e leitor.
		Respeitar a colocação de outras pessoas tanto no que se refere às ideias quanto ao modo de falar, respeitando e valorizando a variação linguística.	Rodas de conversa
	Decodificação/fluência de leitura	Ler palavras novas com precisão, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Uso de cards com imagens e escrita para o pareamento.
	Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	

Fonte: Referenciais Curriculares de Niterói, 2020, p.14.

Até aqui foram demonstradas algumas características do documento curricular proposto pela BNCC. E a partir disso passaremos para a próxima seção, em que serão feitos alguns apontamentos a respeito da concepção de currículo que o documento suscita.

4.1.2 A Base e o currículo.

Muito embora diga-se que a BNCC é o documento que deve nortear os currículos, mas que não representa os currículos em si (BRASIL, 2017), há espaços para que isso seja questionado, ao olhar-se para os possíveis entendimentos do que é o currículo. No decorrer desta pesquisa, serão apresentadas possibilidades de leituras do conceito de currículo, que são múltiplas, e diretamente relacionadas com os espaços históricos em que são concebidas.

A BNCC, segundo Macedo (2014), retoma uma concepção curricular que a faz também ser entendida como currículo, ou ao menos como uma dimensão do currículo, o que vai de encontro ao discurso veiculado pela própria Base.

Macedo afirma que (2014, p.30)

O sentido de currículo em ação mobilizado pela BNCC vem de outra tradição, aquela que exatamente está sendo criticada por Greene e por grande parte do campo do currículo nos últimos quase 50 anos. Nela, o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação. (...) Para a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação.

O currículo percebido como uma aplicação do que a Base propõe, deixa de considerar vários aspectos importantes, dentre eles destaca-se a experiência, o cotidiano e multiplicidade de sujeitos e saberes produzidos na escola. Reiterando o que foi dito por Macedo, está a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2017), que elenca como pontos de atenção da BNCC a retomada de um modelo curricular pautado nas competências, em detrimento das mobilizações construídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e a crítica à forma esquemática e não processual de compreender os currículos.

Outro notável apontamento realizado tanto por Macedo (2014) quanto pela ANPEd (2017) é a inspiração da BNCC em iniciativas de centralização curricular, como a Common Core norte americana, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália e a reforma curricular chilena.

Macedo (2014, p. 30) afirma que na “ literatura nacional e internacional (LOVELESS, 2016; RAVITCH, 2013; REID, 2009; MCCARTY, 2009; entre outros), está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente. ” Assim sendo, é pertinente considerar que, as políticas públicas de currículo, para serem públicas, não precisam necessariamente se apresentarem como centralizadas.

Pensar possibilidades não centralizadas de criação curricular faz com que exemplos como o da Finlândia (SAHLBERG, 2015 apud MACEDO, 2014) ganhem evidência; lá as políticas curriculares eram pensadas na escola, pois havia valorização dos professores e financiamento adequado para a educação.

Em suma, pensar a criação curricular no âmbito público é pensar também em poder e política. Entender que a cada escolha feita, um projeto de escola, conhecimento e educação é privilegiado. E é precisamente por isso que perceber as nuances existentes entre a BNCC e o currículo é uma tarefa necessária. A BNCC influencia o discurso curricular e os desdobramentos concretos do currículo no dia a dia de professores e alunos brasileiros. Conversar sobre isso é uma das pretensões desta dissertação.

4.2 CURRÍCULO E COTIDIANO

4.2.1 Concepções curriculares

Quando falamos de currículo, é importante considerar que existem múltiplas definições a respeito do conceito, por isso, será feito ao longo deste texto uma contextualização a respeito das teorias curriculares. O entendimento das teorias amplia a compreensão sobre as definições de currículo, pois permite vislumbrar que o conceito não é estático, muito pelo contrário, ele muda de acordo com o contexto histórico, cultural e social.

A princípio, é válido considerar o que significa teoria. Uma teoria pode ser entendida como uma forma de representar a realidade; ela supostamente descobre e descreve um objeto que possui uma existência independente dela (SILVA, 2011). Ao longo dos anos, a noção de teoria começou a ser questionada, principalmente após o advento e consolidação da noção de discurso no campo do currículo. A noção de discurso será desdobrada com detalhes mais adiante.

Como a ideia de teoria é amplamente difundida, ela será utilizada neste escrito, entretanto um adendo será feito: as teorias são ativas, isto é, influenciam aquilo que

supostamente descrevem. As teorias de currículo podem ser divididas em três grandes categorias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós críticas.

As teorias tradicionais se pretendem “neutras” e científicas. Foram amplamente influenciadas pela indústria taylorista, que serviu como modelo institucional para os currículos tradicionais. Para essas teorias, o que deve ser ensinado é óbvio, já que se nutrem do *status quo* e dos conhecimentos que representam interesses dominantes e hegemônicos. Uma das principais preocupações das teorias tradicionais se relacionam com a forma como esses conhecimentos devem ser ensinados, por isso, conceitos como metodologia, didática e organização estão muito presentes dentro dessas concepções.

Um dos expoentes das teorias tradicionais foi Bobbit, que em seu livro “*The curriculum*” sugeria o currículo como a racionalização de resultados educacionais, como uma “especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obter resultados que podem ser mensurados.” (SILVA, 2011, p.12). O entendimento de Bobbit foi previamente ratificado pelo filósofo Herbert Spencer, em seu livro *Essays on Education and Kindred Subjects*⁴ (que em tradução livre, significa Ensaio sobre Educação e assuntos afins), datado de 1861. Spencer considerava que a pergunta central do currículo, que pode ser sintetizada em “qual é o conhecimento mais válido para ser ensinado?” (MACEDO; FRANGELA, 2016) teria a ciência como a “resposta uniforme”. Nas teorias tradicionais o currículo era visto como uma questão técnica.

Em contraposição a isto, surgiram as teorias críticas e pós críticas. Enquanto as teorias tradicionais entendiam o currículo como neutro, as teorias críticas e pós críticas chamam atenção para as relações de poder que o envolvem. As teorias críticas e pós críticas, apesar de terem suas diferenças, convergem no sentido de serem teorias de “desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 2011, p.30).

As teorias críticas inauguraram no campo curricular o questionamento do *status quo*. Enquanto nas concepções tradicionais o que deveria ser ensinado estava “dado”, uma vez que as formas dominantes de conhecimento não eram questionadas, as teorias críticas contestam o status quo, responsabilizando-o pela manutenção de desigualdades sociais. Nestas concepções, compreender o que o currículo faz se sobrepõe a técnica de como fazer o currículo.

⁴ Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/16510/16510-h/16510-h.htm>>. Datado de 1861. Acesso em: 31 mai. 2020.

Muitas são as contribuições teóricas que integram as teorias críticas, cada qual com a sua particularidade; dentre elas podemos destacar Freire com a pedagogia do oprimido, e sua perspectiva do currículo como possibilidade de emancipação, e as teorias crítico-reprodutivistas, em que Bourdieu e Passeron (1975) apontam para um currículo que se baseia na cultura dominante e por isso tende a reproduzir as lógicas hegemônicas, que fomentam as desigualdades sócio-educacionais.

No que tange às teorias pós críticas, há uma relação de híbridismo teórico (LOPES, 2013) entre elas e as teorias críticas. Ambas as teorias, evidenciam de formas diferentes que o currículo é atravessado pelo saber, identidade e poder.

Segundo Lopes (2013, p.10), “as teorias pós críticas são uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno”. A autora esclarece ainda que uma das principais marcas dos estudos pós críticos, que o diferenciam dos estudos críticos, é que eles admitem a convivência com a imprecisão e a ambiguidade.

No âmbito dos estudos pós críticos de currículo estão inclusos os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós fundacionais e pós marxistas. Assim como nas teorias críticas, cada um dos estudos pós críticos possui traços distintos e demarcam um tipo de contribuição para o campo curricular, neste trabalho, entretanto será dado enfoque para os estudos pós estruturais e os diálogos que ocorrem, a partir dele, com o conceito de currículo.

Para que seja viável compreender o pós-estruturalismo, é importante visitar o estruturalismo. Como o nome sugere, o estruturalismo privilegia a noção de estrutura. Em resumo, ele foi um movimento teórico que se ancorou no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure entre os anos 50 e 60. Nos estudos de Saussure a língua é a estrutura, composta por signos, significados e significantes. Os significados e significantes são uma concepção dual que compõe os signos, ou seja, um signo é formado por uma imagem acústica (que pode ser entendida como uma imagem mental) que é chamada de significante, e um conceito, uma definição que é chamado de significado. O significante é atrelado ao significado pelo princípio da arbitrariedade, quer dizer, o signo linguístico é criado e definido pelos sujeitos, sem que exista uma relação lógica subjacente a essa criação.

Os estudos pós estruturais entendem a realidade como mediada pela linguagem. Eles continuam e transformam o estruturalismo. Há na concepção pós estruturalista, uma crítica sobre a quebra da unidade do signo e a proposição de uma flutuação de sentidos do significante.

Para Saussure o signo é formado pela estrutura de significante e significado, entretanto, quando o autor afirma que “não há relação entre significante e significado ele quebra a estrutura do signo e inverte a relação entre significante e significado, conferindo primazia ao significante.” (LOPES, 2013, p.13)

Ainda segundo Lopes (2013, p.13), “o significante resiste à significação”, dito de outra forma, a imagem acústica ganha uma espécie de autonomia, podendo receber diversos significados, que dependerão da relação com o outro no contexto da comunicação.

A linguagem e o seu processo de significação provisório, sem um fechamento definitivo e apto para a produção de novos sentidos fazem nascer no contexto do pós-estruturalismo a concepção de discurso; “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a ideia de significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas.” (LOPES, 2013, p.13).

O discurso concebido no contexto pós-estrutural desafia a definição de teoria, que foi introduzida nos parágrafos iniciais deste texto. Pois enquanto a teoria pressupõe o desvelamento e descrição da realidade e de objetos de estudo, que no caso desta pesquisa é o currículo, o discurso não descobre a realidade, mas a inventa. Ao descrever a realidade, ela é produzida. Logo, na perspectiva pós-estrutural, quando definimos o currículo, estamos inventando o que ele é, ao mesmo tempo em que descrevermos o que queremos que ele seja. No discurso, a produção de um objeto é indissociável da trama linguística que o descreve.

Ao trazer a concepção de discurso para o campo do currículo, é plausível afirmar que a conceituação de currículo depende da forma como ele é definido pelos autores ao longo de seus discursos teóricos, em outras palavras, uma definição não revela o que é, essencialmente o currículo, ela nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o currículo (SILVA, 2011).

Trataremos, enfim, de uma acepção que define e inventa o currículo; acepção essa que é amplamente influenciada pelas contribuições pós estruturalistas, na medida em que substitui as estruturas pelo discurso, critica o determinismo e são anti-objetivistas (LOPES, 2013), a saber: o currículo como experiência vivida (AOKI, 2005).

4.2.2 Currículo e cotidiano

Ao tratarmos do currículo como experiência vivida (AOKI, 2005), é importante falarmos sobre cotidiano. Para isto, os estudos de Certeau serão abordados. O cotidiano em

Certeau se relaciona com o conjunto de modos de ação, de operações singulares realizadas pelos sujeitos no processo de interação social.

Nas palavras do autor, o cotidiano pode ser entendido como:

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] “O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. [...] “É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada”. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível...”. (CERTEAU, 2013, p. 31)

A partir desta definição, é possível perceber uma das principais características do cotidiano: ele se ocupa do invisível. As “artes do fazer” (CERTEAU, 2013) como ler, habitar e narrar, são exemplos dos “conhecimentos invisíveis” que compõem as reflexões acerca do cotidiano em Certeau. Esses conhecimentos são tidos como invisíveis, pois, muito embora demandem pensamento, não são pensados enquanto praticados.

Indo ao encontro do raciocínio certeuniano, Sussekind e Lanzillotta (2010) também conceituam o cotidiano, destacando sua condição de espaço privilegiado de conhecimento da complexidade dos fenômenos sociais, sobretudo na escola. Logo, para que se torne uma experiência vivida, o currículo se utiliza do espaço provido pelo cotidiano.

Outra contribuição importante dada por Certeau e que embasa a reflexão a respeito dos currículos como processos e vivências cotidianas, é a forma como o autor entende a criação. Para o autor é ingênua a ideia de que existe um consumo passivo, por parte dos praticantes do cotidiano, dos produtos culturais que são recebidos ou impostos a eles. No processo de consumo desses produtos, os praticantes do cotidiano realizam criações anônimas, que são consequências dos usos que esses sujeitos fazem dos produtos culturais.

Dito de outra forma, o autor acredita que os homens comuns não são imobilizados pelo que os acomete, antes, criam modos de proceder criativamente, táticas para lograr vitórias do fraco sobre o forte. Maneiras de usar uma realidade que está posta, que não pode ser controlada pelo fraco, mas que pode ser desorganizada e reorganizada transformando essa realidade em espaços praticados.

Ao pensarmos o currículo como experiência-vivida (AOKI, 2005), é viável perceber a centralidade do conceito de cotidiano e das táticas dos homens ordinários diante dos produtos culturais, propostos por Certeau. O currículo para se transformar em experiência, utiliza como pano de fundo o cotidiano, e mais especificamente, o cotidiano escolar. Os professores,

entendidos como homens comuns, fazem uso dos guias curriculares formais, criando desvios, possibilidades pedagógicas que os permitam materializar os conteúdos curriculares, de acordo com as características de seus grupos.

Um currículo como experiência-vivida (AOKI, 2005), é construído no cotidiano. A prática diária dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar ganha corpo e relevância, ao olharmos o currículo sob esta ótica. É reiterado o que já dito anteriormente nesta pesquisa: os sujeitos que participam das vivências curriculares cotidianas, ainda que estejam se submetendo a um guia curricular, criam caminhos alternativos à este guia; caminhos que são pautados nas experiências, na diversidade e na multiplicidade presentes nas interações sociais.

Segundo Alves (2011, p.41) o currículo construído no cotidiano pode ser vislumbrado como um “processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam”. Vários sujeitos diferentes são participantes ativos na construção cotidiana do currículo, entretanto, destaca-se neste contexto a atuação dos professores.

Aoki (2005 apud SUSSEKIND e REIS, 2015, p.615) afirma que os professores funcionam como “pontes; que são o cotidiano em sua dimensão vivida, praticada, conversada, experienciada e narrada.”. Diante disso é fundamental considerar a relevância e centralidade dos professores nos currículos construídos no cotidiano. À luz dessa concepção o trabalho dos professores pode ser considerado uma constante criação cotidiana. (2005 apud SUSSEKIND e REIS, 2015, p.615).

Dessa forma, pode-se sintetizar a maneira como o currículo é concebido ao longo deste trabalho: como um processo, que apesar de ter várias dimensões, ganha vida no cotidiano escolar por intermédio dos professores. Um processo que evoca atravessamentos, afetações, criação de redes. É discursivo, não neutro, não absoluto. O currículo construído no cotidiano escolar inaugura caminhos e permanece aberto para múltiplas significações.

4.2.3 Currículo e a escrita curricular

O currículo construído no cotidiano não se coloca em oposição a escrita curricular. Essa é uma demarcação importante a ser feita. O currículo entendido como experiência privilegia a dimensão processual do currículo, reforçando a ideia de que um documento curricular que não conversa com o cotidiano e seus praticantes é destituído de sentido, é inócuo.

