



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JUDINETE DO SOCORRO ALVES DE SOUZA**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:  
(im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**

**MACAPÁ  
2020**

Judinete do Socorro Alves de Souza

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:  
(im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora:  
Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo.

**MACAPÁ  
2020**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá**  
**Elaborado por Mario das G. Carvalho Lima Júnior – CRB-2/1451**

Souza, Judinete.

Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari / Souza, Judinete; Orientadora, Arthane Menezes Figueirêdo. - Laranjal do Jari, 2020.

158f.

Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículo. 2. BNCC. 3. Amazônia - Amapá. I. Orientadora, Figueirêdo, Arthane Menezes. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD. 22 ed.370 S729b

Judinete do Socorro Alves de Souza

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:  
(im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Data da aprovação:

20/12/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo  
Presidente – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

---

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade  
Membro Interno – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Membro Titular Externo – Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Leila Maria Camargo  
Membro Titular Externo – Universidade Estadual de Roraima (UERR)

**Macapá  
2020**

Dedico este trabalho à minha mãe Judite Alves de Souza e ao meu pai José Maria Ferreira de Souza (*in memoriam*) que, como ribeirinhos, sempre acreditaram na educação, lutaram e se privaram de muitos sonhos para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar.

Aos professores e professoras da Educação Básica, que lutam por currículos mais inclusivos, mais pertencentes aos povos amazônidas, que valorizem os nossos saberes e produzam pertencimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu sustentador, meu arrimo e refúgio. A Ele meu louvor e gratidão por me fazer sentir tão cuidada e abraçada sempre.

À minha família pelo apoio, por torcerem e acreditarem em mim. Em especial, minha mãe, que todos os dias eleva preces fervorosas aos céus pela minha vida. Muito grata pelo apoio e amor incondicional.

À minha querida orientadora, Arthane Menezes, por ter acreditado em mim, por respeitar meu tempo de escrita, por nutrir sempre uma relação afetiva, intelectual e respeitosa. Pela pessoa tão humana, doce e sempre solidária nas vicissitudes vividas no meu tempo de Mestrado, por me ensinar tanto com as suas concepções e ações e por ter contribuído significativamente com a minha maturação acadêmica nesse processo de escrita. Admiração e gratidão!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), pelas valiosas contribuições, pelo compromisso ético com a educação de qualidade, pelos ensinamentos, contribuições e partilha. Nesta escrita há um pouco de cada um de vocês; sem dúvida, vocês são responsáveis pela amplitude da compreensão que tenho hoje do mundo, da educação, das políticas educacionais. Admiro o compromisso social e a coragem na luta pela universidade pública. Vocês são gigantes! Meu respeito por cada um e cada uma!

Ao PPGED/UNIFAP, na pessoa da professora Ilma Barleta, coordenadora desse Programa, que com muita ética e sabedoria (principalmente nesse período pandêmico), manteve o diálogo e o respeito, primando pelo direito de todos e todas à educação pública, gratuita e de qualidade. Uma jovem doutora, uma mulher que, para além do seu próprio tempo, tem nos inspirado com conhecimentos e postura ética.

Ao professor André Guimarães, pelas valiosas contribuições para este trabalho. Você me fez pensar sobre muitos condicionantes. Obrigada pelas aulas maravilhosas, pelo compromisso com a educação, pelo brilhante trabalho que realiza, por seres um intelectual orgânico que une dialeticamente o saber, o compreender e o sentir. Admiração e respeito!

À professora Valéria Moraes, pelas contribuições para esta escrita, ainda nos primeiros momentos do Mestrado. Grata pelas dicas, indicações de leituras e pela forma singela, simples e verdadeira como partilhas o conhecimento. Meu muito obrigada!

Aos colegas de Mestrado, Turma 2018, pela convivência, partilha e troca de saberes. Aos colegas da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, por me ajudarem quando não pude usar minha mão direita, pelo companheirismo, risos, choros, pelas mãos estendidas, pelos estímulos constantes e “cafés com afeto” – que tornaram mais suave a caminhada. Gratidão!

Aos membros das bancas examinadoras, professora Dra. Antônia Andrade, professora Dra. Leila Camargo e o professor Dr. Salomão Mufarrej, pela leitura da minha escrita, pelas valiosas contribuições e por dividirem conhecimentos comigo. Vocês agregaram muito a esse trabalho. Gratidão!

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, que acreditaram ser importante este estudo, por terem contribuído tão significativamente com as suas concepções e saberes, parte imprescindível de todo este trabalho. Muito obrigada!

Às amigas que o Mestrado me presenteou: Maria de Barros, Janaína Brito, Lidiane Nascimento, Adriana Idalino, Carina Rodrigues e Marcela Seoane – por serem tão solidárias nos momentos em que precisei, por estarem ao meu lado me apoiando em muitas situações. Por serem verdadeiras “enfermeiras” quando minha saúde deu sinais de alerta, por estarem perto, por se preocuparem comigo. Vocês me ajudaram nessa caminhada e ocupam um lugar especial em meu coração por cada cuidado e gesto de carinho manifestado. Muito obrigada!

Ao casal Ruy Reis e Elaine Reis pelo carinho e cuidado. Vocês são mais que amigos. São amigos que a vida se encarregou de tornar meus irmãos. A presença de vocês suavizou a distância da família. Gratidão por todo o apoio e as gentilezas. Amo muito vocês!

Aos amigos Ribamar Pereira, Francy Pereira, Ana Lúcia Pedrado e Ivoneide Assunção, por se alegrarem com as minhas conquistas, por me apoiarem, por serem amigos e profissionais que me inspiram e que admiro. Gratidão pelas vibrações positivas e pelas partilhas de vários momentos desta caminhada.

Ao professor Claudio de Almeida, pela valiosa ajuda nas transcrições das entrevistas, pelo apoio e partilha de saberes. Muito obrigada!

Ao meu Floquinho, fiel escudeiro e companheiro de todas as horas, que compartilhou do meu lado noites e madrugadas de leituras.

À secretária do PPGED/UNIFAP, Idanilde Rocha, pelas orientações, atenção e atendimento maravilhoso. Admiro o seu trabalho e pessoa!

A todos e todas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Considero que um dos efeitos perversos de um currículo nacional será, na realidade, o de “legitimar a desigualdade”. Ele pode ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais. (APPLE, 1999, p. 48).

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fortaleza de São José – Macapá (AP).....	76
<b>Figura 2</b>	Igreja de São José – Macapá (AP).....	76
<b>Figura 3</b>	Dança do Marabaixo em Macapá (AP).....	79
<b>Figura 4</b>	Resumo das competências gerais da Educação Básica.....	81
<b>Figura 5</b>	Município de Laranjal do Jari (AP).....	89
<b>Figura 6</b>	Monumento do castanheiro na praça central de Laranjal do Jari (AP).....	91
<b>Figura 7</b>	Evolução do IDEB do município de Laranjal do Jari – Anos Iniciais.....	94

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Produção de teses e dissertações a partir do descritor “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2019) .....	31
<b>Quadro 2</b>	Local e data da realização de Seminários estaduais para a construção da BNCC, realizados entre junho e agosto de 2016.....	60
<b>Quadro 3</b>	Renda domiciliar per capita das cidades brasileiras por região .....	70
<b>Quadro 4</b>	Municípios amapaenses - aspectos econômicos .....	78

## LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Amapá
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários em Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CREAS	Centro de Referências Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEPA	Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parcerias Público-Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCA	Referencial Curricular Amapaense
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UVA	Universidade Vale do Acaraú