No contexto das salas de aula há multiplicidade, cada aluno e cada professor, compõem redes de saberes, que influenciam as dinâmicas ali estabelecidas. Há uma complexidade (MORIN, 1991) que permeia os espaços de aprendizagem, pois as redes de saberes são tecidas juntas neste ambiente. Sendo assim, é importante considerar que “a despeito dos aparatos legais e formais do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade” (ALVES, 2011, p.49). Por mais que sejam empregados mecanismos de segmentação, para controlar e organizar a multiplicidade das redes de conhecimento (ao dividirem-se os alunos por anos de escolaridade, por exemplo), não é possível que esse controle seja realizado efetivamente. Dentro de uma sala de aula de um determinado ano do 1º segmento do ensino fundamental, embora exista um filtro de nivelamento por idade, há alunos com perfis, tipos e níveis de conhecimento muito distintos. Por isso, defende-se que a escrita curricular, em outras palavras, o currículo expresso através de um documento, amplie as possibilidades de exploração da multiplicidade presente nas salas de aula, pois se assim o fizer, maiores são as chances de ele estar inserido no cotidiano das experiências curriculares (ALVES, 2011, p.49). Alves é cirúrgica ao falar sobre o valor da conversa entre um currículo formal e as experiências cotidianas de criação curricular, ela afirma que:

Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Ou seja, um currículo formal precisa, em vez de prescrever uma experiência escolar, dialogar com as redes cotidianas da escola. (ALVES, 2011, p. 49)

O entendimento de Alves (2011) nos ajuda a pensar a função do currículo como documento formal. Não é interessante que se tenha um documento alienado do cotidiano. Ao invés disso, é importante que o currículo formal seja um aliado dos professores, dos alunos e da escola; um registro que atribui e é atribuído pelos sentidos das experiências curriculares que são tecidas coletiva e cotidianamente nas escolas.

5 METODOLOGIA

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar a relação e os desdobramentos práticos da política proposta pela BNCC nos cotidianos docentes e nos currículos vividos nestes espaços, esta pesquisa foi realizada. Sua natureza é qualitativa e estabelece diálogos estreitos com os estudos do cotidiano, cuja principal base epistemológica são as contribuições elaboradas por Certeau (2014) e o entendimento dos currículos como experiência vivida de Aoki (2005). Os instrumentos de geração de dados foram conversas com os professores, que são o público alvo desta investigação. O aporte teórico-metodológico é a análise de discurso, por meio do ciclo de políticas de Ball (1994).

A pesquisa segue um fluxo, que está dividido em três etapas. A 1ª etapa tratou do levantamento do referencial teórico sobre currículo, cotidiano e BNCC. Nela, buscou-se revisar os conhecimentos até então já produzidos na área de educação sobre estes três temas. Foi definida a matriz epistemológica e os conceitos sobre os quais o texto da dissertação seria desenvolvido. Definiu-se quais conversas seriam realizadas com parte dos praticantes do cotidiano escolar, isto é, com os professores, como recurso de geração de dados da pesquisa e material de base para a construção do produto educacional. Foi iniciado também o processo de escrita da dissertação que se desdobrou ao longo das etapas subsequentes.

A 2ª etapa - Conversas com professores do 1º segmento do ensino fundamental, transcorreu após a definição das conversas como instrumento de geração de dados; nesta etapa professores que integram as redes municipais de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro e que possuíam algum vínculo comigo, foram convidados presencialmente e via aplicativos online à participarem desta dissertação. Os que se sentiram à vontade para contribuir com o projeto se encontraram com esta pesquisadora, online e presencialmente, e conversaram sobre como vivenciavam os currículos diante das demandas evocadas pela BNCC. As conversas foram registradas em texto e em áudio com a autorização dos participantes.

Na 3ª etapa - Consolidação da escrita da dissertação e confecção do produto educacional, os dados gerados pelas conversas, foram conjugados com as concepções de currículos construídos no cotidiano escolar, apoiados metodologicamente pela análise de discurso proposta pelo ciclo de políticas de Ball, aprofundando conceitos e observações presentes na dissertação e colaborando com construção do corpus da pesquisa.

As táticas criadas pelos professores para conviverem com as demandas evocadas pela BNCC também foram evidenciadas no texto da dissertação, dando origem ao material do produto educacional que tem por objetivo compartilhar com outros professores, por meio de uma página na rede social do Instagram, os resultados das conversas, isto é, as táticas utilizadas pelos docentes que participaram da pesquisa. Essas táticas demonstram como lidam com a BNCC no seu dia a dia, considerando as limitações e desafios que enfrentam em suas realidades. Na página do Instagram, os professores que tiverem acesso aos dados e conceitos desta pesquisa foram convidados a interagir com este conteúdo, externando suas dúvidas, compartilhando as suas experiências e com isso prosseguirem com as conversas iniciadas nesta dissertação; isto porque os professores usuários do Instagram podem consultar e interagir com os materiais disponíveis na página do produto sempre que desejarem, e desta forma, farão a avaliação constante do produto à medida que os conteúdos forem sendo curtidos, comentados, compartilhados e salvos.

5.2 LOCAL E PARTICIPANTES

Este estudo faz parte do macro campo da formação de professores e foi desenvolvido com professores do primeiro segmento do ensino fundamental que atuam nas redes municipais de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro. Enquanto pesquisadora, segui os fluxos do cotidiano e das redes de contatos e afetos nos municípios em que atuo, a saber, Maricá e Niterói e dispus da boa relação estabelecida com professores que trabalham na rede municipal do Rio de Janeiro para convidá-los a contribuir com a investigação realizada.

Nove professores compõem a população que se propôs a colaborar com esta pesquisa. Quatro deles lecionam em Maricá, dois deles lecionam em Niterói, e três lecionam no Rio de Janeiro. As idades dos profissionais variam entre 21 e 53 anos, e o tempo de experiência profissional varia também entre 6 meses e 20 anos. Abaixo, é possível conhecer o gênero, as idades, período de experiência no magistério e a rede municipal em que atuam:

Tabela 1 - Idade, experiência no magistério e rede municipal dos professores participantes

Identificação	Idade	Experiência no magistério	Rede municipal em que atua
Professor 1	21 anos	1 ano	Maricá
Professora 2	23 anos	6 meses	Maricá
Professora 3	24 anos	4 anos	Rio de Janeiro

Professor 4	28 anos	4 anos	Rio de Janeiro
Professora 5	30 anos	8 anos	Niterói
Professor 6	32 anos	3 anos e meio	Rio de Janeiro
Professora 7	39 anos	20 anos	Maricá
Professora 8	49 anos	15 anos	Maricá
Professora 9	53 anos	2 anos	Niterói

Fonte: A autora.

5.3 INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O estudo se propõe a utilizar a arte de conversar (CERTEAU 2014, p.49) junto aos colegas professores como instrumento de geração de dados. A escolha pelas conversas se deu a partir do entendimento de que elas abrem portas e criam conexões que permitem olhar, escutar e escrever com mais atenção para a diversidade e singularidade dos encontros da pesquisa.

Segundo Maturana (1997, p.167) “a palavra conversar vem da união de duas raízes latinas: “cum”, que quer dizer ‘com’, e “versare” que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro”. Logo, utilizar a conversa como recurso de pesquisa, demanda predisposição para seguir processos e fluxos que se originam no cotidiano (ALVES; FERRAÇO, 2018), e se expressam nessa pesquisa, por meio das conversas.

Adotar a conversa como um instrumento da pesquisa significa assumir que a investigação proposta aqui, não possui objetivos fechados, mas sim, interesses. (RIBEIRO; SANCHES; SOUZA, 2018). Diferente da entrevista, com questões específicas e conduzidas por um entrevistador, a conversa pressupõe a movimentação da palavra, sem a supressão dos conflitos e tensões existentes entre diferentes modos de pensar. (RIBEIRO; SANCHES; SOUZA, 2018).

Apesar de não haver roteiro para as conversas, e de cada professor ter suas peculiaridades pessoais e profissionais, o teor delas era o mesmo: perceber como esses profissionais se relacionavam com a BNCC em seus cotidianos, considerando uma parte da estrutura do documento. Por isso, é possível elencar os assuntos mais recorrentes em nossas interlocuções, tais quais as definições de currículo; a relevância do currículo no processo de planejamento e de ensino e aprendizagem; as diferenças e semelhanças percebidas entre o currículo e a BNCC; mas dentre eles o principal assunto era como os professores entendiam e seguiam a estrutura proposta pela BNCC em seus cotidianos profissionais.

Os encontros aconteceram presencialmente (antes da pandemia do Covid-19), e também por meio do WhatsApp. Para fins de registro, parte das falas foram gravadas em áudio e outra parte foi escrita. Posteriormente, todo o material gravado em áudio também foi transcrito.

Este instrumento de geração de dados foi fundamental, pois embasou a criação do produto educacional, a página do Instagram “vida de professor”. Na página os dados da pesquisa foram transformados em enquetes, que deram origem a conteúdos sobre currículo e BNCC no cotidiano. Estes conteúdos geraram novas conversas, novos encontros, novos enredamentos.

Ao adotar a conversa como parte da pesquisa, o estudo se abriu para a possibilidade de escutar apuradamente o que os docentes envolvidos tinham a dizer, numa tentativa de aproximação e mobilização das relações vividas pelos professores nas escolas em que atuam, num esforço de pensar com eles e não para ou sobre eles.

5.4 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere ao instrumento de análise de dados, foi adotada uma das múltiplas abordagens da análise do discurso, a saber, o ciclo de políticas proposto por Ball (1992; 1994; 2012). Antes de adentrar nas características específicas do ciclo de políticas, será feita uma contextualização a respeito da análise do discurso, para que seja delineada a forma como ela será empregada neste trabalho.

É importante destacar que não existe uma única definição conceitual para a análise do discurso. Análise do discurso é o nome atribuído à uma variedade enorme de enfoques no estudo de textos, que, assim como as definições de currículo, se originaram em diferentes tradições históricas e disciplinares (GILL, 2015).

Ainda segundo Gill (2015, p. 245), apesar de não existir um consenso a respeito do que é a análise do discurso, devido à diversidade de movimentos sociais e epistemológicos que contribuíram para o seu surgimento e estabelecimento como uma metodologia, é possível identificar algumas características-chaves desse instrumento de análise de dados, que a autora sintetiza em quatro:

- 1) Uma postura crítica em relação ao conhecimento dado, aceito sem discussão e um ceticismo com respeito à visão de que nossas observações do mundo nos revelam, sem problemas, sua natureza autêntica.
- 2) O reconhecimento de que as maneiras como nós normalmente compreendemos o mundo são histórica e culturalmente específicas e relativas.

- 3) A convicção de que o conhecimento é socialmente construído, isto é, que nossas maneiras atuais de compreender o mundo são determinadas não pela natureza do mundo em si mesmo, mas pelos processos sociais.
- 4) O compromisso de explorar as maneiras com (o) os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas (BURR, 1995, apud GIL, 2015, p. 247).

Além das quatro características supracitadas, a análise do discurso também possui quatro temas principais (GILL, 2015, p.247), que são:

- 1) Uma preocupação com o discurso em si mesmo;
- 2) Uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída;
- 3) Ênfase no discurso como forma de ação;
- 4) Uma convicção na organização retórica do discurso, que visa estabelecer uma versão do mundo diante de versões competitivas.

Isso faz com que a análise do discurso não seja uma metodologia estática. Ela sugere movimento, abordagens mais dialógicas para vislumbrar os conhecimentos. Outro atributo importante a respeito da análise do discurso é que existem ao menos 57 formas de realizá-la (GILL, 2015, p.246), o que faz com que seja mais viável olhá-la através de macro categorias ou tradições teóricas amplas.

Dentre essas tradições podemos citar, por exemplo, as que se relacionam com a linguística crítica e que possuem uma estreita relação com a disciplina de linguística, com a semiótica e propõem uma decupagem estruturalista do discurso; as tradições que se relacionam com a teoria do ato da fala, que acentuam a orientação da ação que o discurso possui, isto é, o foco recai sobre o que as narrativas discursivas visam alcançar; e as tradições que se afinam com o pós estruturalismo, rompendo com visões realistas da linguagem. Este enfoque de trabalho se ocupa menos dos detalhes de textos falados e escritos, e mais em olhar historicamente os discursos.

E é neste contexto, que converge para o entendimento de discurso em uma perspectiva pós estrutural, que o ciclo de políticas (BALL 1994; BALL, BOWE, GOLD, 1992) será evocado. O ciclo de políticas se constitui como o aporte teórico-metodológico que nos permitiu ajustar a ótica e realizar uma análise dos dados da pesquisa. Ele propõe um movimento dinâmico entre as instâncias macro e micropolíticas que estão presentes na produção e materialização das políticas públicas educacionais. O ciclo é composto por cinco contextos: o contexto de influência, o contexto de produção de textos, o contexto da prática, o contexto de efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto da influência é aquele em que os discursos políticos são construídos, o locus em que alguns conceitos se tornam hegemônicos e fundam os pilares discursivos para a política educacional. Este contexto, segundo Borborema (2013, p.35) está relacionado a interesses bem definidos e ideologias.

O contexto de produção de textos é aquele em que as políticas públicas educacionais começam a se corporificar por meio da redação. Representam os textos políticos escritos e orientados ao público em geral. Aqui, cabe fazer uma distinção entre os textos que Ball, Bowe, Gold (1992) chamam de *writerly*, que são aqueles que convidam o leitor a participar e ser coautor deles, e o *readerly* que são textos que não esperam ou admitem o envolvimento do leitor. Muitas vezes, um mesmo texto mescla as duas abordagens.

O contexto da prática é aquele em que os textos ganham vida, o local em que é possível identificar os desdobramentos concretos das políticas educacionais. Neste contexto, os textos são interpretados e ressignificados. O contexto da prática tem grande relevância nesta pesquisa, uma vez que os sujeitos da pesquisa são professores, praticantes do cotidiano escolar, que são tanto os leitores quanto os “executores” das determinações da política educacional da BNCC.

O contexto de efeito é entendido como o de “resultados”, em que as políticas seriam analisadas em termos dos seus impactos empíricos. Já o contexto de estratégia política diz respeito à identificação de um conjunto de atividades sociopolíticas que seriam relevantes para mitigar as possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

É possível perceber o quão abrangente o ciclo de políticas é. Apesar de possuir limitações, como qualquer modelo metodológico, o ciclo nos auxilia a “compreender a produção da política nas escolas como contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada; compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa” (LOPES, 2015, p.5).

No que diz respeito à produção da BNCC, inicialmente, é possível situá-la nos três primeiros contextos, a saber: Contexto da influência, contexto da produção de textos e contexto da prática. Estes contextos serão aqueles que aparecerão ao longo da análise feita nesta pesquisa, entretanto, devido ao enfoque do trabalho e natureza dos dados gerados, o contexto da prática será o locus da pesquisa.

O contexto de influência da concepção da BNCC, apesar de não estar materializado tão concretamente como os dois contextos subsequentes, isto é, o contexto da produção de textos e

o contexto da prática, foi real, pois para que este documento fosse tangibilizado, movimentações, definições e decisões ocorreram no MEC. O Estado entendeu que era preciso (re)pensar os currículos nacionais. Esse entendimento começou a ser traduzido no contexto de produção de textos através de documentos oficiais, como a LDB e a Constituição Federal (BRASIL, 1996, 1988), e posteriormente no texto da BNCC propriamente dito. Progressivamente, vemos o documento textual da BNCC ganhar contornos concretos no contexto da prática, uma vez que a versão final da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental foi sancionada e há a determinação de que o documento seja seguido pelas escolas brasileiras. De um lado, o documento é um esforço do Ministério da Educação brasileiro para o estabelecimento de uma espinha dorsal dos currículos nacionais. Do outro lado, esse documento precisa chegar nas escolas, para que seja compreendido e traduzido em práticas e experiências pelos professores e seus alunos.

Em síntese, a análise de discurso proposta por Ball (1992; 1994; 2012) é utilizada, neste texto, para estabelecer uma conversa entre os aspectos micro e macro políticos que circundam a BNCC, com foco nos aspectos micropolíticos que se manifestam no contexto da prática, mais especificamente, no cotidiano escolar dos professores participantes das conversas da pesquisa.

A análise dos dados propriamente dita abarcou três grandes processos: a transcrição dos dados gerados, já que as conversas com os professores participantes da pesquisa foram transpostas de áudios para textos; a codificação dos dados, que em outras palavras, significa o estabelecimento de parâmetros que orientam a leitura e análise dos dados de forma relacionada com os objetivos da pesquisa, e por fim a análise do discurso em si, em que busquei identificar se existiam padrões nos dados, baseados na regularidade ou variabilidade com que esses padrões apareciam nos textos, para em seguida descrevê-los detalhadamente.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados da pesquisa e sua análise. Como pontuado anteriormente, nove professores participaram das conversas que deram origem a este corpus.

Os professores em questão fazem parte das redes municipais de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro e atuam no 1º segmento do ensino fundamental. As experiências, idades e tempo de magistério são variados, o que tornou muito interessante e enriquecedora a troca que ocorreu entre os envolvidos na pesquisa.

É importante destacar que, como diz Reis, Sussekind e Lontra (2017, p.141) “o leitor-leitora deste texto não está numa relação imediata, direta, com os professores. Sua relação se dará através do que deles há em nós”. Logo, será trazido para o texto o que foi dito pelos professores, porém, numa relação rizomática e indissociável com os atravessamentos e desdobramentos que as conversas tiveram na vida, e, portanto, na escrita, desta pesquisadora.

A concepção de não neutralidade na escrita é uma das características da análise do discurso, como ratifica Gill (2015, p.255 – 256):

Quando um analista do discurso discute um contexto, ele está também produzindo uma versão, construindo o contexto como um objeto. Em outras palavras, a fala dos analistas de discurso não é menos construída, circunstanciada e orientada à ação que qualquer outra. O que os analistas de discurso fazem é produzir leituras de textos e contextos que estão garantidas por uma atenção cuidadosa aos detalhes, e que emprestam coerência ao discurso em estudo.

Indo ao encontro da citação supradita, esta pesquisa, com o apoio do ciclo de políticas, dos estudos do cotidiano e do currículo como experiência vivida, se propõe a construir uma análise de dados que empreste coerência aos discursos feitos pelos professores, entendendo-os contextualmente no campo das práticas. Ratifico, entretanto, que os contextos do ciclo de políticas não são estanques. Eles estão interligados e podem ser entendidos como co-dependentes, já que esta teoria pressupõe que a criação de políticas educacionais é cíclica, isto é, há uma ideia de sequência e regularidade, pois os fenômenos que erigem uma política educacional partem de um ponto inicial e terminam com a recorrência deste. Como pode ser vislumbrado na imagem abaixo:

Imagem 9: Relações entre os contextos do Ciclo de Políticas e a forma como podem ser relacionados com a produção da BNCC



Fonte: A autora, 2020.

Logo, o contexto da prática só pode ser vislumbrado porque a política educacional da BNCC foi pensada institucionalmente (contexto da influência) e posteriormente materializada nos documentos oficiais (contexto da produção de textos).

A noção de discurso utilizada para análise dos dados dialoga com a concepção pós estrutural, em que, segundo Lopes (2013) o discurso é estruturação e reestruturação sem fixidez de significação. Nesta perspectiva, o discurso é criação, invenção da realidade, é circunstancial.

No processo de codificação, dois grandes parâmetros foram eleitos para análise dos dados:

- 1-) Qual o conhecimento e a percepção que os professores tinham a respeito da BNCC;
- 2-) Como os professores seguiam a BNCC, considerando as demandas e particularidades de suas turmas e locais de trabalho.

Esses parâmetros foram escolhidos a partir dos objetivos específicos da pesquisa, que buscam entender como os professores compreendem e seguem a BNCC.

É importante pontuar que os dados coletados e as análises feitas a respeito deles têm um recorte bem específico: Perceber como o documento da BNCC é assimilado, em relação ao seu formato, pelos professores do 1º segmento do ensino fundamental. Digo isto porque a BNCC para os anos iniciais versa sobre as várias disciplinas com as quais estes professores trabalham, a saber: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História e Geografia, além de Artes; Educação Física e Ensino Religioso. Logo, se faz inviável dar conta de analisar a relação entre os docentes e a BNCC no que diz respeito aos conteúdos que o documento propõe. Seria possível escrever um trabalho de dissertação para cada disciplina e seus desdobramentos práticos no cotidiano docente, discente e na comunidade escolar.

Dito isto, retomo o que já citei no referencial teórico desta pesquisa: busquei perceber como a estrutura do documento, expressa por meio das unidades temáticas, objetos de conhecimento e das habilidades, que usualmente são a tríade usada para compor os currículos ou conteúdos mínimos dos municípios, se comunicam com o cotidiano dos docentes participantes da pesquisa.

No decorrer deste capítulo o perfil dos professores, o conteúdo das conversas e a análise delas serão organizados em três seções, para que a compreensão seja facilitada. A primeira seção fala sobre algumas características profissionais dos docentes, o que conhecem e como percebem a BNCC; a segunda seção versa sobre o acolhimento da estrutura do documento por parte dos professores considerando a tríade das unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC, em seus cotidianos; a terceira e última seção faz uma síntese das compreensões dos professores, apontando as convergências e/ou divergências sobre o documento em suas vivências cotidianas.

Se “somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente” (MATURANA, 1998, p.91), a apresentação e análise dos dados dessa pesquisa pretendem contribuir para que a conversa sobre os currículos no cotidiano docente, em meio a política da BNCC, seja difundida; que seja uma fagulha que nos permita refletir e enxergar alguns caminhos e alternativas pedagógicas em curso nas escolas públicas dos municípios que os docentes participantes integram.

6.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Nesta seção serão apresentados os perfis dos professores que contribuíram com esta pesquisa. Seus nomes não serão divulgados, pois este foi um pedido recorrente nas conversas, e em alguns casos, a omissão das identidades era a condição para que eles participassem e se sentissem à vontade para falar sobre os temas propostos.

Ao todo, foram mantidas nove conversas, três delas com professores do gênero masculino e seis delas com professoras do gênero feminino. Todos os profissionais atuam na rede pública de ensino dos municípios de Maricá, Niterói e Rio de Janeiro, em diferentes escolas, no primeiro segmento do ensino fundamental. As idades variam entre 21 e 53 anos, e o tempo de experiência profissional varia também entre 6 meses e 20 anos. Os professores foram numerados na seção 5.2 como recurso para facilitar a identificação de suas falas.

Durante o processo das conversas com os professores, me deparei com a pandemia do Covid-19. Percebi que a pandemia havia trazido mudanças para os dados da pesquisa. Inicialmente, pude conversar presencialmente com as professoras 5, 7, 8 e 9. Com os demais professores, as conversas foram mantidas por meio do WhatsApp, que é um aplicativo online. Percebi que a fluidez e a dinâmica dos encontros presenciais favoreceram um pouco mais as trocas e a livre circulação da palavra.

Os professores que foram entrevistados online, pareciam mais preocupados com um possível julgamento ou avaliação de minha parte. As respostas eram mais objetivas. Também senti falta de observar a linguagem corporal deles, o que não era possível de ser feito enquanto trocávamos mensagens assíncronas.

É importante destacar que os dados que trarei para compartilhamento e análise no corpus deste trabalho são um recorte dos dados gerados nas conversas com os professores. Reitero que a seleção dos dados aqui transcritos, foi feita a partir do estabelecimento dos parâmetros de conhecimento, percepção e “execução” da BNCC por parte dos docentes.

Dito isto, apresentarei os padrões identificados nas falas dos professores, as falas dos professores em si e em seguida uma análise do que foi dito à luz do referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa.

6.2 PARÂMETRO 1: CONHECIMENTO E A PERCEPÇÃO A RESPEITO DA BNCC.

Para adentrarmos progressivamente no contexto da prática, que é o espaço em que as falas dos professores foram produzidas, é necessário tangenciarmos o contexto da influência e o contexto da produção de textos que estão presentes na construção da BNCC.

Toda seleção curricular é fruto de concepções de educação, ensino e conhecimento que, como dito no referencial teórico deste texto, estão relacionadas com o momento histórico vivido, com interesses de grupos que detém poder para estabelecer suas convicções como verdade de forma hegemônica, e dentre esses grupos, é viável destacar o Estado. Abud ratifica este entendimento ao afirmar que

Os currículos constituem o instrumento mais significativo da intervenção do Estado no ensino, o que implica sua interferência, em última análise, na formação intelectual da clientela que frequenta os bancos escolares para a prática da cidadania, no sentido que interessa aos que se encontram representados no poder. (ABUD, 1998 apud BITTENCOURT, C., 1998, p. 28.)

E é neste espaço de poder, que Ball (1994) conceitua como contexto da influência, que começaram a ser pensadas e confrontadas diversas concepções de currículo que embasaram a criação do texto da BNCC. Uma das concepções mais latentes na BNCC é a de complementariedade estabelecida com os currículos escolares, também conhecida como currículo em ação. Como dito por Macedo (2014), a Base propõe que os currículos escolares sejam uma aplicação de suas prescrições; esta concepção, e também uma crítica a ela, perpassa várias falas dos professores participantes da pesquisa tanto na escrita deste tópico, o parâmetro 1 – Conhecimento e a percepção a respeito da BNCC, quanto na escrita do tópico do parâmetro 2 – Convergência do exercício profissional docente com a BNCC.

No contexto da produção de textos, temos a materialização do documento da BNCC em si, bem como suas influências na produção dos textos curriculares dos municípios. No que se refere aos municípios de Maricá, Niterói e Rio de Janeiro, locais em que os professores participantes desta pesquisa atuam, é possível perceber claramente a influência da BNCC por meio da construção de currículos ou conteúdos mínimos que se utilizam da tríade: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Apresentarei a seguir uma amostragem de como essa política educacional é percebida no contexto da prática, por meio das contribuições dadas pelos professores, em forma de conversa. No que tange ao conhecimento e percepção que os professores possuem a respeito da BNCC, foi possível observar alguns padrões em suas respostas: Alguns professores acreditam

que a BNCC é um documento normativo que propõe igualdade em ambientes desiguais; outros professores acreditam que a BNCC é um documento que promove unificação e flexibilização curricular; há também aqueles que compreendem que a BNCC é um documento que não dialoga com o cotidiano docente.

A seguir trago as análises realizadas organizadas pelos padrões de respostas encontrados. Destaco, ainda, que estão sublinhadas nos dois parâmetros os pedaços das conversas que julguei mais aderentes aos padrões de respostas estabelecidos.

6.2.1 Padrão 1: BNCC como documento normativo que propõe igualdade em ambientes desiguais

Para iniciar as análises, trago as falas dos professores que acreditam que a BNCC propõe igualdade em ambientes desiguais.

Professor 1:

A meu ver, a BNCC integra todas as habilidades que os educandos devem dominar naquela faixa etária. Embora ela tenha uma perspectiva muito boa, infelizmente não compreende a realidade brasileira, na medida em que muitas das vezes os alunos vivem imersos a um contexto de vulnerabilidade social.

Professora 2:

Conheço a BNCC, mas tenho pouco contato com o texto de fato. Acho que é um projeto que poderia ser melhorado ao passo que vivemos realidades tão distintas em um só território.

Professora 3:

A BNCC transparece um ar de igualdade, porém se contradiz quando se impõe um ambiente desigual. Como valorizar a individualidade de cada estudante, quando, segundo a BNCC, temos que lidar com ele de forma igual?

Professora 5:

Meu conhecimento é bem superficial (praticamente nulo), precisei de sua ajuda, ontem, para compreender um pouquinho. Acredito que se trata de um documento que determina uma série de capacidades

e habilidades que precisam ser trabalhadas nos anos de escolaridade. (Mais uma padronização para supostamente diminuir as desigualdades). E a partir daí cada município irá elaborar seu currículo, suas diretrizes. (São essas as discussões que tenho acompanhado nas formações).

Apesar das falas serem diferentes, é possível perceber que esses professores compartilham a percepção de que a discussão de igualdade e desigualdade é importante para pensarmos a BNCC, bem como a produção curricular decorrente dela e seus desdobramentos no cotidiano docente e discente.

O professor 1 traz a noção de igualdade e desigualdade contrapondo a BNCC e a uniformização curricular que ela propõe com as desigualdades sociais às quais parte dos alunos que são afetados por essa política estão submetidos. O cotidiano escolar nos ensina que por mais que existam documentos que assegurem os “conteúdos mínimos”, as crianças em posição de vulnerabilidade social precisarão de outros tipos de assistência para aprender. Antes de aprender os conteúdos e as habilidades preconizadas no documento, é preciso que elas tenham suas necessidades básicas supridas, para disporem de condições físicas, intelectuais e emocionais para aprender.

Neste caso, os direitos de aprendizagem – termo presente na BNCC, mas definido efetivamente apenas na etapa da educação infantil – precisariam contemplar o acesso à alimentação, moradia, saneamento básico e vestimentas. Como verbalizou o professor 1, para ser efetiva no que se propõe, a saber, democratizar o ensino, a BNCC precisa estar associada a outras políticas públicas que garantam os direitos básicos das crianças, previstos no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Caso contrário, a tendência é que a BNCC produza mais abissalidades sociais e educacionais, estabelecendo metas e conhecimentos que continuarão atingindo uma parcela das crianças brasileiras, mas deixando muitas outras à margem.

A professora 2 contrapõe a noção de igualdade trazida pela BNCC em ambientes desiguais lançando luz sobre as diferenças territoriais e culturais presentes em um país que possui dimensões continentais. Dentro do município de Maricá, local em que a professora 2 atua, é possível perceber diferenças socioambientais significativas em função da área da cidade em que as escolas estão situadas.

Essas diferenças produzem interferências diretas na materialização dos currículos como experiências vividas. As escolas não estão isoladas das comunidades em que atuam, e para acolher e ensinar de forma significativa aos seus alunos, é preciso considerar as tradições culturais e os conhecimentos populares que são difundidos nessas comunidades.

Como nos ensina Santos (2007) é importante que o saber científico e formal, aquele que a escola se dispõe a ensinar, dialogue com outros tipos de saberes, como o das populações urbanas marginais, do indígena, e do popular. O autor esclarece que, para além de perceber como os conhecimentos representam o real, é importante considerar como os diferentes tipos de conhecimento intervêm na realidade. Não se trata de considerar um conhecimento mais importante do que o outro, mas sim de fazer um “uso contra-hegemônico da ciência hegemônica” (SANTOS, 2007, p.32) enxergando a ciência como parte de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007, p.32) mais ampla, que contempla e valoriza conhecimentos de matizes distintas.

Apesar de a BNCC possuir uma parte diversificada, que abre espaço para que as escolas incluam demandas locais que não estejam previstas no documento, a noção da diversificação pode ser questionada. Como foi feito pela ANPEd (2015, p. 14), através do seu grupo de trabalho (GT) de Currículo, que afirmou que:

Mesmo que estas diferenças estejam presentes nas construções curriculares locais, o poder hegemônico do comum, do nacional, do universal, estabelecido e constantemente reforçado por políticas de avaliações, distribuição de materiais didáticos e formação de professores, tenderá a promover hierarquização entre conhecimentos, dando legitimidade àquilo que é de todos fazendo silenciar e desaparecer o que é local e sugerido como parte diversificada. Com isso, voltamos à questão inicial: o que é o ‘de todos?’, que, supostamente, foi solucionado com a construção ‘democrática’ da BNCC.

Em diálogo com o posicionamento da ANPEd (2015) as falas das professoras 3 e 5 expressam uma desconfiança acentuada em relação à ideia de igualdade e padronização curricular proposta pela BNCC.

Esta desconfiança passa pela perspectiva do comum, ser o terreno do hegemônico e por isso, não ter a possibilidade de representar a todos. Partindo de uma leitura pós estrutural a ideia de representação totalitária, de algo que é ou reflete a todos, tende a não se sustentar.

Para discorrer sobre a afirmação anterior, recorro ao conceito de hegemonia presente na teoria do discurso de Laclau (2002). Nas palavras do autor, a hegemonia é “uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (LACLAU, 2002, p. 122). Laclau também nos auxilia a entender como se estabelece

a ordem hegemônica; ela parte de um discurso particular que consegue representar discursos que até então estavam dispersos.

No contexto da BNCC, o comum aproxima-se do que é hegemônico. Logo, tanto a fala de igualdade e democratização de acesso à determinados conteúdos, quanto os próprios conteúdos retratados no documento como comuns a todos, são construções discursivas particulares, que estão representando de forma contingente aquilo que é (ou melhor dizendo, que pretende ser) de todos.

No que tange aos conteúdos, no contexto da prática, mesmo sendo “comuns”, eles são trabalhados de formas distintas pelos professores, em razão da diversidade das redes de saberes e subjetividades presentes nas salas de aulas. No cenário político educacional em que vivemos, a BNCC e sua ideia de comum encarnam uma pretensa plenitude curricular que é ausente.