## RESUMO

Esta pesquisa focalizou a temática de políticas de currículo. Investigou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na concepção de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município de Laranjal do Jari (AP). Teve como objetivo geral analisar como os docentes de Laranjal do Jari (AP), compreendem os reflexos da implementação da BNCC para o processo educativo nesse município. Pretendeu-se com os objetivos específicos: 1) compreender a BNCC como um documento basilar do campo de disputas pelos projetos de educação postos socialmente; 2) discutir as contradições pertinentes à construção de uma Base Nacional Comum Curricular frente à diversidade cultural, social e econômica da Amazônia Amapaense, especificamente, no contexto de Laranjal do Jari; 3) Analisar as implicações da BNCC para as atividades pedagógicas, na perspectiva dos professores de Laranjal do Jari. Adotou-se como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, porque essa abordagem compreende que as políticas de currículo não se efetivam de forma isolada e neutra, mas que tensionam em um campo de disputas por um projeto de educação, de sociedade, privilegiando alguns conhecimentos e subalternizando outros. O estudo se constitui como uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas que tem como sujeitos professores do Ensino Fundamental I do município de Laranjal do Jari. Realizou-se uma análise qualitativa dos dados, na qual fizemos inferências, subsidiadas pela base epistemológica ancorada principalmente em Freire (2000), Contreras (2002), Apple (1999), Silva (2019), Arroyo (2013), Sacristán (2017) e Moreira e Candau (2008). Nesse sentido, a discussão questionou a BNCC como política curricular hegemônica, a qual desconsidera os saberes da Amazônia Amapaense – região diversa e com processos sociais singulares no Norte do Brasil. A BNCC traz para a educação da Amazônia Amapaense limitações que se revelam desde o planejamento do professor diante das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, limitações quanto à autonomia e à criatividade docente, à formação necessária dos sujeitos laranjalenses, frente às suas reais necessidades. Os resultados apontam que os professores não percebem com muita clareza a hegemonia presente no documento da Base, demonstrando preocupação com as competências impostas pela BNCC aos seus planejamentos, tendo em vista que as escolas nas quais atuam não possuem condições estruturais para efetivar conhecimentos tecnológicos intrínsecos na competência da cultura digital. Demonstram, ainda, que a implementação da Base intensificará as atividades pedagógicas, trazendo maior responsabilização e precarização aos docentes diante das condições efetivas das escolas frente às competências propostas na BNCC, e o alinhamento dessas com as avaliações externas. Dessa forma, indicamos a necessidade de novos estudos sobre a BNCC, críticos e resistentes – que endossem a luta contínua e coletiva, por currículos mais inclusivos e identitários, que crie relações de pertencimento e que considere os saberes da Amazônia Amapaense e dos povos laranjalenses.

**Palavras-chave:** Currículo. BNCC. Amazônia Amapaense. Laranjal do Jari. Concepções de professores.

## ABSTRACT

This research focused on the theme of curriculum policies. The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) was investigated in the conception of teachers from the early years of Elementary Education, in the municipality of Laranjal do Jari, located in the state of Amapá. As a general objective, it was analyzed how teachers in Laranjal do Jari (AP) understand the reflexes of the implementation of the BNCC regarding the educational process in that municipality. With the specific objectives, the intention was: 1) to understand the BNCC as a base document on the field of disputes over education projects placed socially; 2) to discuss the contradictions concerning the construction of a National Common Curriculum Base in view of the cultural, social and economic diversity of the Amapaense Amazon region, specifically in the context of Laranjal do Jari; 3) to analyze the implications of the BNCC for pedagogical activities, from the perspective of the teachers in Laranjal do Jari. As a research method, Dialectical and Historical Materialism was used, since this approach understands that curriculum policies are not carried out in an isolated and neutral way, but that they tension in a field of disputes for an education project, of society, privileging some knowledge and subordinating others. This study is constituted as a field research, with a qualitative approach, whose data were obtained through semi-structured interviews with Elementary School teachers in the municipality of Laranjal do Jari. A qualitative analysis of the data was carried out, in which we made inferences, subsidized by the epistemological base anchored mainly in Freire (2000), Contreras (2002), Apple (1999), Silva (2019), Arroyo (2013), Sacristán (2017) and Moreira and Candau (2008). In this sense, the discussion questioned the BNCC as a hegemonic curricular policy, which ignores the knowledge of the Amapaense Amazon - a diverse region with unique and social processes in northern Brazil. The BNCC brings to the education of the Amapaense Amazon region limitations that can be seen since the planning made by teachers regarding the competences and skills that must be developed, the autonomy and creativity, as well as the necessary training of the Laranjal do Jari community, facing their real needs. The results indicate that teachers do not perceive very clearly the hegemony present in the base document, showing concern when it comes to the responsibilities imposed by the BNCC plan, considering that the schools in which they work do not have structural conditions to carry out intrinsic technological knowledge in competence of digital culture. They also demonstrate that the implementation of the base document will intensify pedagogical activities, bringing greater accountability and precariousness to teachers concerning the effective conditions of schools in view of the competencies proposed by the BNCC, and their alignment with external evaluations. Thus, we indicate the need for new studies on the BNCC that are critical and resistant - which endorse the continuous and collective struggle for a more inclusive curriculum that creates relationships of belonging, considering the knowledge of the Amapaense Amazon region and the people of the municipality of Laranjal do Jari.

**Keywords:** Curriculum. BNCC. Amapaense Amazon. Laranjal do Jari. Conceptions of teachers.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUZINDO O PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>16</b>
1.1 O contexto social e formativo da pesquisadora – de onde falamos? .....	20
1.2 Por que pesquisar sobre currículo? .....	24
1.3 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa .....	25
1.4 Os sujeitos da pesquisa .....	36
1.5 Análise dos dados .....	37
<b>2 O ESTADO E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL .....</b>	<b>40</b>
2.1 O Estado e as Políticas Educacionais .....	40
2.2 O currículo brasileiro no contexto das reformas educacionais .....	47
2.3 O surgimento da BNCC como política educacional .....	53
<b>3 A BNCC E AS EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE .....</b>	<b>69</b>
3.1 A BNCC e a diversidade regional amapaense: quais perspectivas? .....	75
3.2 A BNCC frente à educação amapaense: o caso de Laranjal do Jari .....	89
<b>4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE LARANJAL DO JARI .....</b>	<b>98</b>
4.1 A participação dos professores e professoras na construção da BNCC.....	99
4.2 Concepções dos professores e professoras sobre currículo .....	110
4.3 BNCC e suas competências: expectativas para o planejamento docente .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>140</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) .....	153
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada .....	154
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	155



## 1 INTRODUZINDO O PERCURSO INVESTIGATIVO

[...] o currículo é definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporizado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. É um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2019, p. 147-148).

A perspectiva de Silva (2019), apresentada no fragmento epigrafiado, coloca o currículo em uma dimensão estrutural e relacional, numa perspectiva política – que dá centralidade às relações de poder. Nessa perspectiva, o currículo não é neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos; não se limita aos conteúdos, aos planos de ensino, mas ultrapassa a sala de aula e se imbrica em relações de poder, de interesses e de conhecimentos que representam alguém, um grupo, uma classe. Sua seleção é o resultado de um processo que reflete interesses particulares de classes, sobretudo, das classes dominantes.

Historicamente, em diferentes tempos e espaços, o currículo foi sistematizado pelas políticas educacionais, tornando-se o eixo central da escola na formação e na produção de sujeitos sociais. Para Apple (1999) é importante reconhecer o fato de que vivemos sob relações capitalistas, relações de poder múltiplas e contraditórias, que se constituem e se reconstituem nas relações de classes, presentes em quase todas as situações, sendo ingênuo ignorá-las. É nesta seara que se travam as disputas, as relações de poder que permeiam as políticas que se materializam na educação, no tipo de homem que se deseja formar e na sociedade que se quer construir.

A educação brasileira, nos últimos anos, vem sendo marcada pela implementação de políticas públicas que, em um primeiro olhar, parecem elevar a qualidade da educação, respeitando direitos constituídos. Entretanto, em seu cerne, trazem antigos arranjos revestidos de uma nova roupagem, que segundo Saviani (2013), entrelaçam as ideias neoliberais e reformulam o processo educativo, adequando-o ao cenário econômico e político.

Apoiando-nos em Frigotto (2010), concebemos a educação como um campo que está em constantes disputas, onde os processos educativos curvam-se ao poder hegemônico. Não obstante, as lutas dos coletivos (ARROYO, 2013) também se materializam nos espaços educativos buscando uma educação que os representem, por um currículo mais inclusivo. Dessa forma, dois projetos distintos de educação e, conseqüentemente, de sociedade, estão constantemente em movimentos opostos.

Ao discorrer sobre currículo, concordamos com Pereira (2010) quando afirma que o currículo se encontra num campo de disputas e que não é um conjunto de conhecimentos neutros, mas carrega consigo ideologias, visões de mundo, de homem e de educação, que expressam uma historicidade, um contexto. E, ainda, é preciso atentar que “em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômicos, social, educacional e cultural” (PEREIRA, 2016, p. 2).