Como vimos ao longo desta pesquisa, o currículo e suas demandas foram se transformando à medida que novas necessidades sociais se apresentaram diante da humanidade. Logo, a ideia de igualdade proposta e presente na BNCC é, a luz do referencial teórico aqui adotado, circunstancial.

A professora 3 traz para a discussão uma questão importante que se refere à padronização do ensino e do desenvolvimento de habilidades específicas fixadas pela Base frente à diversidade de redes subjetivas e de saberes presentes nas salas de aula. A fala da professora chama atenção para um tópico relevante: Como desenvolver através de conteúdos padronizados, habilidades padronizadas, mas em sujeitos distintos? Mais uma vez, recorro ao GT de Currículo da ANPEd (2015, p. 14) que endossa a impossibilidade de concretizarmos isso, ao afirmar que

dentro do debate sobre políticas curriculares, devemos ressaltar que a construção de políticas educacionais prescritivas e normativas antes de objetificar o conhecimento, primeiro hegemoniza a ideia de precariedade e depois as possibilidades de diferir. Nesse aspecto também promove a objetificação do sujeito (professor/aluno), ao limitar as possibilidades de subjetivação num processo de referência única. Nesse sentido, reiteramos que a BNCC descaracteriza o estudante em seu direito à diferença, desvaloriza o trabalho do professor e não promove justiça social ou cognitiva (SANTOS, 2007) nas escolas quando entende qualidade como controle, currículos como listas de conteúdos e, sobretudo, quando diagnostica e propõe a solução para os problemas da educação no Brasil sem considerar a urgência e primazia do enfrentamento das adversidades das condições materiais das escolas, das vidas dos estudantes e do trabalho dos professores

O posicionamento da ANPEd ratifica o desconforto expresso pela professora 3, de que o processo de uniformização curricular, tende a negligenciar a diversidade de subjetividades presentes nas salas de aula, e endossa a fala da professora 5, à medida em que aponta

incongruências entre as intenções anunciadas no contexto de influência e produção de textos da BNCC e possíveis consequências adversas no contexto da prática. A padronização dos conteúdos pretende diminuir as desigualdades, mas, no contexto da prática a pretensão não necessariamente é materializada, em função de fatores já mencionados, tais como a rigidez do que se deve ensinar, a vastidão das habilidades a serem ensinadas e a desconsideração das diferenças sociais e subjetivas inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

6.2.2 Padrão 2: BNCC como documento normativo que promove unificação e flexibilidade

Os professores cujas respostas se encontram nesta categoria, apresentaram em suas falas o entendimento de que a BNCC promove unidade e flexibilização na construção curricular, como pode ser visto abaixo:

Professor 4:

Sim, o currículo da Pref. do Rio está aos poucos se alinhando com a BNCC. A BNCC possui o aspecto bom de unificação e flexibilidade porém ao mesmo tempo isso é um ponto negativo, umas vez que na prática as prefeituras, secretarias e direções são poucos flexíveis, visando apenas as notas.

Professora 7:

A BNCC eu conheço parcialmente, eu não li tudo, até porque são muitas páginas. Mas de acordo com o que pude ler da BNCC e ler também outras pessoas falando sobre a BNCC...Eu percebo que ela delimita saberes específicos para os anos de escolaridade. São as competências e habilidades. Eu acho só que trocou o nome. Antigamente era objetivo e hoje é competência. Eu acho que mudou só de nome. Antigamente nos apontavam o que fazer, o que ensinar, como ensinar e o objetivo que a criança que tinha que atingir. Hoje eles só nos dizem a competência. Eu acho que isso ficou mais solto. Por exemplo se a criança precisa dominar a estrutura da escrita alfabética, o que você vai fazer pra atingir essa competência é problema seu, o caminho quem faz é você. A secretaria de Educação manda um currículo mínimo, você tem que dar aquele conteúdo mínimo naquele ano de escolaridade e eles colocam dentro daquele conteúdo mínimo as habilidades que estão na BNCC relativo aquele conteúdo

que eles estão colocando ali. A BNCC não engessa o meu trabalho o que engessa o meu trabalho são as cobranças burocráticas, os pareceres que temos sempre que dar pra secretaria de educação a respeito da aprendizagem das crianças, o nosso trabalho é monitorado de todas as formas e a pressão psicológica que nós recebemos é muito grande. Então esse tempo que eu poderia estar pensando para adequar o meu trabalho a fim de contemplar melhor os meus alunos, pra mim é jogado fora com cobranças que são alheias às necessidades dos meus alunos.

É interessante perceber que as falas dos professores 4 e 7 se contrapõem, de certa forma, ao entendimento dos professores do padrão de fala anterior. Ratifico que a criação da BNCC envolveu muitos discursos concorrentes, entretanto, o discurso hegemônico a respeito deste documento está permeado pelas concepções de que ela seria um pilar para promover uniformidade, sem necessariamente comprometer a autonomia das redes, escolas e professores. Essas concepções, engendradas no contexto da influência, também permeiam o contexto da prática, o que foi evidenciado pelo posicionamento dos docentes 4 e 7.

A noção de uniformidade, de estabelecimento do comum, foi tangenciada no padrão anterior, entretanto, a noção de flexibilidade pode ser questionada e desdobrada.

A BNCC é um documento de caráter normativo, isto é, as redes, escolas e professores devem, necessariamente se submeter a ela no que diz respeito à criação de suas estruturas curriculares, muito embora isso não signifique que ao criar os currículos no cotidiano, essas estruturas sejam seguidas por essas instâncias educacionais e seus sujeitos.

Porém, no que concerne a escrita curricular, seja ela pensada como currículo mínimo, conteúdos mínimos, currículo em ação ou quaisquer outros tipos de currículo, se faz necessário utilizar o documento normativo da BNCC. Este movimento baliza os currículos, mas também ressoa sobre outro aspecto importante no âmbito educacional: A avaliação.

Ora, se temos um currículo uniformizado, a tendência é que as avaliações também sejam pensadas nessa perspectiva; o que nos dá mais um motivo para questionar o tipo de flexibilização que subjaz a Base. Como flexibilizar o currículo se existe uma cobrança em termos de conteúdos uniformizados a serem ministrados e avaliações institucionais que também tendem a serem uniformizadas para serem cumpridas?

Segundo Lopes (2018, p.26) quando a avaliação suplanta as dinâmicas complexas de ensino e aprendizagem, “o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes.”

O ônus desse movimento está associado a uma visão restrita de qualidade da educação, que passa a ser resumida a resultados positivos em testes nacionais e internacionais, o que nos remete a fala do professor 4, que destaca que apesar da uniformização e flexibilidade que a BNCC propõe, *”as prefeituras, secretarias e direções são poucos flexíveis, visando apenas as notas.”*

A supervalorização das notas por parte dos sistemas de ensino acaba por ser um sintoma, no contexto da prática, de uma política educacional que foi concebida e consolidada nos contextos da influência e produção de textos, tendo um viés orientado para o monitoramento.

A BNCC entendida como uma base para a construção dos currículos, também pode ser entendida como uma base para a formulação dos exames para a educação básica nos sistemas avaliativos nacionais. Isto significa que, por mais que exista uma flexibilidade anunciada, as cobranças avaliativas não serão flexíveis. E com isso, temos um movimento cíclico: A BNCC propõe conteúdos que serão cobrados em uma avaliação, e a avaliação faz com que os conteúdos que devem ser trabalhados nas escolas, pelos professores, sejam os conteúdos nela previstos. Desta forma, os espaços para se trabalhar os conteúdos da parte diversificada são suprimidos. E a flexibilidade anunciada se desvela como pouco flexível.

A falta de flexibilidade também está presente na fala da professora 7, ao afirmar que:

“A BNCC não engessa o meu trabalho o que engessa o meu trabalho são as cobranças burocráticas, os pareceres que temos sempre que dar pra secretaria de educação a respeito da aprendizagem das crianças, o nosso trabalho é monitorado de todas as formas e a pressão psicológica que nós recebemos é muito grande.”

Apesar da professora considerar que não é a BNCC que engessa o seu trabalho, o documento pode contribuir consideravelmente para este controle e pressão psicológica que incidem sobre os profissionais de educação. Isto porque é possível inferir que esta política, entendida como um instrumento que visa uniformizar os conteúdos provoca, em decorrência disso, movimentos de uniformização nas avaliações nacionais, estaduais e municipais. O que se traduz em

cobranças sobre os profissionais de educação, no sentido de que a política seja seguida e os objetivos por ela estabelecidos sejam alcançados. Além disso, como já dito, a busca dos municípios por indicadores numéricos que “traduzam” uma “educação de qualidade” por meio das avaliações, faz com que as demandas burocráticas aumentem, em detrimento, muitas vezes, do tempo de planejamento dos professores.

6.2.3 Padrão 3: BNCC como um documento normativo que não dialoga com o cotidiano docente.

Neste padrão discursivo, temos os professores que acreditam que a BNCC é um documento que não dialoga efetivamente com o cotidiano e trabalho docente. Os professores declararam:

Professor 6:

Conheço, mas não completamente. Considero um documento importante, porém feito sem discussão da categoria docente.

Professora 8:

Eu conheço alguma coisa, não conheço aprofundadamente. E o pouco que eu conheço eu tenho um preconceito em relação a ela. O pouco que conheço eu fiquei assustada, na maneira como é proposta para o professor se basear. Eu entendo que ele é uma base e que ele não tem que ser uma cartilha que a gente tenha que seguir. Se ela for trabalhada como uma cartilha ela pode engessar e muito o trabalho do professor.

Professora 9:

Não conheço. A percepção que eu tenho é que um documento muito afastado dos docentes. Muito afastado na verdade de toda a prática docente. Por isso eu acho que essa BNCC não vai emplacar.

Esses professores trazem, implicitamente em suas falas uma demarcação curricular que é relevante de ser citada novamente: o currículo percebido como produto e o currículo percebido como experiência.

O currículo como experiência vivida (AOKI, 2005) nos convoca a repensar a escrita curricular. Isto porque ele nos convida a adentrar ainda mais no contexto da prática e olhar para o cotidiano escolar. Neste espaço privilegiado, terreno de trocas, atravessamentos e criação, professores e alunos vão dando vida aos documentos curriculares, colorindo os conteúdos com redes subjetivas e de saberes que culminam na produção de conhecimentos.

O currículo entendido como produto está relacionado com a sua dimensão escrita e no caso da BNCC, prescrita; isto coloca o documento curricular numa posição de privilegiar a dimensão de produto dos currículos em detrimento da sua dimensão experimentada, vivida e diversa. Sendo assim, a BNCC está inclinada a se coadunar com concepções pedagógicas como a “pedagogia das competências” (SAVIANI, 2007, p.1253) termo maciçamente presente na estrutura da BNCC.

A pedagogia das competências, nas palavras de Saviani (2007, p.1253) acontece quando o processo educativo se alinha com a lógica de mercado, pois “assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.”.

Saviani (2007) destaca que na esfera da pedagogia das competências, os verdadeiros clientes da escola não são os alunos, mas as empresas que com sua lógica pautada no mercado, influem no funcionamento das escolas, e as sociedades em que essas escolas estão situadas. Os alunos, por sua vez, são os verdadeiros produtos que as instituições de ensino entregam para os seus clientes, a saber as empresas e as sociedades.

É claro que não é possível pensar a educação e o currículo de forma descontextualizada, sem considerar as demandas mercadológicas e sociais, já que as empresas e as sociedades fazem parte da experiência humana contemporânea; entretanto, subordinar os processos educativos, os currículos e o trabalho docente à esta lógica pode empobrecer e minar a potência das relações de ensino e aprendizagem; pode endossar uma falsa noção de que documentos de uniformização curricular como a BNCC agem no sentido de controlar o incontrolável, o imprevisível, que é uma parte muito grande e significativa do ofício docente e nasce das interações entre professores, alunos e suas redes de saberes, nos espaços das escolas.

A impossibilidade desse controle se efetivar no contexto da prática reforça um tipo de discurso da falta. Barreto (2009) traz a noção de discurso da falta associada à tecnologia. Para a autora, há um movimento de desqualificação na formação e no trabalho docente - isto é, os professores estão em falta -, com o objetivo de produzir alternativas que deem conta de preencher essa falta com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Tomo emprestado o conceito de discurso da falta cunhado por Barreto (2009) para apontar que ele também pode ser transposto para o cenário curricular proposto pela BNCC. A medida em que uma visão que desqualifica o trabalho dos professores se instaura, há um endosso da falta. Seja a falta de habilidade didática ou a falta de outros tipos de competências técnicas para o exercício do trabalho docente; desta forma, um documento que normatize conteúdos, discrimine quais os objetos de conhecimento, as unidades temáticas e as habilidades ganha relevância e justifica a necessidade de sua existência.

Por isso, a fala dos professores que estão dentro deste padrão é pertinente; elas denunciam, ainda que tacitamente, que este tipo de discurso da falta e da desqualificação também atravessam a BNCC.

Ao olhar para a micropolítica, no contexto da prática, é possível perceber que essa “incompetência” dos docentes é difundida de forma hegemônica, mas está longe de representar a categoria. Cotidianamente, professores seguem tecendo redes de conhecimento, de afetos e de resistência frente a condições materiais de trabalho precarizadas. Há um investimento intelectual, afetivo, subjetivo e financeiro para a realização deste trabalho, que é invisibilizado pela visão hegemônica de incompetência e falta docente.

Ao ser atravessada por concepções que privilegiam uma leitura enviesada e hegemônica do trabalho docente, que demarcam a necessidade de controle e estabelecimento de conteúdos comuns numa abordagem normativa, a BNCC se afasta do cotidiano docente.

O professor 6 mencionou a ausência de diálogo com a categoria docente no processo de produção da BNCC. Muito embora tenha existido um movimento de diálogo através, por exemplo, do “dia D” cujo objetivo era incluir professores e escolas nas discussões sobre a BNCC, este foi um movimento aligeirado, considerando a importância e o peso político deste documento. Muitos professores não tiveram acesso a esse movimento.

A fala da professora 8 pode ser relacionada com a fala do professor 6. Há uma incongruência entre o processo de produção da BNCC, feito com participação docente reduzida,

e a sua proposta de implementação, que abarca todos os professores e todas as redes de ensino nacionais. Há de se considerar também as limitações do documento frente às demandas do cotidiano docente e seus desafios. A complexidade do cotidiano docente torna inexecutável a reprodução da proposta da BNCC como cartilha; e nesse sentido a fala da professora 9 também pode ser destacada: se o documento se propuser ao não diálogo com o cotidiano docente e escolar, ele não será acolhido ativamente pelas escolas. Em decorrência disso falhará no seu intento de promover a democratização de conteúdos e como desdobramento, de conhecimentos. Uma consequência negativa do não diálogo decai sobre os professores: Se o documento não abre espaço para o diálogo, tendo muitas características *reardly*,⁵ seu provável fracasso será intimamente relacionado – ainda que de forma injusta e arbitrária – a atuação profissional dos professores.

6.3 PARÂMETRO 2: CONVERGÊNCIA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOCENTE COM A BNCC

Após conversar com os professores sobre o que conhecem e como percebem a BNCC, conversamos sobre o quanto eles consideravam executável em suas práticas cotidianas, o trabalho baseado na tríade unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades proposta pelo documento.

Ao conversarmos sobre esse tópico, foi interessante perceber que existiam tendências discursivas e que elas se relacionavam, em alguma medida, com a forma como as redes municipais escolheram utilizar a BNCC para a construção de seus documentos curriculares. Essa influência começa, inclusive, na escolha das palavras que são utilizadas para se referir a esses documentos curriculares.

O município de Niterói usa a expressão “referenciais curriculares” e a sua estrutura é a que mais se afasta da que foi proposta pela BNCC, como pode ser visto no item 4.1.1 deste trabalho; os professores dessa rede tiveram falas que se filiam aos padrões dos que não se consideram seguindo o documento ou dos que utilizam o documento como apoio para sua prática docente. O município do Rio de Janeiro utiliza a expressão “currículo carioca” para se referir ao seu documento curricular, e sua estrutura compartilha mais semelhanças com a que foi proposta pela BNCC; todos os professores participantes desta pesquisa que atuam no Rio de

⁵ *readerly* são textos que não esperam ou admitem o envolvimento do leitor, segundo Ball (1994).