Dentre as políticas curriculares brasileiras está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 20 de dezembro de 2017, de caráter obrigatório para a Educação Básica, servindo de base para a formulação/reformulação dos currículos escolares. Apesar da aprovação da BNCC datar de 2017, esse documento vem ganhando forma há muitos anos. A constituição de 1988, em seu Artigo 210, já sinalizava “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar formação básica comum”. A partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC) começou a trabalhar para fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que foram aprovadas em 2013, as quais “estabelecem uma base comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, em seu Artigo 26, afirma que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar”. E o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), no que tange ao currículo e à formação de professores, reforça a Base Nacional Comum dos Currículos, significando dizer que a BNCC aprovada em 2017 se tornou a materialização de diretrizes que vêm sendo planejadas há muito tempo.

Vale ressaltar que o PNE e a LDBEN Nº 9.394/96, em seus processos construtivos, apresentavam diferentes concepções de educação. Uma concepção que defendia a classe trabalhadora e propunha a participação social, a outra representava o Executivo, que por meio do Ministério da Educação apontava a descentralização da gestão, mas defendia a centralização financeira, segundo Saviani (1999).

Apesar dos documentos conterem anseios e necessidades educacionais da classe trabalhadora, eles também contêm os desejos daqueles que financiam a educação e disputam as leis, as políticas públicas educacionais, o currículo e, em particular, o interesse dos grupos empresariais. Ambos os documentos, PNE e BNCC, estão nas disputas que se engendram pelo

tipo de pessoa que se quer formar, pela sociedade que se quer construir e nem sempre materializam o que a classe trabalhadora de fato deseja.

Nas lutas e disputas pelos instrumentos que materializam as políticas de currículo, as compreensões e conceitos se diferem, porque como já dissemos, são formas diferentes de compreender e se posicionar no mundo. No que tange ao entendimento de currículo, os propositores da BNCC indicam que ela se trata de “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), nos levando a pensar sobre a BNCC como uma norma que difere do currículo. Entretanto, o site da Base diz que:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2019).

Se a BNCC estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos da Educação Básica, ela é um currículo e, ainda mais, é um currículo obrigatório, uma vez que possui caráter normativo. Isso se torna mais claro na Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, afirmando em seu Artigo 2º, parágrafo único, que “as aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 4).

Tomamos a liberdade de fazer tal afirmação apoiando-nos no pensamento de Silva (2019), que traz uma amplitude para o currículo, o qual atravessa as fronteiras das técnicas, dos conteúdos de sala de aula, para ter sentido político e ideológico, dizendo que: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade” (SILVA, 2019, p. 150). Essa concepção de currículo está muito além do conteúdo da sala de aula, do planejamento do professor. Ela abarca as políticas, as diretrizes, os conhecimentos, as competências e as habilidades que devem constar no planejamento docente para a formação dos sujeitos. Como instrumento ideológico do Estado capitalista, a BNCC

reflete as lutas das relações sociais de poder, tornando-se um currículo oficial, nacional e comum, selecionando o que mais apraz à classe burguesa e excluindo conhecimentos que, na ótica capitalista, não são tão interessantes para tornarem-se reconhecidos como currículo de base nacional.

Existem outros conhecimentos diversos que não fazem parte do conhecimento oficial, entre esses, os conhecimentos e saberes dos sujeitos da Amazônia Amapaense. Pensar sobre a Amazônia Amapaense é pensar sobre os conhecimentos dos seus povos, a constituição da sua gente, as formas de organização da vida, dos saberes. O Amapá não é somente o estado que fica, geograficamente, ao norte do Brasil, com 861.773 pessoas (IBGE, 2019), mas é, acima de tudo, um território de disputas, que nos seus jovens 32 anos de existência como estado da federação, constrói saberes e possui jeitos singulares de ver o mundo, a vida, a educação.

Falar da Amazônia Amapaense é falar de floresta, de rios, do maior rio do mundo – o rio Amazonas; é pensar sobre um território com grandes quantidades de biomas brasileiros espalhados nos seus 16 municípios, que possui um potencial imenso na sua biodiversidade, tendo em vista tratar-se do estado brasileiro com maior índice de preservação ambiental. Mas também é um estado que acolhe imigrantes de muitos estados brasileiros em busca de trabalho ou em busca de uma vida mais tranquila. Nesse sentido, a população amapaense, ou tucuju<sup>1</sup>, mantém um estreito relacionamento com a natureza e retira dela a produção para a sua existência.

A cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, é a única capital brasileira banhada pelo rio Amazonas, cortada pela Linha do Equador, local onde se ergue o maior forte militar do Brasil, a Fortaleza de São José de Macapá, e atualmente possui cerca de 512.902 habitantes. A Casa do Artesão, a Fortaleza de São José de Macapá, o Trapiche Eliezer Levy com seus 360 metros sobre o rio Amazonas e o Museu Sacaca são pontos turísticos convidativos da capital amapaense que marcam a história de vida dos amazônidas, seus saberes, suas histórias.

Desse rincão amazônico, precisamente da capital amapaense, podemos ver o fenômeno equinócio – momento em que o sol se posiciona alinhando-se com a Linha do Equador – que pode ser apreciado duas vezes ao ano do local onde se encontra o monumento Marco Zero, com 30 metros de altura e uma abertura circular no topo, posicionado de forma estratégica para que, na medida em que o sol se alinhe com a linha do equador, também encaixe-se perfeitamente ao círculo, projetando a linha imaginária do Equador sobre o solo, integrando os pontos turísticos convidativos da capital amapaense.

---

<sup>1</sup> Vocábulo de origem Tupi, que faz alusão aos primeiros habitantes indígenas do território amapaense.

Assim, levando em consideração a sociedade dividida por classes e as grandes diferenças sociais, econômicas e culturais brasileiras, entendemos como fundamental analisar a BNCC no contexto da Amazônia Amapaense, com seu misto de cultura e conhecimentos peculiares, uma vez que a cultura é inseparável da discussão de classes sociais, sendo um terreno onde se manifestam lutas, superação ou manutenção das divisões sociais e o currículo como terreno no qual esses conflitos são manifestados (MOREIRA; TADEU, 2013).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como tema a ser investigado as “políticas de currículo”, tendo a BNCC como política macro que reorganiza o currículo para a Educação Básica. Assim, a pesquisa intitula-se: “Base Nacional Comum Curricular na Amazônia: (im) possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari” e apresenta como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais as concepções dos professores de Laranjal do Jari sobre os princípios pedagógicos da BNCC e os possíveis reflexos para o ensino nesse município, diante das suas peculiaridades?

Para responder a essa indagação, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa analisar como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Laranjal do Jari (AP) compreendem os reflexos da implementação da BNCC para o processo educativo nesse município. No que diz respeito aos objetivos específicos, temos os seguintes propósitos: 1) Compreender a BNCC como um documento basilar do campo de disputas pelos projetos de educação postos socialmente; 2) Discutir as contradições pertinentes à construção de uma base nacional curricular frente à diversidade cultural, social e econômica da Amazônia Amapaense, especificamente no contexto de Laranjal do Jari; e, 3) Analisar as implicações da BNCC para as atividades pedagógicas, na perspectiva dos professores de Laranjal do Jari.

### **1.1 O contexto social e formativo da pesquisadora – de onde falamos?**

Desde cedo percebi que as pessoas que possuíam muito dinheiro e bens também usufruíam de direitos como educação, saúde, alimentação entre outros, de forma diferente dos que menos possuíam. Certamente eu não tinha noção da dimensão desse problema, da proporção da desigualdade existente, das relações de poder que permeiam a educação.

Sou filha de ribeirinhos moradores do Rio Majó, território de Gurupá (PA), com pais agricultores. Minha mãe sempre trabalhou junto com meu pai para ajudar no sustento da família; ela estudou somente até a 3ª série e depois que casou não prosseguiu os estudos porque não havia escolas onde moravam. Meu pai nunca estudou formalmente em nenhuma escola, pois além dessas não existirem nas comunidades, ele assumiu as responsabilidades da sua

família muito cedo. Aos 12 anos já trabalhava para sustentar a sua mãe e os seus 9 irmãos, que foram abandonados pelo seu pai, mas aprendeu a escrever e a fazer cálculo com um dos seus tios.

Meu pai sempre trabalhou como agricultor até saber sobre o sucesso do Projeto Jari – empresa de celulose que se instalou às margens do Rio Jari, na divisa entre o Pará e o Amapá – quando passou a vender madeira para a região onde se localizava a empresa Jari Celulose, localizada no distrito de Almeirim (PA), denominado de Monte-Dourado, quando ainda estava surgindo o Laranjal do Jari, que na época era chamado de “Beiradão” (história que será contextualizada na terceira seção). A busca por melhorar a nossa qualidade de vida fez meu pai viajar constantemente e passar mais tempo nas viagens do que na nossa própria casa. Minha mãe se revezava em suas várias atividades: cuidar dos filhos, da casa, ser esposa e agricultora.