Janeiro trabalham numa perspectiva de fazer a BNCC dialogar com o que fazem, a utilizando como documento de apoio.

No que tange ao município de Maricá as semelhanças com a BNCC são maiores; é utilizada a expressão “conteúdos mínimos” para se referir ao documento curricular do município e as habilidades a serem trabalhadas pelos professores são escritas por meio dos descritores de habilidades da BNCC; isso significa que se o professor quiser descobrir qual habilidade deve trabalhar de acordo com os conteúdos mínimos municipais, precisa recorrer ao documento da BNCC. Além disso, as páginas dos livros a serem trabalhados estão elencadas nos conteúdos mínimos municipais e os livros utilizados na rede já estão em consonância com a BNCC; a única professora que se considerou seguindo a BNCC atua nesta rede, os demais professores de Maricá se dividiram entre aqueles que dizem não seguir a BNCC e os que a entendem como um documento de apoio.

Continuaremos olhando para o contexto da prática, para entender como esses professores se relacionam com a estrutura desse documento. A seguir, apresento os padrões de fala contidos neste parâmetro.

6.3.1 Padrão 1: Professora que afirma seguir a BNCC

Professora 2:

Hoje, meu local de trabalho se preocupa muito com as demandas da BNCC e, por isso, sinto que meu trabalho parte mais do texto para a realidade das crianças do que o contrário. Tenho abertura para realizar as atividades mas, no fim do dia, devo seguir a estrutura que a base direciona.

A discussão que envolve a Base Nacional Comum Curricular é complexa, porque abrange vários aspectos do processo educativo, e na fala da professora 2 podemos inferir e retomar dois deles: o entendimento de avaliação e de qualidade educacional que a BNCC propõe, para além do estabelecimento de padrões curriculares.

Apesar da professora 2 entender que a BNCC propõe igualdade em ambientes desiguais, conforme exposto no padrão de fala do parâmetro anterior, ela demarca em seu padrão de fala atual que, ao utilizar como ponto de partida para o desenvolvimento de seu trabalho a estrutura proposta pela BNCC, há uma perda em coerência contextual. Em outros termos, existe maior possibilidade de os conteúdos apresentados e a forma como eles devem ser trabalhados estruturalmente, dialogarem menos com o local e o tipo de experiência vivida pelos alunos.

Isto porque a prefeitura de Maricá, espaço em que esta professora atua, demarca as habilidades da BNCC e também as páginas dos livros que devem ser utilizados para que os alunos supostamente desenvolvam essas habilidades. Há de se considerar que este tipo de organização está relacionado, como já pontuado ao longo deste trabalho, com a relevância que as avaliações possuem no contexto da BNCC e sobre o quanto essas avaliações, neste cenário representam “qualidade” educacional.

Se no fim do dia os professores devem seguir a estrutura da BNCC, isso se dá em função de sua obrigatoriedade e dos padrões que, conseqüentemente, o documento estabelecerá em termos de avaliação educacional como já demarcado ao longo desta dissertação. Os municípios, entendendo que as avaliações nacionais serão propostas tendo como fundamento os conteúdos e habilidades descritos pela BNCC, farão com que suas escolas e seus profissionais façam uso do que está previsto neste documento, ainda que o formato em que são apresentados os conteúdos e as habilidades sejam pouco aderentes às múltiplas redes de saberes já existentes no cotidiano de cada escola.

Para se avaliar, especialmente em nível nacional, se faz necessário consultar documentos de referência, porém aqui cabe sinalizar que outros documentos de referência como as DCN e os PCN já existiam antes da promulgação da BNCC e poderiam servir como fonte de consulta para a elaboração de avaliações nacionais. O que nos leva a questionar o que a BNCC traz de inédito em relação à avaliação e ao conceito de qualidade educacional.

Há estudos que indicam que a

criação de uma base curricular se justifica pela necessidade de intensificação do controle, por parte do Estado, do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao rol de competências e habilidades solicitadas pelos indicadores das avaliações em larga escala. (ZANOTTO, SANDRI, 2018, p.127)

Desta forma, a qualidade da educação acaba sendo reduzida a esses indicadores, sendo um dos principais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Segundo Oliveira (2018, p. 56)

a meta 7 do PNE reduz a compreensão da melhoria do ensino à melhoria do IDEB das escolas, quantificando resultados a partir de graus em provas e índices de permanência e aprovação escolar. Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se aferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices.

É sabido, como destaca Oliveira (2018), que os indicadores são importantes e nos auxiliam na compreensão de como caminha o nosso sistema educacional. Mas é perigoso e negligente reduzir a qualidade da educação brasileira apenas aos números de uma avaliação feita em larga escala, pois os indicadores representam uma parcela do processo avaliativo, já que não conseguem captar as nuances, mazelas e as diferenças de um sistema educacional tão abstruso como o nosso.

E é precisamente por existirem mudanças decorrentes da materialização de uma política educacional dos contextos da influência e produção de textos para o contexto da prática, que falas como a da professora 2 emergem. À medida que as avaliações do trabalho dos professores e da educação básica, bem como a noção de qualidade educacional passa a ser intimamente associada ao documento da BNCC, há uma demanda institucional para que os professores se adequem a ela.

Entretanto, é possível questionar se, considerando os currículos como experiência vivida, a BNCC pode ser seguida pelos professores. É claro que haverá diferenças no processo de transposição do texto da BNCC para a experiência vivida do currículo, afinal os professores não são iguais; mas o principal questionamento é se a BNCC, considerando sua estrutura, pode ser acolhida nas práticas docentes e dialogar efetivamente com as redes cotidianas das escolas. Este questionamento será desdobrado nos próximos padrões de resposta.

6.3.2 Padrão 2: Professores que afirmam não seguir a BNCC

Neste padrão de resposta, temos os professores que afirmam não seguir a BNCC. Seguem abaixo as suas falas.

Professor 1:

Consoante ao que disse anteriormente, embora a proposta da BNCC seja muito interessante, pouca das vezes podemos pô-la em prática, já que há muitos fatores que interferem na sua execução, como a situação de cada aluno.

Professora 5:

Para responder a essa pergunta eu preciso me inteirar sobre o que diz de fato a BNCC. Ontem você me disse que o livro didático já veio adequado às diretrizes,

mas esse ano estou sem livro em ambas as turmas. (Isso por si só já é um dado para sua pesquisa... Professores alheios às mudanças).

Professora 9:

Não, porque eu não conheço a BNCC. Ela ainda não chegou na sala de aula, se é que algum dia ela vai chegar...

É interessante observar que neste padrão de fala temos dois tipos de discursos diferentes: um professor não segue a estrutura do documento por achar que é difícil colocá-lo em prática, e outras duas professoras que desconhecem a estrutura do documento, o que faz com que elas não o sigam, já que não o conhecem.

Nos dois casos há uma denúncia relevante de ser pontuada: para que a BNCC possa ser efetiva, é importante que se comunique com os docentes e seus cotidianos, considerando as particularidades e desafios que compõem este trabalho.

O professor 1 faz aproximações entre o seu padrão de fala neste parâmetro e o padrão de fala no parâmetro anterior; ao afirmar que a situação de cada aluno influencia na forma como ele lida com a estrutura da BNCC, que propõe que os objetos de conhecimentos e unidades temáticas sejam trabalhadas de forma a desenvolver uma lista de habilidades, tangencia vários aspectos que estão sendo trazidos para a discussão ao longo deste texto, tais como a influência de políticas públicas mais abrangentes e que olhem para os estudantes não só como alunos, mas também como cidadãos, que precisam ter direitos básicos assegurados para existirem com dignidade e dessa forma, estejam aptos para aprender.

O contexto da prática nos ensina que para que um documento com o nível de rigor estrutural da BNCC seja transposto para a sala de aula, é preciso que os alunos estejam amparados socialmente. Caso contrário há o risco de acontecer o que foi enunciado pelo professor 1: a complexidade e fixidez do documento não se comunicam com as dinâmicas não lineares e múltiplas das salas de aula e dos alunos, e desta forma, a BNCC se inclina a perder sua utilidade do ponto de vista docente.

As professoras 5 e 9 chamam atenção para o processo de construção da BNCC e o diálogo estabelecido com a categoria docente para a construção do documento, tópico que aparece novamente nas análises aqui efetuadas. É sabido que não é possível conversar com todos os professores do Brasil no processo de construção de um documento nacional, entretanto, é válido considerar que as discussões realizadas a respeito do documento se deram e materializaram com um contato reduzido com o contexto da prática. Muitas instituições que representam o setor educacional do país foram convidadas a participarem da discussão como a ANPEd, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.... Dentre outros. Vários especialistas e pesquisadores, cujas contribuições são relevantes. Entretanto, o espaço de fala das escolas e dos docentes, que são os praticantes do cotidiano e os responsáveis por transformarem o texto em experiência vivida ocorreu em dois momentos, segundo o site oficial da BNCC: em 2015 de 2 a 15 de dezembro, e no dia 02 de agosto de 2018, no chamado dia “D”. Foram momentos pontuais em que não necessariamente um número expressivo de professores foi atingido. Por exemplo, apesar de eu já trabalhar na rede de Niterói em 2018, não soube da existência do dia “D” na época em que ele ocorreu. O mesmo aconteceu com as professoras 5 e 9.

O espaço de tempo que as escolas e professores tiveram para contribuir com sua expertise, de atores que vivem e praticam a escola, para a construção do documento foi pequeno levando em consideração as tramitações que ocorreram até a aprovação da BNCC. O que pode endossar a noção da falta. De que falta aos docentes a capacidade técnica para contribuir com a construção de um documento que legisla sobre seus trabalhos.

O resultado disso pode se traduzir em um distanciamento dos professores em relação ao documento da BNCC, o que inviabiliza que ela atinja os alunos e promova a democratização de acesso à qual se propõe, uma vez que não atingiu aos professores em primeira instância.

6.3.3 Padrão 3: Professores que afirmam usar a BNCC de forma customizada

Neste parâmetro, o padrão 6.3.3 de discurso abarca a maior parte dos professores, cujas falas estão dispostas a seguir.

Professora 3:

Dentro da minha percepção como professora, dentro da comunidade, eu tento fazer com que a bncc se encaixe na minha forma de trabalhar, e

não o contrário. Como eu acredito que deveria ser, porque só quem pratica é quem tem propriedade para ditar o que funciona e o que não.

Professor 4:

O currículo atual tem divergências com o BNCC mas aos poucos está sendo adequado à ele. Tento sempre adaptar a realidade de sala de aula, utilizando métodos diferentes e recursos.

Professor 6:

Busco adaptar o planejamento em conjunto com as colegas do meu segmento e a Cordenação Pedagógica, em cima da BNCC, e considerando o contexto em que eu atuo, no caso numa favela.

Professora 7:

O meu trabalho está de acordo está de acordo com a BNCC em partes... Eu espero ter ajudado você com minhas respostas. Eu acho que cada vez mais o tempo do professor está sendo roubado com as demandas burocráticas. As vezes a gente já faz as coisas de acordo com a BNCC, mas as demandas burocráticas nos sugam tanto, uma prestação de contas de quem lê, quem não lê, quem sabe, quem não sabe... O tempo todo é assim. Eu em 20 anos lecionando nunca fui tão cobrada em relação ao êxito dos alunos. Outra coisa que não foi dita, mas que faz muita diferença é o número de alunos por sala. Numa sala de 24 alunos, você pode ser a mulher maravilha, você não vai conseguir alfabetizar todos eles. Porque eles vem de realidades diferentes, de contextos diferentes e não tem condições, nem físicas, nem emocionais de dar suporte a todas essas crianças pra que eles aprendam, que você extraia deles, faça florescer todo o potencial que eles tem. Muitos ficam pra trás, mas não porque a gente não quer trabalhar... Porque eles não tem suporte me casa, não tem ajuda, vem de contextos diferentes e muitos tem problemas neurológicos. Nunca foi tão difícil dar aula, nunca foi tão desafiador e nunca foi assim, psicologicamente tão estafante. Hoje eu trabalho com muito mais qualidade, porque eu enxergo mais o ser humano e menos o burocrático.

Professora 8:

Em um município eu não trabalho com a BNCC. Neste município nós construímos um currículo com Base na BNCC, mas não utilizo a BNCC como uma cartilha.

Ao observar as falas dos professores 3, 4, 6, 7 e 8 vislumbramos que todos olham para a estrutura do documento, entendendo que há limitações que os impedem de segui-lo na forma como é proposto.

Os professores 3 e 6, por exemplo, lecionam em favelas cariocas. Ao conversar com esses professores ouvi relatos de experiências que ressoam diretamente na forma como essas crianças aprendem e esses profissionais ensinam. Em algumas ocasiões, as aulas foram suspensas em função de ocupações policiais e confrontos entre policiais e traficantes. Já houve momentos em que as crianças tiveram que ser tiradas das salas e postas nos corredores, para se protegerem de tiroteios.

Ao mesmo tempo que essas experiências fazem parte do cotidiano dessas escolas e das vivências dos sujeitos que a compõem, elas não podem ser negadas no currículo. Este currículo precisa passar por adaptações, em função da impossibilidade eventual das aulas serem dadas, bem como para abordar conteúdos que se relacionem com essas vivências, que ganham relevância e urgência, por serem mais significativos para professores e alunos. O que não significa que as escolas se restringirão a esses conteúdos.

As falas dos professores 4, 6 e 8 também expressam uma preocupação com a adaptação da estrutura presente na BNCC para as suas demandas locais de trabalho. A professora 7 demarca algumas dificuldades estruturais que inviabilizam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização. Como relatado por ela, muitas vezes, os professores recebem turmas cheias, alunos em situações de vulnerabilidade social e emocional, cobranças que são injustas e prejudicam a saúde mental dos professores, dentre outras limitações. Por isso, é preciso que algumas escolhas sejam feitas, para que o desenvolvimento de algumas habilidades previstas na BNCC seja privilegiado ou suprimido em função das necessidades dos alunos, e exista clareza de que nenhuma categoria profissional trabalha com total aproveitamento e entrega. No caso dos professores, não seria diferente; principalmente considerando a natureza do trabalho que é desenvolvido, sempre permeado pela mobilização do outro, pela a complexidade das interações e trocas.

Dito isto, é possível estabelecer uma relação entre a “adaptação da estrutura da BNCC” que esses professores fazem para que seja possível utilizá-la como um documento customizado, com a perspectiva cereteuniana de criação. Apesar do documento da BNCC ter um caráter normativo e uma estrutura rígida, os professores são capazes de criar a partir do documento. Por isso, a noção de seguir a BNCC de maneira integral não se sustenta à luz desse referencial teórico.

Como explicitado no capítulo que cobre o referencial teórico desta dissertação, para Certeau (2014), a criação dos homens comuns é consequência dos usos que eles fazem dos produtos culturais. Trazendo para o contexto da BNCC: muito embora ela seja uma política que tem força de lei, e que deve ser seguida, os professores criam modos de proceder diante dessa política, considerando as demandas de suas turmas e escolas. Por isso a “implementação” da BNCC no contexto da prática sempre assumirá formas diferentes das que estão prescritas no documento, pois cada professor cria uma aula, cria um caminho para “obedecer” ou “desobedecer” a política curricular.

Muito embora a BNCC não possa ser alterada – em sua versão escrita - ou controlada - no campo da macropolítica - pelos professores, ao entrar em contato com ela os docentes, especialmente os que estão neste padrão de discurso, desorganizam e reorganizam a realidade imposta pelo documento, transformando essa realidade em espaços praticados.

Ao usar a BNCC como documento customizado, os professores desse padrão de resposta privilegiam a dimensão do currículo como experiência vivida, imbricado numa rede de saberes, fazeres que suplantam as prescrições de um documento curricular.

Desobedecem ao sentido prescrito da BNCC se recusando a utilizá-la como cartilha, como dito pela professora 6, fazendo um movimento para adaptar a BNCC à realidade da sala de aula, como afirmam os professores 3 e 4.

Aqui cabe retomar a fala de Alves (2011, p.11) que já nos alertou que “quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações ele terá com a dinâmica que se estabelece nas salas de aula”; por isso, a BNCC precisa, ao invés de prescrever uma experiência escolar e uma estrutura que deve ser seguida para que o trabalho docente aconteça, conversar com as experiências escolares que já estão em curso nas escolas.