Na minha infância eu ia para a escola em barcos ou canoas. Na verdade, a “escola” era improvisada com uma sala cedida pela comunidade católica ou por algum morador que, unido a outros, cedia sua casa para que os seus filhos aprendessem a ler e a escrever. Isso depois das lutas dos moradores da comunidade do Rio Majó – comunidade onde morávamos – que se uniram e solicitaram ao prefeito de Gurupá uma professora que pudesse dar aula para os filhos dos moradores da comunidade. Não era uma “professora” com formação, mas alguém da comunidade que já havia estudado algumas séries e então era encarregada de “ensinar” as crianças da comunidade a ler e a escrever.

Mesmo sem ter escolas públicas e a educação que nos era de direito, essas questões não inquietavam os “donos da terra” onde meus pais moravam e para quem trabalhavam. Como Marx e Engels (1999) assinalam, é inviável haver confluência entre capitalista e operário, esses encontram-se em posições opostas e em constante relação de desigualdade. Os filhos dos “donos da terra”, dos patrões, eram enviados para as cidades para estudar; já os filhos dos seus subalternos só estudavam formalmente quando os pais conseguiam algum conhecido ou parente na cidade com que pudessem deixar os seus filhos para estudar, caso contrário, continuavam sem estudos.

As discussões em torno dos assuntos que interessavam aos agricultores se davam pelos líderes comunitários e sindicatos, dos quais meu pai tomou parte com algumas funções por um bom tempo. Os livros que líamos e usávamos na “escola” eram cartilhas com textos muito desconectados da nossa realidade, os quais eu decorava e sempre despertavam em mim a vontade de fazer outras e mais leituras, mas, infelizmente, não havia livros disponíveis.

Parte da minha escolarização nos primeiros anos do antigo Ensino de Primeiro Grau foi na cidade de Gurupá (PA), para onde os meus pais me enviaram para poder estudar. Da primeira

à quarta série precisei morar com duas diferentes famílias conhecidas dos meus pais que, a partir daí, passaram a me visitar ao final de cada mês. A partir da quinta série do Ensino de Primeiro Grau fui morar com os meus avós e tias maternas na cidade de Monte-Alegre (PA), onde terminei o Ensino Fundamental e fiz o segundo Grau em Magistério.

Embora as condições econômicas não me permitissem optar por outros caminhos formativos (pois isso implicaria em ter que ir para outras cidades maiores), dos cursos profissionalizantes disponíveis na instituição onde eu estudava, o Magistério foi uma escolha bem consciente, pois para mim era uma forma de fazer algo pelas pessoas, pelo mundo. Quando estava no Magistério, meus pais se mudaram também para Monte Alegre (PA) e voltei a morar com eles. Todavia, meu pai ficou doente e ficou impossibilitado de trabalhar por um bom tempo. Nesse período, minha mãe costurava e fazia hortas, enquanto eu e meus irmãos vendíamos pão e bolo na rua e em casa para ajudar no sustento da família.

Foi nesse contexto e pelas estradas muitas vezes áridas das escolas públicas, que caminhei por toda a trajetória da Educação Básica. Tornei-me professora em 1996, mas na minha cidade não havia emprego, tampouco perspectiva de algum concurso público. Assim, em 1997 migrei para Laranjal do Jari (AP), onde comecei a trabalhar em escolas privadas. Em 1999 passei em concurso público e comecei a atuar como professora do Ensino Fundamental para a rede municipal de ensino e, no ano 2000, ingressei via concurso como professora do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino, onde desenvolvo minhas funções até hoje.

Também foi no ano 2000 que consegui passar no vestibular para cursar Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – no Polo de Laranjal do Jari, onde estudei por módulo, presencialmente duas vezes ao ano (nos meses de férias e de recesso do trabalho); resultado de uma articulação entre a Prefeitura de Laranjal do Jari e a UNIFAP para a formação de professores, exigida pela Lei de Nº 9394/96. Os 6 anos que passei cursando Pedagogia foram também difíceis, pois trabalhava o ano inteiro e estudava nas férias, o que me deixava muito cansada por não ter uma boa saúde. Mas foi nos anos de faculdade que pude perceber a dimensão do contexto educacional brasileiro ainda que minimamente.

Concluí a graduação em 2007 e, em 2009, comecei uma especialização em Gestão Escolar também pela UNIFAP, a qual concluí em 2010. Eu sempre me esforcei muito para estudar e fazer valer os esforços dos meus pais, que sempre diziam para mim e meus irmãos: “fazemos muito sacrifício para que vocês estudem e tenham uma vida diferente da nossa. Nós não tivemos a oportunidade que vocês estão tendo. E os estudos é o que podemos deixar para vocês”. Então, como filha mais velha, eu sempre pensava em estudar, trabalhar e poder dar uma

vida mais digna para a minha família e também poder compreender melhor as coisas a fim de intervir com mais propriedade nas discussões do contexto educacional.

Eu desejava muito fazer um Mestrado para compreender melhor as políticas educacionais. Mas enquanto fazia a especialização, meu pai foi acometido por uma doença grave, ainda em estudo na Região Norte, e por 7 longos anos precisou ser cuidado e tratado fora do estado do Amapá. Então precisei adiar o sonho do Mestrado, pois as condições físicas, financeiras e emocionais na busca por um diagnóstico e tratamento para meu pai não me permitiam fazer outra coisa. Era necessário fazer uma escolha. E o tratamento do meu pai foi prioridade. Ele faleceu em 2015. Por 8 anos fiquei distante das discussões acadêmicas, dos espaços formais de formação.

Mas, como professora da Educação Básica eu sentia necessidade de mais formação. Eu precisava me apropriar e compreender muitas coisas que circundam e se entrelaçam com as políticas educacionais, com tudo o que realizo no chão da escola. Foi quando fiz o processo seletivo para o Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais. Embora tivesse muitas inquietações referentes ao currículo, eu não tinha, *a priori*, elementos suficientes e clareza de conceitos importantes para tecer uma argumentação satisfatória. Assim, ao submeter meu projeto de pesquisa eu indiquei uma discussão que me faria caminhar pela temática da política de leitores.

Minha aprovação no Mestrado me deixou muito feliz, pois agora poderia ampliar minha formação, o que certamente me ajudaria no exercício da minha profissão e a compreender melhor como se gestam e se materializam as políticas educacionais. Assim como na trajetória de Educação Básica e Graduação, manter-me no Mestrado significou travar muitas lutas. Precisei lutar contra o sistema educacional do estado do Amapá em busca de licença para estudo, uma vez que resido e trabalho no município de Laranjal do Jari e o Mestrado (em tempo integral) ocorre na UNIFAP, em Macapá, a 8h de viagem em estrada de chão.

Embora meu pedido de licença para estudo tenha sido postergado por um ano, decidi continuar estudando, pois tinha sido muito difícil chegar até ali, depois de 8 anos distante da Universidade. Enfrentei a distância, as viagens cansativas, o trabalho da sala de aula, as muitas leituras e atividades até onde minha saúde suportou, enquanto aguardava uma resposta da Secretaria de Educação. Temendo que minha saúde ficasse comprometida e não conseguindo mais trabalhar e estudar, decidi que ficaria somente em Macapá para estudar. Com meus vencimentos suspensos uma “briga” judicial foi iniciada e cada vez mais as leituras sobre o binômio educacional e as relações de poder faziam sentido para mim. Após um ano de Mestrado

consegui a licença para estudo, o que me ajudou significativamente a avançar na escrita deste trabalho e, principalmente, na realização da pesquisa de campo.

Pelo exposto, considero que desde a iniciativa do meu pai e outras famílias da nossa comunidade para que eu e outras crianças pudéssemos aprender a ler e a escrever, as dificuldades enfrentadas em todo o meu processo formativo e a chegada e permanência até aqui no Mestrado, vivi muitos processos de resistência. Resistência aos poderes hegemônicos que tentam nos deixar imobilizados e que tentam nos dizer que a educação não deve ser para pobres; resistência no sentido de não aceitar os processos de negação de direitos como naturais; resistência no sentido de lutar para não se aprisionar pelas amarras do sistema capitalista.

## **1.2 Por que pesquisar sobre currículo?**

Logo nas primeiras conversas que tive com minha orientadora, contando um pouco da minha trajetória na Educação Básica, ela me sugeriu discutir sobre currículo, deixando claro que era apenas uma sugestão, caso me sentisse confortável poderíamos percorrer juntas nessa direção. Dialogamos um pouco sobre a BNCC e eu vi a possibilidade de ampliar meus conhecimentos em torno de uma política educacional que está no cerne da escola e da minha profissão – o que me fez aceitar o desafio de estudar e escrever sobre esse objeto de estudo, tendo em vista que o mesmo estabelecia ligação com tudo o que eu estava vivendo na minha profissão nos últimos anos e que precisava compreender melhor. Foi a partir das aulas do Mestrado que comecei a compreender conceitos antes nebulosos e a entender com muito mais clareza as relações de poder que envolvem as políticas educacionais e também as políticas de currículo.

Minha atuação na Educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Laranjal do Jari (AP), me fez perceber e vivenciar as disputas pelo currículo dentro do ambiente escolar. Além disso, as muitas responsabilidades que são dadas ao professor, as excessivas cobranças sem as condições necessárias, as múltiplas atividades externas que demandam tempo e que, por vezes, impedem-nos de trabalhar a identidade local, de nos perceber dentro desse currículo ou de pensar sobre esses condicionantes, me impulsionavam cada vez mais a buscar respostas e a compreender os movimentos políticos em torno das políticas educacionais.

Quando percebi, já estava submersa com meus alunos em um currículo que prima pela pedagogia das competências, com os resultados que precisamos dar conta, dificultando e reduzindo a possibilidade de nos reconhecemos em um processo sobre o qual sequer fomos

perguntados se teríamos condições de realizar, se nossas escolas e alunos suportariam tantas exigências. Quando que isso começou? Que currículo é esse que chega às nossas escolas e que nos engessa, que consome nossas energias a ponto de não termos tempo para o diálogo, para pensar sobre as nossas condições materiais de existência, de desvelar os sentidos imbricados nas políticas que materializamos? Que desafios decorrem do currículo que ora se materializa para a Educação Básica, especialmente, para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Laranjal do Jari?

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se pelas inquietações já existentes na minha trajetória profissional e, sobretudo, pelo descortinamento e compreensão do cenário educacional através das leituras, debates e reflexões produzidas pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, Turma 2018, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que provocaram uma inquietação na pesquisadora frente à necessidade de se posicionar dentro desse contexto. Neste sentido, vale ressaltar a necessidade de discutir a BNCC na Amazônia Amapaense, suas (im) possibilidades e desafios na concepção de professores do município de Laranjal do Jari, com seus desafios e particularidades.

### **1.3 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa**

O presente estudo trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, a qual considera os contextos, os sujeitos, os processos sociais e históricos, as concepções dos sujeitos em relação ao fenômeno, neste caso, a BNCC.

Estudos como o de Gatti (2004) e Gamboa (2007) ratificam a importância de pesquisar e buscar compreender a realidade com conhecimentos que ultrapassem o entendimento imediato. Para Gamboa (2007, p. 28), “a ciência está integrada em um processo social, econômico, político; é uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas as suas ambiguidades e contradições”. A BNCC, como política pública educacional, não fica alheia a esse contexto. Ela não só surgiu em um momento de crise político-econômica, como se assenta em uma sociedade capitalista, cujos objetivos alcançam a educação e o currículo, necessitando ser entendida dentro dessas relações.

Mainardes (2009, p. 9), discorrendo sobre a postura do pesquisador, ressalta que “a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar”. Isso nos deixa um alerta de que em pesquisa educacional não existe

neutralidade. Tanto o pesquisador como os participantes possuem posturas ideológicas que se relacionam e até mesmo determinam a forma de ver o mundo, os fenômenos.

Entendendo pesquisa como movimento, no qual a problematização precisa estar em todo o caminho, apoiamo-nos em Salomon (2000) que nos diz:

[...] a problematização por ser – também um processo – não se esgota no simples ato de perguntar ou de formular o problema, mas se estende e se confunde com o próprio processo de pesquisar. [...] tendo como referencial a dialética como método por excelência para se construir a ciência social, temos de convir que em ciências humanas e sociais problematizar é pesquisar e vice-versa. (SALOMON, 2000, p. 202-203).

Percebe-se que o problema de pesquisa deve estar situado em todos os momentos, que a problematização não deve estar reduzida a um espaço no tempo ou a uma seção. Esse processo fica mais claro quando Laville e Dione (1999, p. 96) situam problema e problemática dizendo que “[...] a problemática, na realidade, é o quadro no qual se situa o problema e não o próprio problema”. Isso nos leva a pensar sobre tudo o que está ao redor do problema e que com ele faz ligações.

Como toda política educacional não se dá de forma isolada, a BNCC precisa ser analisada no seu contexto social, cultural e econômico. O que justifica a existência de uma Base Nacional Comum Curricular para um país tão diverso? O que concebem os professores de Laranjal do Jari sobre as competências expressas nessa política educacional? Quais os conflitos, desafios e contestações existentes? O que pensam esses professores sobre a BNCC? Como os professores laranjalenses recebem uma Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense? Que espaços foram oportunizados para a discussão sobre a Base? Como foi a participação? Quem foi ouvido? Quais interesses foram percebidos na construção da BNCC? Essas são algumas questões que podem clarificar nossos propósitos. E o positivo disso tudo é poder problematizar essa discussão a partir das vozes de quem vivencia e materializa esse processo.

Segundo Laville e Dionne (1999), nas Ciências Humanas há uma complexidade que está para além das generalizações ou dos determinismos. Ainda sobre a importância da abordagem qualitativa, Gamboa (2007) coloca em um lugar privilegiado os estudos de caráter qualitativo, deixando claro que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2007, p. 24).

Nas seções deste trabalho, a discussão dar-se-á em uma perspectiva dialética, pelo entendimento de homem como ser histórico, social, capaz de modificar as relações existentes,

não aceitando como naturais as condições históricas ora estabelecidas. Deseja-se percorrer por uma linha de investigação onde o método, como assinala Frigotto (1994), está alinhado a uma concepção de mundo, de realidade, de relações em seu conjunto e de como se produz a realidade social.

Verifica-se, portanto, a importância da perspectiva epistemológica do Materialismo Histórico Dialético e a sua dimensão ontológica do ser social, cuja dialética e análise ultrapassam as formas reduzidas e simplistas dos fenômenos pela sua face aparente ou simplesmente descritivas das partes – o que significa reproduzir ou simplesmente ter como naturais o que está posto, para verificar além do aparente e chegar na essência, apreender seus significados e suas implicações para a vida coletiva (MARX, 1999).

Para Netto (2011), o método implica também em uma posição, em uma perspectiva do pesquisador em relação ao objeto, considerando que,

[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição* (*perspectiva*) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações. (NETTO, 2011, p. 53, grifo do autor).

É nessa direção que nos posicionamos em relação à BNCC como um objeto de múltiplas determinações, que se movimenta na história, numa relação dinâmica com outras políticas, com implicações sobre o fazer docente, sobre a vida material, sobre a formação dos sujeitos. Isso significa posicionar-se no mundo com a clareza de que nada está posto naturalmente ou que deve ser assim sempre, mas que nas políticas de currículo há intencionalidades, há lutas que se travam para selecionar conhecimentos que beneficiem esta ou aquela classe. Há ideologias imbricadas que precisam ser desveladas nas disputas pelo currículo, porque a sociedade capitalista é uma sociedade de lutas de classes.

Assim, lançamos mão do Materialismo Histórico Dialético como método norteador do percurso investigativo, pela relevância do mesmo em questionar a realidade posta e permitir analisar as múltiplas relações de um objeto, tendo em vista que a pesquisa crítica e questionadora contribui para o pensamento contra hegemônico.

Escolhemos, para nos ajudar na investigação, as categorias da totalidade, mediação e contradição como fundamentais para compreender a teia de relações na qual a BNCC se assenta. Em um primeiro olhar, parece viável que tenhamos um currículo nacional, com habilidades e competências para toda a Educação Básica, com o discurso de igualdade e qualidade educacional. Mas as políticas educacionais são gestadas em arenas de disputas, com a

participação de grupos poderosos que se beneficiam, fazendo valer a sociedade classista. No caso da BNCC, temos a participação de grupos como a Fundação Lemann, Bradesco, Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Todos Pela Educação (TPE) e muitos outros que, aparentemente, lutam e levantam a bandeira da educação, entretanto, tomam posições nesta seara curricular para defender interesses empresariais com a utilização de recursos públicos.