Caso contrário, há uma tendência de que os professores sigam desconsiderando boa parte das demandas originadas a partir da BNCC em função das dificuldades encontradas no

contexto da prática para que o documento se aproxime da dimensão vivida do currículo. Ressalto novamente que sempre haverá diferenças entre o texto da BNCC e a forma como esse texto ganha vida no cotidiano escolar, afinal existe uma diversidade muito grande de professores, alunos, escolas e redes no Brasil, no entanto, a principal questão é o quanto a estrutura do documento se torna *writerly*⁶ e se abre para as múltiplas interações e diálogos que precisam ser realizados com as instituições de ensino da educação básica brasileira. Já que como afirmei anteriormente, um documento curricular que não conversa com o cotidiano e seus praticantes é destituído de sentido.

6.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES REALIZADAS

Após a análise dos dados, é possível perceber que no que diz respeito ao conhecimento e percepção da BNCC, os professores que afirmam que ela é um documento que propõe igualdade em ambientes desiguais (padrão 6.2.1) se dividem no que concerne às suas relações com a estrutura documental da Base. Uma parte desses professores afirmam que não seguem o documento (padrão 6.3.2), outra parte afirma que utiliza o documento de forma customizada (6.3.3) e uma professora afirma que segue a BNCC (padrão 6.3.1).

Já os professores que consideram a BNCC um documento normativo que promove unificação e flexibilidade (padrão 6.2.2) ao transpor o documento para seus cotidianos, o utilizam de forma customizada (padrão 6.3.3).

Os professores que acreditam que a BNCC não dialoga com o cotidiano docente (padrão 6.2.3), afirmam que não seguem a estrutura da BNCC (padrão 6.3.2) ou a utilizam como um documento customizado (padrão 6.3.3) na construção dos currículos como experiência vivida.

É interessante constatar que os padrões discursivos, apesar de diferentes, apontam para a necessidade de diálogo entre o que o documento propõe e o que acontece de fato nas escolas, indicando que, a estrutura da BNCC, da forma que está posta, vai de encontro às dinâmicas que acontecem nas salas de aula, no cotidiano docente e escolar. Esta necessidade se manifesta quando os professores afirmam que um documento que se pretende igual, com uma estrutura comum não tem como ser igualmente trabalhado devido às diferenças regionais e subjetivas; que o documento anuncia uma flexibilidade que se desvela em inflexibilidade devido à cobranças burocráticas, institucionais e avaliativas; quando os professores dizem que a fixidez

⁶ *writerly*, são textos que convidam o leitor a participar e ser coautor deles, segundo Ball (1994).

do documento impede que ele seja acolhido no cotidiano docente, nas dinâmicas complexas e múltiplas que são os espaços em que o exercício profissional dos professores ocorre.

Em suma, há de se considerar que apesar do documento ser imutável do ponto de vista da escrita, em linhas gerais, os professores seguem estabelecendo as relações possíveis com a lei, fazendo as adaptações necessárias para criar espaços de diálogo entre o que propõe a BNCC e suas práticas, modificando, driblando e suplantando a estrutura disciplinarista do documento em seus cotidianos.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional se propôs a estender a conversa aqui iniciada com outros professores de outras redes, para saber como eles vivenciam a BNCC em seus cotidianos profissionais, além de promover o compartilhamento dos resultados desta pesquisa por meio da produção de conteúdos que esclareçam os conceitos de currículo, BNCC e como eles estão relacionados com o trabalho docente, realizado no contexto da prática.

Após a consolidação dos dados gerados nas conversas com os professores, ficou evidenciado que há uma necessidade de se perceber como criar espaços de diálogo com a rigidez estrutural da BNCC, no cotidiano docente, uma vez que os documentos curriculares dos estados e municípios, os materiais didáticos disponibilizados em muitas escolas, bem como os sistemas de avaliação nos níveis municipais, estaduais e nacionais estão adotando progressivamente a BNCC como a referência para suas testagens.

Para difundir os conteúdos supramencionados foi criada uma página no aplicativo do Instagram, voltado para discussões sobre currículo, cotidiano e BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta rede social permite o compartilhamento de conteúdo através de imagens, textos, vídeos e enquetes. Permite também que os professores que tiverem acesso ao perfil interajam com o conteúdo, através de comentários, curtidas, compartilhamentos e salvamentos. A seguir apresento a organização do produto:

Organização e formato

O produto é online e alimentado de forma dinâmica. Para ser acessado basta clicar no link a seguir: https://www.instagram.com/vid_prof/

É possível vislumbrar a organização estrutural do produto nas imagens abaixo. Ele é composto por *Stories*, que são pequenos vídeos temporários (eles ficam disponíveis por até 24h) que podem ser vistos ao clicar na foto principal do perfil; esses pequenos vídeos podem ser salvos nos Destaques, que são as bolinhas em que estão escritos “Quem somos” e “Currículo” nas imagens a seguir.

Há outros recursos em vídeo disponibilizados pela plataforma. Um deles é chamado de *Reels*, em que são postados vídeos curtos e que ficam disponíveis permanentemente na página, e o outro se chama IGTV em que podem ser postados vídeos maiores de até, em média, 1h.

A plataforma do Instagram também permite reuniões síncronas, chamadas de *lives*, entre a página e os seguidores que ela possui. É possível conversar em tempo real com os seguidores através de vídeo e áudio.

No Instagram há também as postagens, que são imagens estáticas acompanhadas de textos que postamos para que os seguidores da página curtam, comentem, compartilhem e salvem. Além de ter seguidores, que são pessoas que se interessam pelo conteúdo da página e a seguem, também é possível seguir outras páginas cujos conteúdos despertem interesse.

Imagem 10: Tela de uma postagem do Instagram Imagem 11: Tela inicial da página do Instagram



Fonte: A autora, 2020.



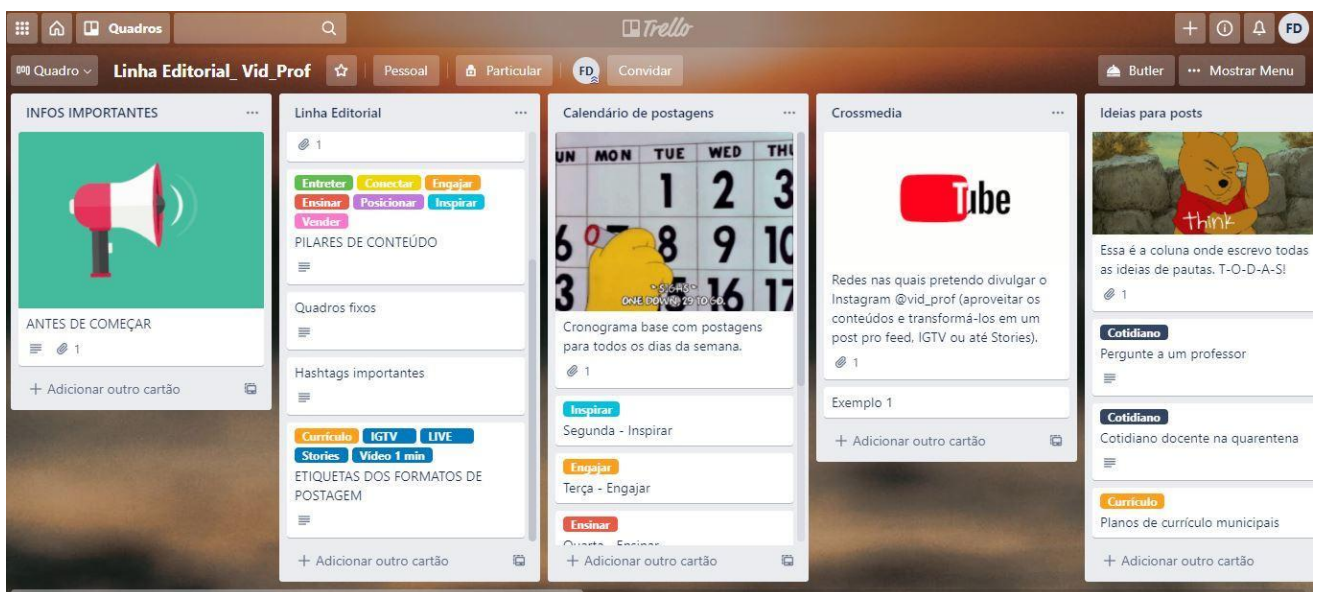
Fonte: A autora, 2020.

Atualmente a página possui 172 seguidores, entre professores e pessoas interessadas em entender sobre os temas tratados no produto.

Materiais desenvolvidos

Os materiais desenvolvidos para a página são multimídia. O processo de produção dos conteúdos da página do Instagram, utilizou como fonte primária o referencial teórico da dissertação bem como os resultados da análise de dados gerados pela pesquisa. Para tal, foi criada uma linha de produção editorial no programa Trello⁷, para organizar as postagens e os tipos de mídia que seriam utilizados ao longo dos dias.

Imagem 12: Linha editorial de produção de conteúdo para o produto educacional



Fonte: A autora, 2020.

Os conteúdos foram separados em três eixos: Cotidiano, Currículo e BNCC. Nas postagens, os temas são intercalados e vão sendo disponibilizados a medida que os usuários seguidores da página vão indicando seus interesses por meio da participação em enquetes, e comunicação através de comentários e mensagens privadas. Um exemplo de como as interações para definir os conteúdos são feitas, podem ser observadas nas imagens abaixo:

⁷ O Trello é um programa que permite a criação de quadros para organização de projetos individuais e coletivos. Para utilizar o Trello, basta acessar o site: <https://trello.com/pt-BR>

Imagem 13: Funcionamento de enquete na página



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 14: Funcionamento de enquete na página



Fonte: A autora, 2020.

O principal eixo das postagens fixas já realizadas é o currículo. O próximo tópico a ser desdobrado será a BNCC e as legislações que a antecederam. A seguir, as postagens estáticas que já foram disponibilizadas na página estão compiladas.

Imagem 15: Compilação de postagens estáticas



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 16: Compilação de postagens estáticas



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 17: Vídeo postado na página



Fonte: A autora, 2020.

A seguir, destaco algumas postagens fixas que tiveram expressividade em termos de interação com os seguidores da página:

Imagem 18: Postagem sobre legislação

Currículo e algumas legislações nacionais relevantes: Quais são e quando foram criadas?

Linha do tempo

SIGA @VID_PROF

1988	1996	1997	1998 a 2000	2017 a 2018
Constituição Federal Artigo 205 e 214 tratam de Educação. Artigo 210 fala sobre conteúdos mínimos para o ensino fundamental.	LDB Lei que institui diretrizes e bases para todos as modalidades de Educação nacional. Artigo 26 dá enfoque aos currículos.	PCN Parâmetros curriculares nacionais, que são orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina.	DCN Diretrizes curriculares nacionais são normas que orientam o trabalho dos sistemas de ensino. Definem os áreas de ensino a serem trabalhadas na educação básica, na parte comum de currículo.	BNCC Base Nacional Comum Curricular é um documento que tem força de lei e detalha os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados na Educação Básica.

Este conteúdo foi útil para você?

- Siga o @vid_prof
- Salve o post
- Compartilhe
- Comente
- Curta

SIGA @VID_PROF

Fonte: A autora, 2020.

Imagem 19: Post sobre os desafios docentes na pandemia



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 20: Post sobre teorias pós críticas