É precisamente essa contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória [...] e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho. (MARX; ENGELS, 1999, p. 30).

Os autores Marx e Engels (1999) trazem a categoria contradição como algo intrínseco do sistema capitalista. Nesse sentido, afirmam não haver convergência entre patrões e trabalhadores, capitalistas e operários, pois os interesses são sempre contraditórios. No contexto da BNCC, a contradição se dá em projetos distintos de educação, de visão de mundo, de homem e de sociedade, para a finalidade para a qual os sujeitos são formados. Contraditoriamente, nas políticas educacionais, a classe favorecida não impõe em sua totalidade as suas pretensões, mas realiza concessões para dar a ideia de que as políticas são para todos e todas.

Corroborando com o pensamento marxista, Ciavatta (2001) fala do conhecimento histórico e do problema teórico metodológico das mediações, que se desenvolve dentro da relação trabalho e educação como objeto de estudo, considerando que, também, no bojo dessa relação, está um universo complexo de múltiplas relações sociais. A autora argumenta que a construção histórica do conhecimento se dá a partir de quando os pesquisadores se dedicam a explicar que as visões de mundo e de realidade são os caminhos estabelecidos para se chegar à verdade, para desnudar o objeto na sua interioridade.

Nesse sentido, Ciavatta (2001) traz o conceito de totalidade, a partir da concepção marxista, como sendo um conjunto de fatos articulados com suas múltiplas relações. Na perspectiva da totalidade, os seres humanos existem em uma situação de relação, seja econômica, social, cultural, e nunca isolados. Nessa perspectiva, entende-se que as políticas educacionais não são políticas isoladas, mas que fazem parte de um contexto histórico, político e econômico.

No tocante à totalidade do estudo em questão, problematizaremos a BNCC como política pública de Estado, seu nascimento, que possui propósitos, tendo como marcos legais a Constituição Federal de 1988, a LDBEN Nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

É de fundamental importância analisar o momento histórico do nascimento da BNCC, pois Frigotto (1994) chama a atenção para a “apreensão do caráter histórico do objeto do conhecimento”, uma vez que a ausência dessa apreensão faz com que “as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente, e, enquanto tal, apenas especulativamente”. Com isso, confunde-se a “necessária relação parte-todo e todo-parte” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação dos sujeitos sociais. Sendo assim, um passo necessário para descrever a particularidade do objeto, a relação do aparente, do singular, com o processo mais compreensivo que o determina. Sobre a categoria mediação, temos a contribuição de Cury:

[...] Essa categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...] A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real. (CURY, 1985, p. 43).

Percebe-se que esta categoria se constitui no conjunto de fenômenos, formando uma teia de relações tecida historicamente. Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos chamam a atenção para o fato de que quando analisamos uma política educacional, não devemos esquecer que essa interage com outras políticas e outros campos. Assim, articularemos a BNCC com as demais políticas de currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Também analisaremos a BNCC entre os processos de resistência de instituições que tiveram posicionamentos contrários às perspectivas educacionais postuladas nesse documento. Esse movimento nos ajudará a desvendar seus propósitos e as contradições referentes a uma Base Nacional Comum Curricular para a Amazônia Amapaense e para a formação dos sujeitos laranjalenses.

Cury (1985) nos leva a entender a categoria da contradição como qualidade dialética da totalidade e que só há contradição quando há movimento. Para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento, pois numa sociedade dividida por classes, sempre haverá as contradições.

Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança. (CURY, 1985, p. 33).

As contradições presentes no campo educacional são complexas e envolvem agentes e instituições além dos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais. É nesse sentido que será possível refletir sobre a provável contradição entre a educação proposta na Base e a educação humana, uma vez que a BNCC desenvolve o conhecimento por meio das competências, o qual fortalece e legitima a subordinação do currículo à lógica do mercado capitalista.

Para compreender melhor a BNCC e delimitar o campo de estudo, como primeira etapa da pesquisa, realizamos um levantamento e análise da produção acadêmica, pois o quadro referencial ajuda na definição das categorias e aspectos relevantes (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Nesse sentido, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil por meio eletrônico.

Utilizando o descritor “Base Nacional Comum Curricular” delimitamos a busca por meio do refinamento para obter somente teses e dissertações de “Programa de Pós-Graduação em Educação”. Em seguida, utilizamos o filtro temporal de 2015-2019 – considerando 2015 como o ano que inicia o trabalho de construção da BNCC –, o que nos possibilitou problematizar o processo de construção desta política, bem como buscar respostas para os objetivos que nortearam esta investigação.

Através desse refinamento obtivemos 13 trabalhos, sendo 4 (quatro) teses e 9 (nove) dissertações oriundas de 10 (dez) Instituições de Educação Superior (IES), a saber: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Fundação Getúlio Vargas, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Universidade Nove de Julho (UNINOVE), as quais foram analisadas, inicialmente, pela leitura dos seus títulos e resumos e, posteriormente, pela leitura das suas principais seções e considerações finais. Em seguida, agrupamos as produções acadêmicas em três temas: “BNCC e Política Educacional”, com 2 teses e 6 dissertações; “Currículo”, com 1 tese e 2 dissertações; e “BNCC e Docência”, com 1 tese e 1 dissertação, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** - Produção de teses e dissertações a partir do descritor “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2019).

TEMÁTICAS	TÍTULO	TIPO DE TRABALHO/ANO	AUTORIA	ORIGEM
<b>BNCC E POLÍTICA EDUCACIONAL</b>	Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.	Dissertação/2018	Vanessa Silva da Silva	Universidade Federal de Pelotas-UFPel. Pelotas/RS.
	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Tese/2018	Vanessa Do Socorro Silva da Costa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC-SP - São Paulo/SP.
	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos.	Dissertação/2018	Daiane Lanes de Souza	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS.
	Base Nacional Comum Curricular e a micropolítica: analisando os fios condutores.	Dissertação/2016	Nathália Fernandes Egito Rocha	Universidade Federal da Paraíba – UFPB - João Pessoa/ PB
	Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira.	Dissertação/2019	Gisele da Silva Santos	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Chapecó – SC.
	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.	Tese/2018	Márcio Magalhães da Silva	Universidade Estadual Paulista-Unesp - Araraquara – SP.
	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular.	Dissertação/2017	Fabricio Abdo Nakad Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas. São Paulo/SP.
	A Base Nacional Comum Curricular em questão.	Dissertação/2016	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo/SP.
<b>CURRÍCULO</b>	As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos.	Dissertação/2019	Camilla Borini Vazzoler Gonçalves	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória/ES.
	DOCUMENTOS CURRICULARES, MOVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo a partir da fala dos professores.	TESE/2019	Melissa Cecato de Marco	Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo.
	OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL- ENSINO FUNDAMENTAL:	Dissertação/2018	Tamili Mardegan Da Silva	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória/ES

	o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?			
<b>BNCC E DOCÊNCIA</b>	Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações	Tese/2019	Nathália Fernandes Egito Rocha	Universidade Federal da Paraíba – UFPB - João Pessoa/ PB.
	A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)	Dissertação/2017	Adriana Mamede de Carvalho Bezerra	Universidade Federal da Paraíba – UFPB - João Pessoa/ PB.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nota: Quadro elaborado com informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na temática “BNCC e Política Educacional” agrupamos 6 dissertações e 2 teses que contextualizaram a BNCC no contexto das políticas educacionais macro, como política de Estado. Silva (2018), em sua dissertação intitulada “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, buscou analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, compreendendo os seus nexos e sentidos. A autora identificou os atores que participaram da construção da BNCC em suas três versões, além de ter contextualizado em âmbito nacional e internacional o período político dessa construção.

A análise realizada por Silva (2018) buscou compreender quais as concepções de educação e de currículo permeiam a BNCC e quais os seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes, evidenciando contradições entre a BNCC e os princípios democráticos. Os resultados apontam que a interferência dos organismos internacionais e dos reformistas empresariais imprimem no currículo uma visão mercantil de educação, que busca o sucesso escolar por meio da qualidade total, em detrimento da qualidade social e emancipatória. Eles evidenciam, ainda, que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa a formação de sujeitos através de competências cognitivas e sócio emocionais para a sua atuação no mercado, com uma visão reducionista de educação.

Costa (2018), na sua tese intitulada “Base Nacional Comum Curricular como Política de Regulação do Currículo, da Dimensão Global ao Local: o que pensam os professores?”, discute a tessitura da BNCC do Ensino Fundamental no seu aspecto global, nacional e local, tendo como cenário a rede municipal de educação de Soure (PA). Assim, ao analisar a construção da referida Base, em campos “macro”, “meso” e “micro”, identificou diversos conflitos e disputas em torno dos sentidos da política e, conseqüentemente, pelo controle político-econômico da educação. Costa (2018) percebeu que os processos de disputas presentes na BNCC estão inter-relacionados, uma vez que os atores locais se relacionam com os atores

do cenário nacional e esses, por sua vez, se conectam à rede global, produzindo um sentido hegemônico na condução dos sistemas de educação.

Souza (2018), na sua dissertação intitulada “Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos”, analisa a produção de sentidos da Educação Infantil por meio dos discursos da BNCC. Para tanto, realizou um estudo qualitativo explicativo e analisou os discursos da BNCC por meio do Ciclo de Políticas do sociólogo Stephen Ball. A autora identificou que os sentidos de educação presentes na BNCC remetem a uma educação tradicional e técnica do saber fazer, tendo o currículo como instrumento de controle que se articula com as avaliações.

Na sua dissertação, “Base Nacional Comum Curricular e a micropolítica: analisando os fios condutores”, Rocha (2016) realiza um estudo de caso de abordagem qualitativa, no qual analisa o processo de elaboração do documento da BNCC a partir das narrativas dos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa (PB). A autora faz uma análise da conjuntura em que a política curricular foi iniciada e os discursos políticos estabelecidos, bem como os efeitos produzidos pela política e as questões colocadas no contexto da prática. Destaca que nos moldes da BNCC “o currículo escolar vai gradativamente sendo sujeitado às normatividades estabelecidas pela economia” (ROCHA, 2016, p. 131) e que as consequências podem ser vistas nos níveis macro e micro.

Santos (2019), na dissertação “Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira”, analisa o discurso de “igualdade educacional” presente na BNCC, buscando compreender quais são as relações que se travam entre igualdade educacional e igualdade social. A autora destaca que a BNCC é constituída por vozes hegemônicas e não hegemônicas, e que as hegemônicas são caracterizadas por agentes do setor financeiro que ativamente trabalham para silenciar as não hegemônicas, tornando a BNCC uma porta de entrada para a educação mercantilizada.

Para Santos (2019, p. 99-100), “as vozes hegemônicas se caracterizam como forças centrípetas, que são centralizadoras [...] a voz não oficial é caracterizada pelas forças centrífugas [...] ou seja, aqui são as vozes não-hegemônicas que lutam para serem ouvidas”. A análise feita pela autora mostra constantemente a forte disputa das vozes em tensionamento que constituem o discurso de igualdade na BNCC.

Silva (2018), na sua tese “A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora”, buscou identificar os possíveis impactos da formação de competências sócio emocionais na educação da classe trabalhadora. Para tanto, investigou documentos que recomendam ou incorporam as competências sócio

emocionais aos currículos no Brasil, quais sejam: documentos do Instituto Ayrton Sena, Documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a BNCC. Trata-se de um trabalho denunciativo que evidencia que as competências emocionais acabam por fazer uma cisão entre cognição e afeto, servindo para o esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras.

Nos estudos de Silva (2018) as competências emocionais são utilizadas pela burguesia como estratégia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela pobreza e desigualdade social. O “objetivo da formação de competências socioemocionais [...] não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade” (SILVA, 2018, p. 155).

Nakad e Skaf (2017), na dissertação “Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”, evidencia as dificuldades de a BNCC chegar às escolas, tendo em vista os desafios decorrentes no Brasil por realidades socioeconômicas e costumes bastante díspares. Apesar de trazer elementos importantes da desigualdade brasileira, os autores posicionam-se favoravelmente no sentido de que a BNCC seja uma realidade nas escolas, com uma discussão rasa dos processos.

Rodrigues (2016), na sua dissertação “A Base Nacional Comum Curricular em questão”, buscou compreender o processo de construção e discussão da BNCC, em sua primeira e segunda versão. Suas considerações indicam que houve avanço no texto da BNCC, da primeira para a segunda versão, mas que a estrutura da BNCC não foi posta em discussão, mantendo elementos maléficis, como a privatização da educação e a medição da qualidade por avaliações externas.

Na temática “Currículo” foram agrupadas 2 dissertações e 1 tese que dialogaram sobre o Currículo materializado nas práticas de professores. Gonçalves (2019), na dissertação intitulada “As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos”, analisa o currículo de um centro de Educação Infantil no município de Vitória (ES). Defende que os processos de aprendizagem não cabem em procedimentos universais, como sugere a BNCC, mas que as crianças passam por processos de criação que enriquecem o currículo, que as crianças também fazem currículo. Na tese “Documentos Curriculares, Movimento Humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores”, que tem como objeto de estudo os documentos de orientação curricular para a Educação Infantil, Marco (2019) buscou compreender como os documentos curriculares (o Currículo Integrador da Infância Paulistana

produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a BNCC) definem conceitos, como referências corporais, gestos e movimentos.

Os estudos indicam que as professoras conhecem e utilizam os documentos orientadores, que realizam ações coletivas de estudo e planejamento educacional. No entanto, mencionam dificuldades referentes à efetivação das práticas pedagógicas em razão das dificuldades de compreensão que apresentam com relação aos pressupostos teóricos dos documentos de orientação curricular, principalmente, no que tange ao campo relacionado ao movimento (MARCO, 2019). Já Silva (2018), na sua dissertação “Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”, problematiza a alfabetização, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, e aponta que a educação praticada pela macropolítica possui aspectos mais normativos e opressores, mas que as práticas escolares trazem aspectos mais plurais, que fogem as regras e a linearidade.

Na temática “BNCC e docência”, Rocha (2019), na sua tese “Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações”, investiga as significações da docência na BNCC e de que forma essas são interpretadas pelos docentes. O estudo documental e de campo em escolas de João Pessoa (PB) aponta que mesmo que a BNCC projete identidades performáticas nos docentes, diversa e simultaneamente, a prática docente é construída na escola pela subjetividade dos envolvidos. A dissertação de Bezerra (2017), intitulada “A formação de professores no Brasil: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)”, discute a formação inicial e continuada do professor e priorizou a BNCC como princípio orientador da formação. A autora teceu um resgate histórico, mostrando como a política de formação de professores foi sendo desenhada, indicando que a legislação avançou, mas que as práticas não acompanharam esses avanços.

Percebemos que as pesquisas que envolvem a BNCC concentram-se em estudos que tratam mais do sentido do texto enquanto política educacional, das relações de poder na qual a BNCC se insere e do alinhamento dessa política com os objetivos da classe empresarial, concebendo uma educação mercantil. Observamos que a BNCC, enquanto política de currículo, se posiciona em uma arena de disputa, de assentimento, mas, também, de resistências. Entretanto, não encontramos pesquisas que tenham como objeto de estudo a BNCC na concepção dos professores da Amazônia, sobretudo, Amapaense. A lacuna da BNCC enquanto política de Estado e o que os professores pensam sobre os desafios dessa política que se materializa nesse momento nos espaços educativos, no rincão Amazônico chamado de Laranjal do Jari, nos dá espaço para avançarmos com a nossa pesquisa.

#### 1.4 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 8 professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino do município de Laranjal do Jari (AP). Essa escolha justifica-se, principalmente, por compreender que problematizar as perspectivas de professores e professoras que materializam as políticas públicas nos municípios do estado do Amapá, evidenciar as vozes desses profissionais como sujeitos do processo, é oportunizar que os moradores desses territórios tomem parte no debate.

Para participar da pesquisa os professores precisavam, além de querer participar, estar atuando como docentes efetivos do Ensino Fundamental I na rede pública municipal de Laranjal do Jari (AP), desde 2015, e ter participado de alguma formação, discussão, debate e/ou encontros formativos sobre a BNCC. Esse recorte temporal deve-se ao fato do tempo necessário para a construção e aprovação da BNCC, tempo necessário para que o entrevistado/entrevistada pudesse falar com mais propriedade sobre a temática, uma vez que foi sujeito desse tempo histórico.