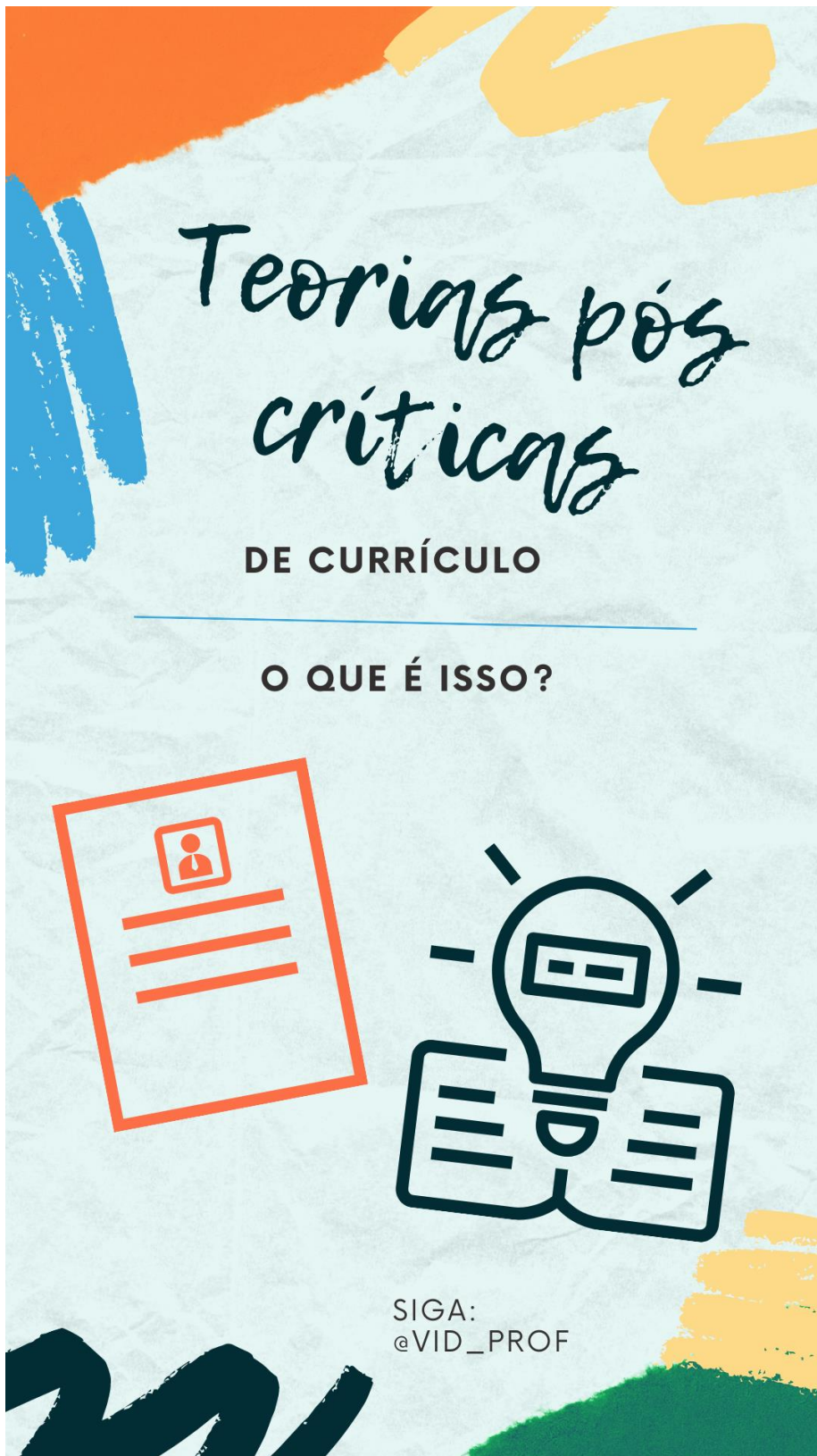
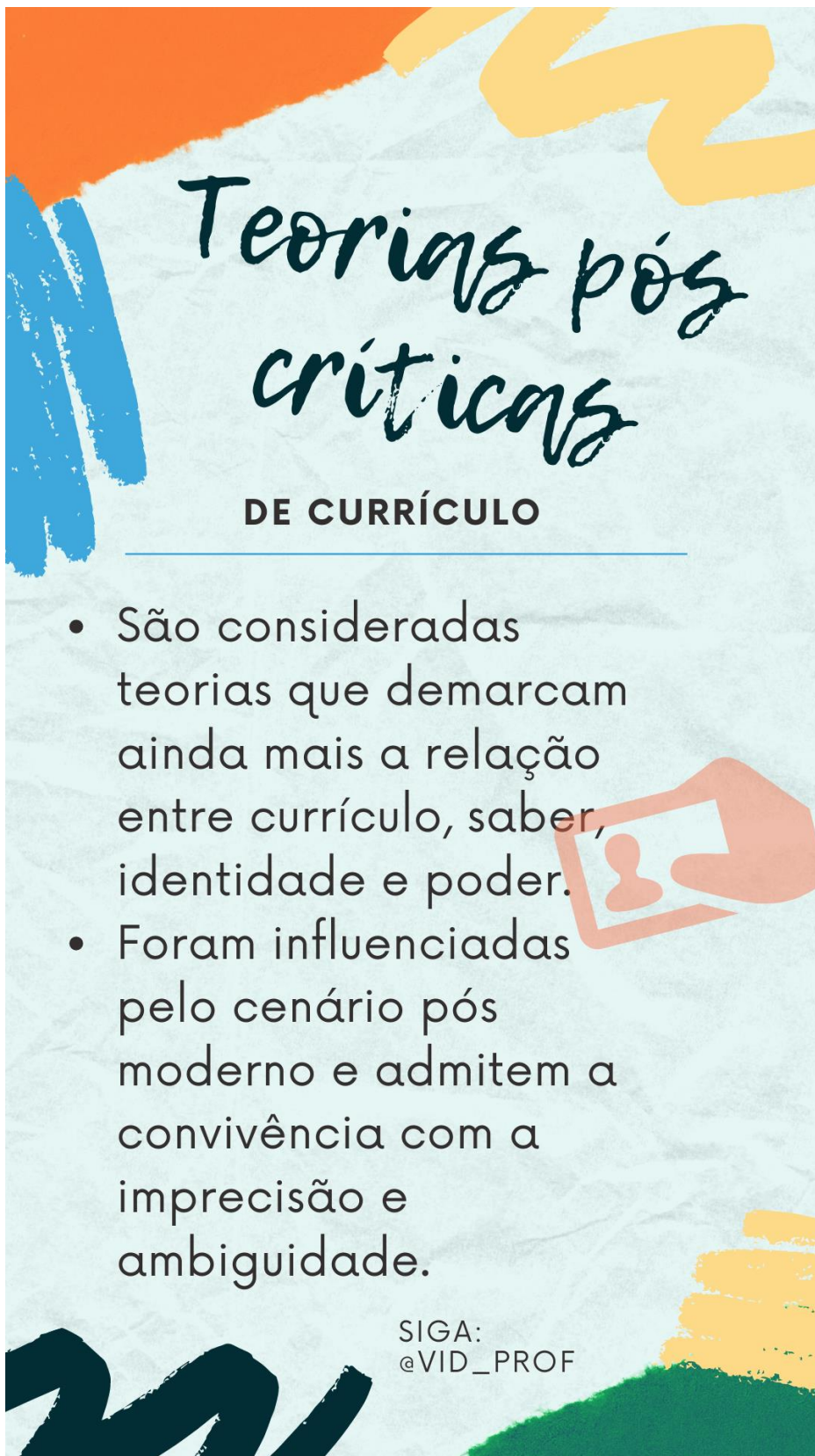
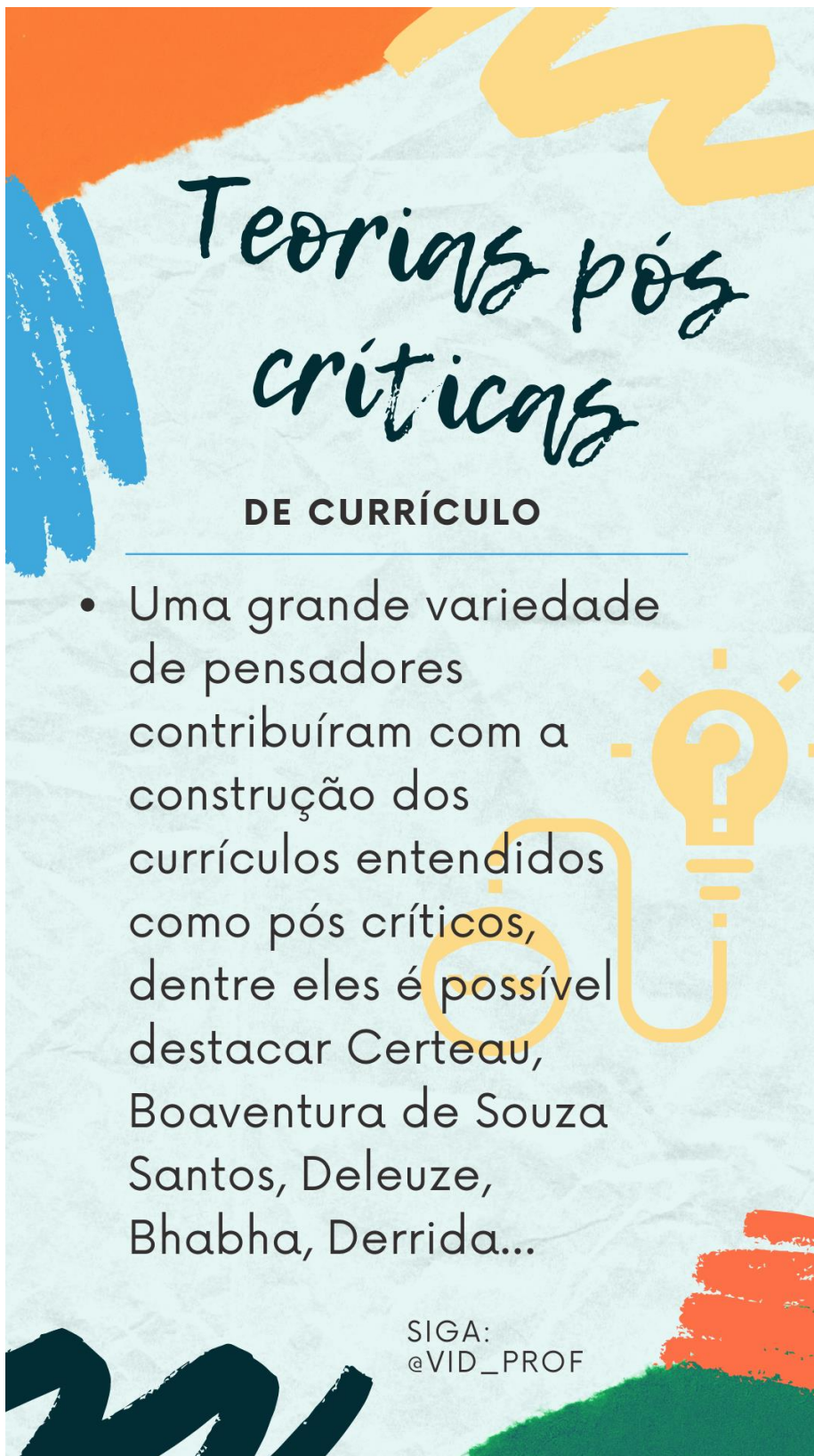


Imagem 21: Post sobre teorias pós críticas



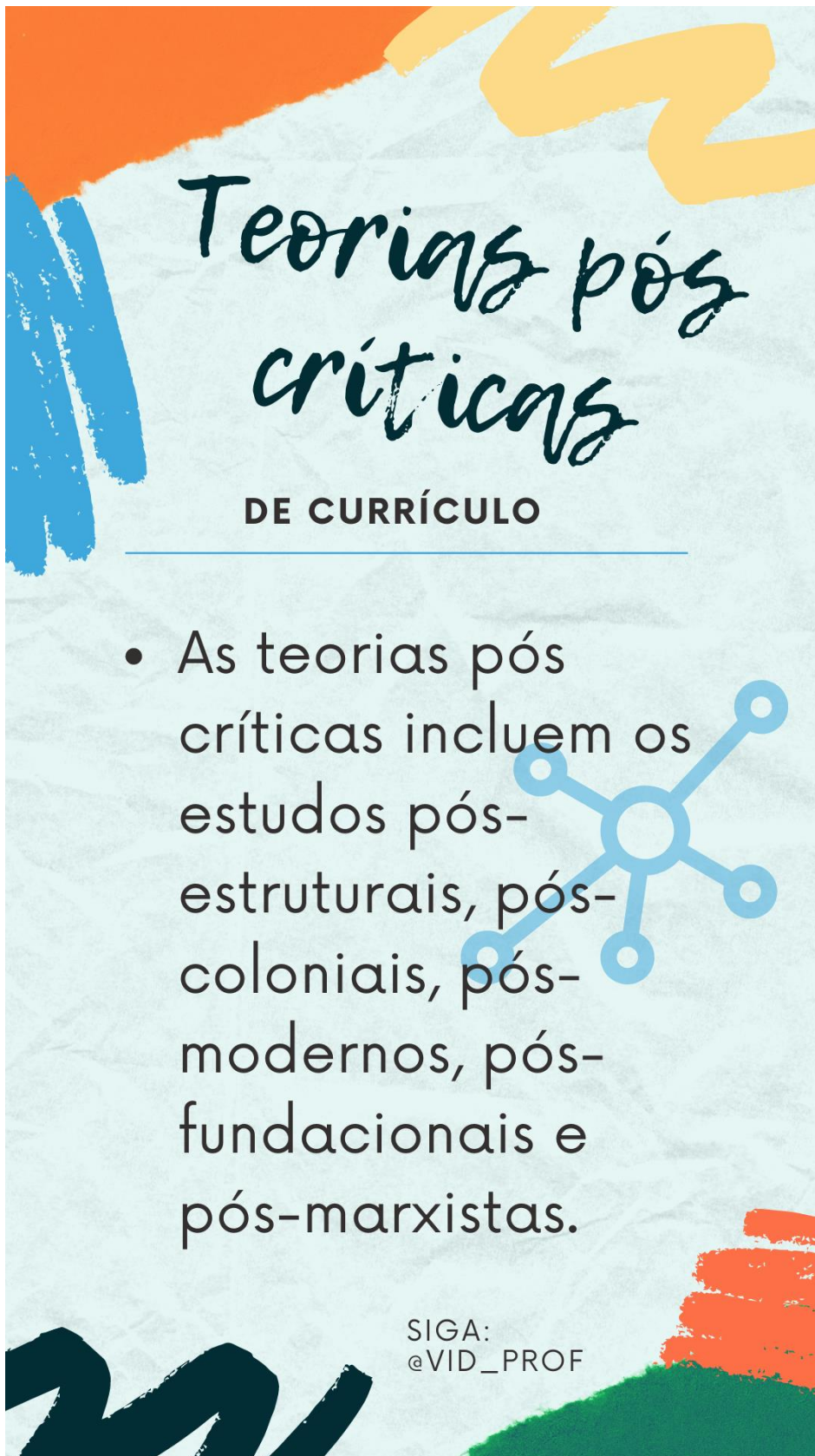
Fonte: A autora, 2020.

Imagem 22: Post sobre teorias pós críticas



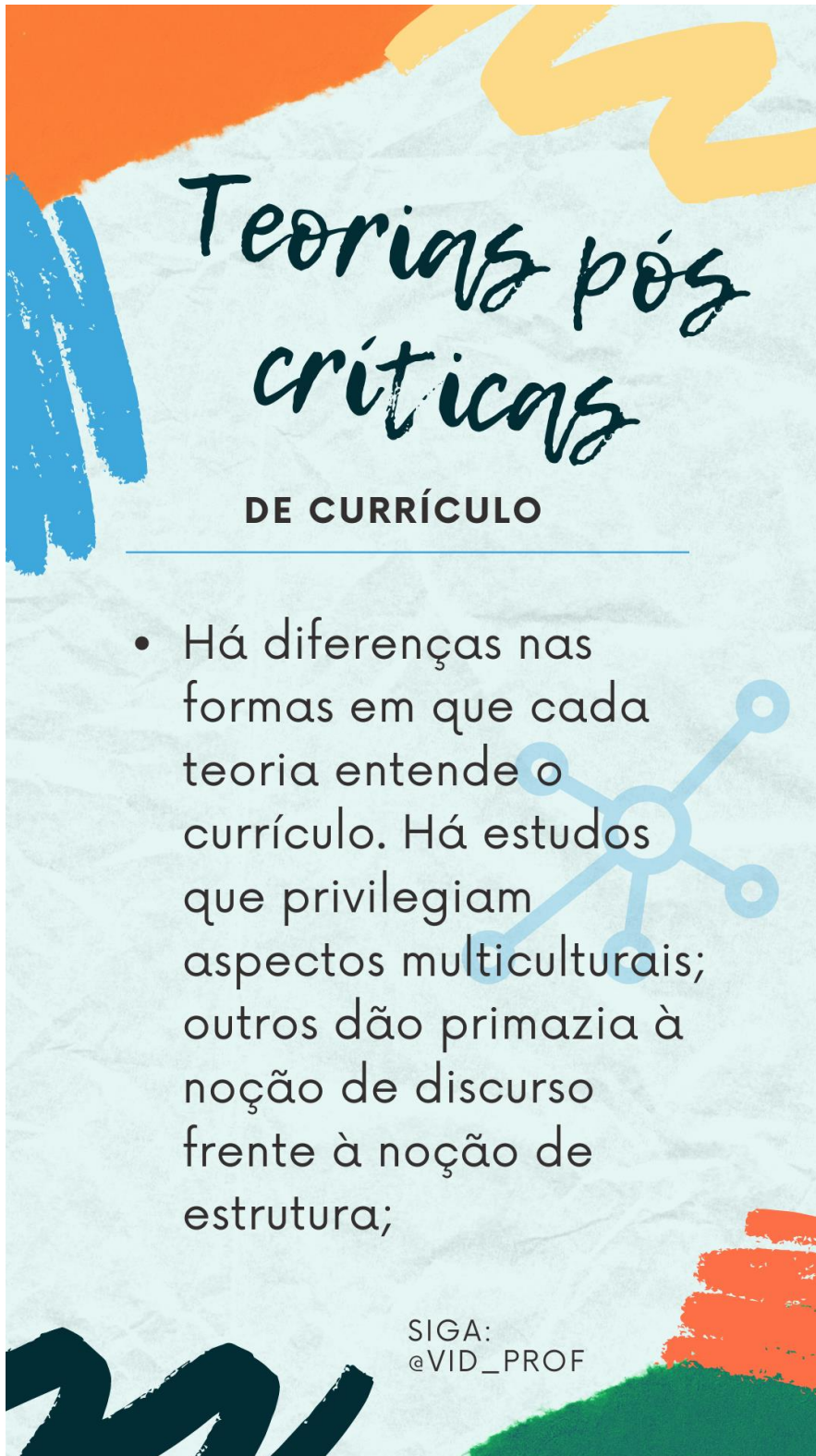
Fonte: A autora, 2020.

Imagem 23: Post sobre teorias pós críticas



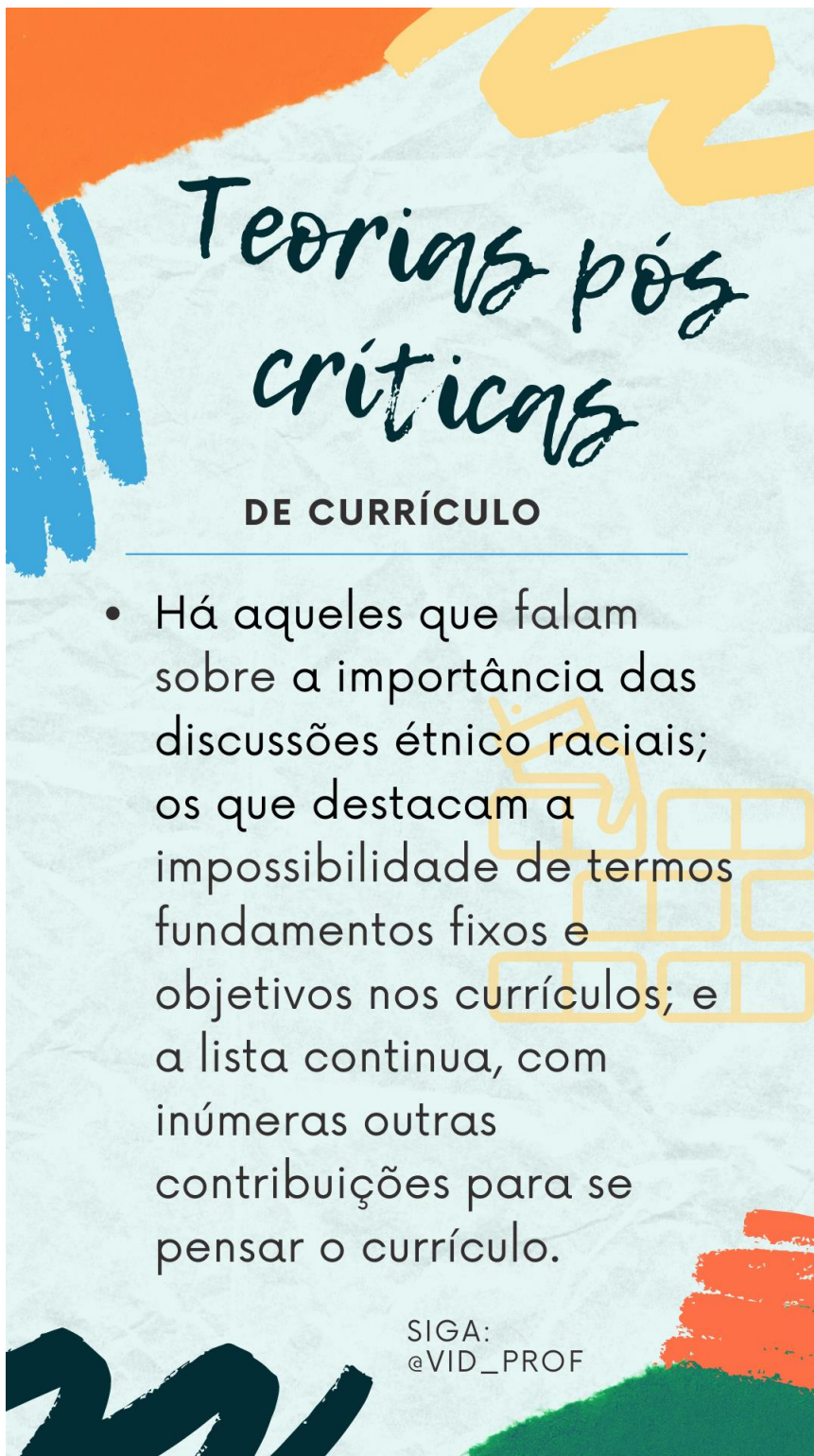
Fonte: A autora, 2020.

Imagem 24: Post sobre teorias pós críticas



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 25: Post sobre teorias pós críticas



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 26: Post sobre teorias pós críticas

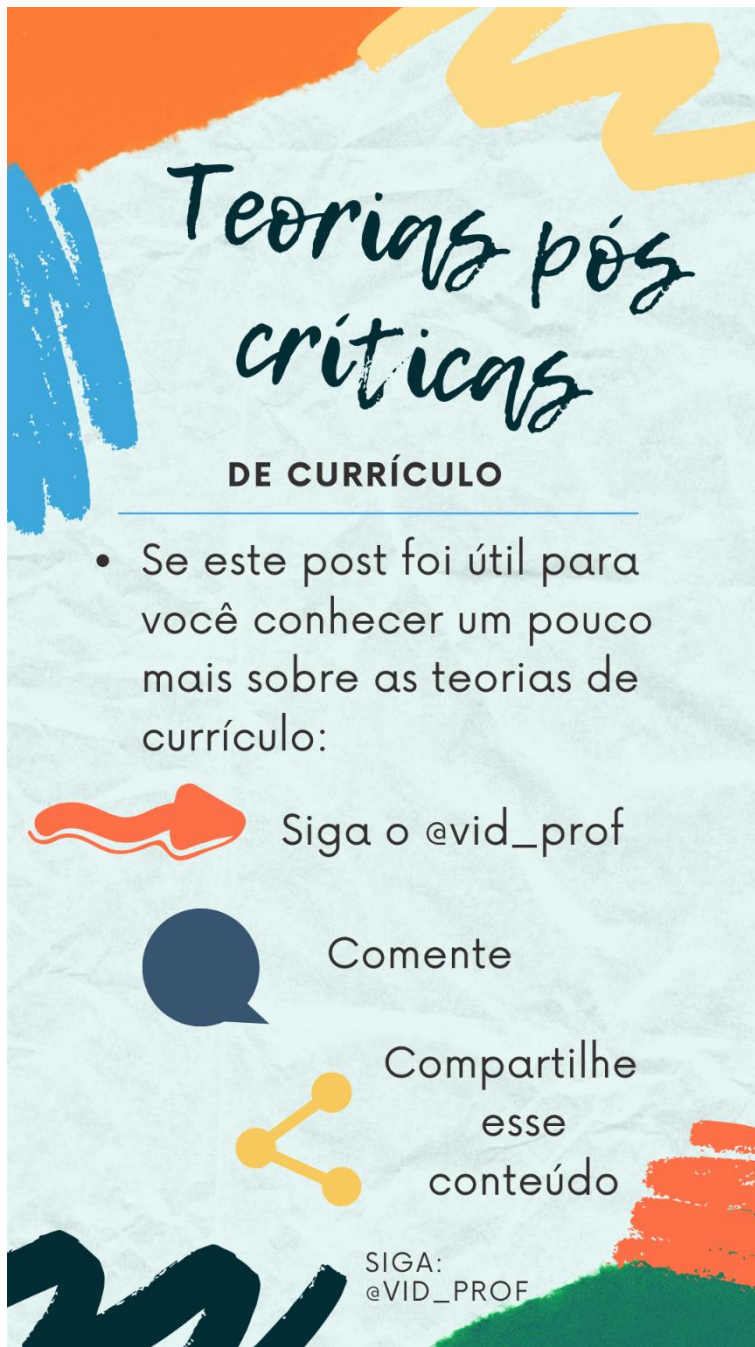
Teorias pós críticas

DE CURRÍCULO

- No Brasil, os estudos pós críticos são predominantes na área curricular.
- Alguns conceitos enfatizados pelas teorias pós críticas de currículo: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, poder, gênero, raça e etc.

SIGA:
@VID_PROF

Imagem 27: Post sobre teorias pós críticas



Fonte: A autora, 2020.

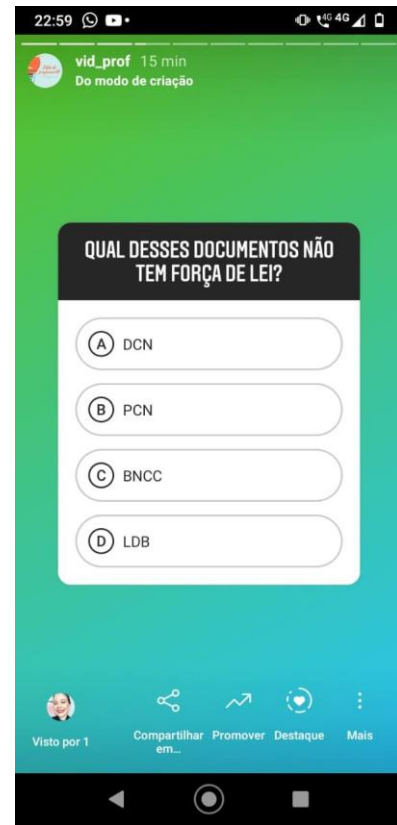
Além dos materiais disponibilizados de forma fixa, existem os materiais que ficam disponíveis por 24 horas para interação com os usuários nos Stories do produto.

Imagem 28: Stories



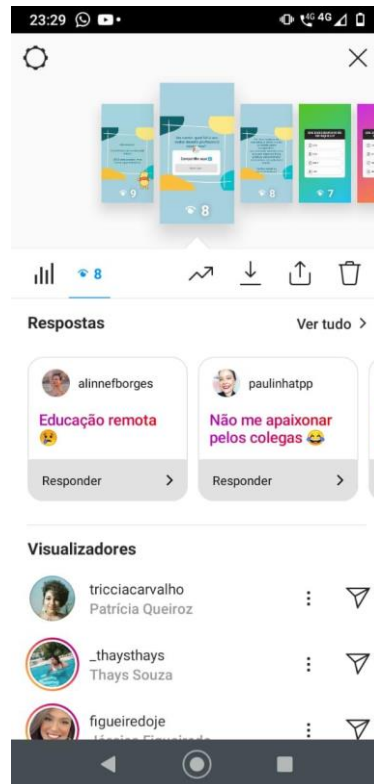
Fonte: A autora, 2020.

Imagem 29: Stories



Fonte: A autora, 2020.

Imagem 30: Stories



Fonte: A autora, 2020.

A ferramenta de Stories é muito interessante, pois permite a submissão dos materiais a uma validação por parte dos professores e demais interessados nos temas abordados na página. As avaliações do produto têm ocorrido de forma pulverizada e constante, à medida que os conteúdos são curtidos, comentados, compartilhados e salvos. Todas essas métricas estão disponíveis na página do perfil. O retorno tem sido positivo, e creio que isso se deve, em grande parte, ao processo de produção coletivo dos materiais. Os seguidores indicam os assuntos, - dentro dos temas aos quais me proponho abordar -, que possuem interesse em conhecer mais, e vou produzindo os materiais de acordo com essas demandas. Abaixo deixo um exemplo de avaliação do perfil, por meio dos comentários dos seguidores.

Imagem 31: Comentários sobre o conteúdo



Fonte: A autora, 2020.

As interações dos seguidores com a página criaram e tem potencial para continuar criando novas conversas sobre o currículo, a BNCC e o cotidiano docente. A possibilidade de continuidade das conversas ocorre, pois, apesar da pesquisa ter terminado, o produto continuará sendo alimentado a medida que houver interação dos seguidores com a página. A divulgação do perfil continuará sendo feita pelo próprio Instagram, bem como pelas minhas redes sociais pessoais.

Uma das limitações do produto é que, por se tratar de uma página em uma rede social, é difícil filtrar os seguidores do perfil. Não há como assegurar que todos os interessados e seguidores da página são professores. Por outro lado, é positivo que as informações sobre a docência furem bolhas e sejam difundidas entre um maior número de pessoas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou entender, como um grupo de professores que atua no 1º segmento do ensino fundamental vivencia em seus cotidianos profissionais a política da Base Nacional Comum Curricular. Para realizar essa investigação, foram desdobrados os conceitos de currículo, BNCC e cotidiano numa perspectiva pós estrutural, em diálogo com as contribuições cereteunianas.

Após a definição do referencial teórico, foram feitas conversas com um grupo de nove docentes que trabalham no estado do Rio de Janeiro e atuam nesta etapa da educação básica brasileira, no sentido de compreender o que esses profissionais sabem, como percebem a BNCC e como seguem as demandas e prescrições provenientes da estrutura do documento.

No movimento de conversar, foi possível perceber a pluralidade de entendimentos a respeito do currículo e da BNCC. Ficou evidente o quanto que apesar da BNCC estar posta e servir como a baliza para a construção dos documentos curriculares das redes educacionais em que estes professores atuam, a saber, as redes de Maricá, de Niterói e do Rio de Janeiro, a forma como ela dialoga com os cotidianos desses docentes é distinta, tanto pelas particularidades de cada rede, quanto pelas características pessoais de cada um dos profissionais.

No que se refere ao entendimento do que é a BNCC, a maior parte dos professores participantes da pesquisa considerou que ela propõe uma igualdade que não se sustenta, seja em função das limitações do ambiente, seja pela ausência de diálogo frente ao cotidiano docente. Uma quantidade menor de professores percebeu que o documento promovia igualdade e flexibilidade. Foi interessante notar que, mesmo nos discursos que olhavam para a BNCC de forma mais positiva, havia crítica a respeito do engessamento, o que de certa forma, é uma característica presente e endossada pelo documento.

Com relação à aderência e a possibilidade da estrutura da BNCC ser seguida no cotidiano docente, apenas uma professora considerou que se submetia a ela. E ao fazê-lo também criticou o engessamento e a falta de diálogo com as demandas de seus alunos. Os demais professores participantes da pesquisa declararam não seguir a BNCC ou utilizá-la como um documento de apoio.

As colocações dos professores suscitam um questionamento relevante: Se já existiam documentos de apoio curricular como os PCN e as DCN, além do engessamento curricular e de evidenciar concepções pedagógicas pautadas na lógica de mercado, o que a BNCC traz de novo? Quais são as contribuições de um documento cuja estrutura, devido a sua complexidade

e distanciamento das múltiplas realidades do Brasil, não se comunica de forma eficaz com professores e alunos? São questionamentos decorrentes deste processo de pesquisa e que ficarão como uma centelha para novas investigações.

As conversas deram origem ao corpus da pesquisa, que foi analisado à luz do ciclo de políticas proposto por Ball, tendo como filiação metodológica a análise do discurso. Entretanto, as conversas também foram responsáveis por embasar a criação do produto educacional e com isso permitir a ampliação das trocas entre muitos professores. A página do Instagram “vida de professor@ - @vid_prof” apesar de ter a manutenção desafiadora, pois demanda constante produção de conteúdo e presença digital, traz a vivacidade das conversas, dos enredamentos, dos acontecimentos e do imprevisto. Ela permite que as conversas não acabem ao finalizarmos esse texto. A formação de professores em rede seguirá.

A despeito de todas as dificuldades e desafios ocasionadas pela pandemia mundial de Covid-19, que alterou a dinâmica das nossas vidas, todas as conversas que ocorreram em razão desta pesquisa foram transformadoras para mim. Espero que o mesmo tenha ocorrido com os colegas que gentilmente se dispuseram a participar do corpus deste trabalho. Espero que você, meu leitor, também tenha adentrado essa rede de formação docente e tenha se formado uma vez mais com o que construímos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABUD, K.. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.

ALVES, Nilda. (org.) et al. **Criar Currículo no Cotidiano**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, Julho 1992 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 maio de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Nota sobre a entrega da terceira versão da BNCC ao CNE**. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao> >. Acesso em 10 maio de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

AOKI, T. Teaching as In-dwelling: Between Two Curriculum Worlds (1986/1991). In: PINAR, William; IRWIN, R. L (ed). **Curriculum in a New Key**: The collected works of Ted Aoki. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p.159-167.

AOKI, T. Layered Voices of Teaching: The Uncannily Correct and Elusively True (1992), In: PINAR, William; IRWIN, R. L (ed). **Curriculum in a New Key**: The collected works of Ted Aoki. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p.187-199.

AOKI, T. Humiliating the Cartesian Ego (1993), In: PINAR, William; IRWIN, R. L (ed). **Curriculum in a New Key: The collected works of Ted Aoki**. NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p.291-303.

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed.vol.1. São Paulo: Moderna, 2013.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.

_____, MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy - policy enactments in secondary schools**. Londres: Routledge, 2012.

_____, BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, Londres: Routledge, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____, BOWE, R; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres – New York: Routledge, 1992.

BARRETO, R. G. **Formação de professores: entre o discurso da falta e propostas de substituição tecnológica. Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claud. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 de março de 2020.

CERTEAU, M. de **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 2013.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin. W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. tradução de Pedrinho A. Guareschi – 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.244-270.

HERNANDO Calvo, Alfredo. **Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo** - 1. ed. – São Paulo, SP : Fundação Telefônica Vivo, 2016.

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso, 1985.

_____. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

_____. **La imposibilidad de la sociedad**. In: _____. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 19-30.

_____. **Misticismo, retórica y política**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. **"Posfácio"**. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008. p. 207-212.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> .Acesso em: 15 mai. 2020.

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

LOPES, A.C. **Apostando na produção contextual do currículo** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação – Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2. p. 13-17, abr./jun., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200013&script=sci_arttext .Acesso em: 10 mai. 2020.

MACEDO, E. A Base é a Base. **E o currículo o que é?** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> . Acesso em: 10 mai. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, E. **O Paradigma perdido: a natureza humana**. Sintra/Portugal: Publicações Europa América, 1990.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C.S.; SOUZA, R. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

REIS, G. F. S. ; SÜSSEKIND, M. L. ; LONTRA, VIVIANE . Alegria nosdocom os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares. **Cadernos de Pesquisa em Educação** PPGE.UFES, Espírito Santo, v. 1, p. 137-152, 2017.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C.S.; SOUZA, R. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos e com os cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias**. 2007. 235 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SUSSEKIND, M.L e LANZILLOTTA, A. Tecendo (con)versas: relatos de formação de professores. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 109-118; set./dez 2010.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-come experiências-vidas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

SÜSSEKIND, M. L.. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), São Paulo, v. 12, p. 1512 - 1529, out./dez 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

Zanotto, M. SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.