Assim, não poderiam participar da pesquisa professores que não tivessem interesse em contribuir com as suas concepções no debate da BNCC, que não tivessem tomado parte em nenhuma discussão ou processo formativo dessa política de Estado, pois não teriam elementos concretos da própria vivência e experiência com a formação da BNCC para dialogar sobre aspectos e categorias da pesquisa. Não poderiam participar professores/professoras do contrato e prestação de serviços temporários, considerando que a permanência ou não desses como docentes na rede municipal poderia reduzir a possibilidade de uma boa análise, tendo em vista que a prática de contratação de servidores, troca e substituição desses entre escolas ainda é uma prática muito comum nos municípios do estado do Amapá, dificultando e reduzindo a efetiva participação desses nos debates das políticas educacionais.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, ressaltamos que a participação do entrevistado/entrevistada se condicionava ao seu interesse espontâneo, mantendo-se a ética e o respeito pelas falas e posicionamentos. O contato com os professores foi feito pela própria pesquisadora através de um contato informal, no qual os mesmos tinham conhecimento da pesquisa (sua temática, objetivo, etc.) e eram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice A, com combinação prévia do horário e lugar da realização das entrevistas.

Antes da realização das entrevistas foi feita a leitura pela pesquisadora do “Termo de Consentimento Livre Esclarecido”, seguido de esclarecimentos de possíveis dúvidas e a

solicitação para a utilização de gravador de áudio. O roteiro de entrevista foi estruturado com questões iniciais, deixando o entrevistado/entrevistada mais à vontade, para que assim pudesse falar fluentemente sobre o objeto de estudo.

Para manter o sigilo ético, confidencialidade e privacidade dos professores/professoras participantes da pesquisa, optou-se por utilizar nomes fictícios, sendo eles: João, Maria, José, Luís, Joana, Telma, Luísa e Rodrigo. Após a realização das entrevistas tivemos o cuidado de transcrevê-las no próprio *Word*, realizando apenas a limpeza das palavras repetidas e utilizando-as na forma como se encontram nos áudios. Tal procedimento leva em conta as considerações de Padilha *et al* (2005) quanto aos cuidados relacionados às entrevistas e às suas gravações, quais sejam: “transcrição literal da entrevista; consentimento por escrito dos entrevistados para o uso do conteúdo da entrevista”, entre outros (PADILHA *et al*, 2005, p. 104).

Em todo o processo de investigação foi assegurado aos participantes, conforme a Resolução CNS Nº 466/12, o direito e a liberdade para negar-se a participar total ou parcialmente da pesquisa/entrevista, ou dela retirar-se, sem qualquer prejuízo. Ressaltamos que o projeto de pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

### **1.5 Análise dos dados**

Após realizarmos as entrevistas e as suas transcrições, fizemos uma leitura flutuante de cada entrevista, procurando ver apenas o que cada um falou e a coerência entre as respostas. Depois, utilizamos uma planilha do *Excel* para *Windows*, para separar o material coletado por categorias de análise: participação, currículo e competências da BNCC. Para melhor visualizarmos os discursos, colocamos na primeira coluna as respectivas categorias, na segunda coluna da planilha os codinomes que escolhemos para os sujeitos entrevistados (João, Maria, José, Luís, Joana, Antônia, Luísa e Pedro) e, na terceira coluna, as concepções dos professores/professoras sobre cada categoria.

Após separarmos as falas por categorias, fizemos uma leitura mais minuciosa para percebermos outras categorias que poderiam emergir, diferentes das que previamente havíamos planejado discutir. Percebemos que, ao falar sobre planejamento, os discursos tendiam para a categoria precarização do trabalho docente. Assim, incluímos na nossa planilha uma nova coluna para essa categoria.

Procuramos identificar os discursos que se repetiam, que eram contemplados em outras falas e os discursos que traziam vários elementos para a análise. Assim, fizemos um quadro

com informações dos sujeitos usando seus codinomes, seguidos das informações como: formação, tempo de atuação, se participou da construção da BNCC, no momento *online* ou presencial, e se concordava ou não com o ensino por competências. Essas informações nos ajudaram na retirada de algumas dúvidas e a melhor utilizar o conteúdo na análise.

Através de uma análise qualitativa e, entendendo que as palavras não são neutras, que são carregadas de ideologias, de sentidos políticos, realizamos uma análise atenta das palavras, atentando para a concepção de mundo, de sociedade e de educação imbricada na fala dos sujeitos, subsidiada pela base teórica epistemológica. Os discursos revelam posicionamentos hegemônicos, mas também de resistência, de posicionamentos no mundo, de aceitação ou de rebeldia.

Assim, escolhemos coletar os dados por meio de entrevista semiestruturada com perguntas específicas, mas que permite ao entrevistado/entrevistada falar livremente sobre o que pensa em relação à BNCC e sobre a sua experiência como sujeito do processo (ALVES-MAZZOTI, 2008). Da mesma forma, o entrevistador também tem liberdade para acrescentar outras perguntas que não estão no roteiro para clarificar pontos que ficaram obscuros em uma ou mais questões.

Dessa forma, pretendemos captar as concepções dos professores sobre a BNCC porque entendemos que “o que é dito pelo sujeito não pertence só a ele, mas certamente a vários sujeitos” (ALVEZ, 2006, p. 33). Assim, consideramos que a fala dos sujeitos nos darão elementos para perceber como a Base toca no planejamento docente, trazendo lentes sobre as competências e as habilidades exigidas pela BNCC, bem como os vieses ideológicos que subjazem nessa formação.

Admitindo os princípios marxistas numa relação dialética, acreditamos que os discursos dos professores, enquanto seres históricos, elucidam vieses ideológicos no que concerne à implementação da BNCC na Amazônia Amapaense e revelam os desafios para o planejamento do professor e da professora laranjalense. Assim, trabalhamos as seguintes categorias de análise:

1) Participação – esta é uma categoria que encontramos no texto da BNCC, usada para deixar clara a presença dos professores nos debates e espaços considerados “democráticos” na construção da BNCC. Discutiremos o conceito de participação e analisaremos em que medida os professores e professoras de Laranjal do Jari participaram do processo de construção da Base, nos momentos *online* e nas formações presenciais.

2) Currículo – partindo do pressuposto que se ancora em Pereira (2010), de que o currículo é um eixo central da escola e que se encontra num campo de disputas e que não é um

conjunto de conhecimento neutro, mas que carrega consigo ideologias, visão de mundo, de homem, de educação, que expressa uma historicidade, um contexto, pretendemos problematizar as concepções de currículo, evidenciada nas falas dos professores e professoras, atentando que “em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômicos, social, educacional e cultural” (PEREIRA, 2010, p. 2).

3) Ensino por Competências – nesta categoria discutiremos o ensino por competências, cuja “emergência é justificada pelas mutações ocorridas no mundo do trabalho” (NOMERIANO, 2007, p. 24). Daremos ênfase às competências gerais para a Educação Básica, as quais ocupam um espaço privilegiado no currículo nacional, tornando-se parte indispensável do planejamento do professor e de todo o trabalho docente.

Assim, optamos por agrupar as falas dos professores pelas temáticas das categorias de análises já explicitadas, com nossas inferências sobre os sentidos que produzem no contexto em que se postula a BNCC na Amazônia Amapaense, especificamente, no município de Laranjal do Jari, subsidiadas pela base teórica epistemológica.

Para dialogar sobre o que foi aqui proposto, o trabalho se divide em quatro seções, sendo que esta primeira seção traz a parte introdutória, que busca trazer um panorama geral da pesquisa, a sua razão de existir, os seus objetivos, o contexto social e o percurso formativo e profissional da pesquisadora e as questões metodológicas e epistemológicas. A segunda seção pretende discutir o papel do Estado frente às políticas educacionais e o currículo brasileiro, no contexto de reformas, onde pontuamos a influência dos organismos multilaterais, culminando com o contexto em que a BNCC nasce como política pública educacional, a sua construção, a sua relação com as demais políticas e as influências desse processo em um campo de disputa por projetos sociais distintos de educação.

Na terceira seção discute-se a BNCC como currículo de base nacional frente aos desafios da Amazônia Amapaense e, especificamente, as contradições face às peculiaridades e desafios do município de Laranjal do Jari (AP). A quarta seção busca analisar os dados obtidos referentes às concepções de professores e professoras da rede municipal de ensino do município de Laranjal do Jari (AP), sobre as implicações das competências apresentadas pela BNCC para as atividades pedagógicas. Por fim, apresenta-se a seção de Considerações Finais, onde se retoma o problema e os objetivos do trabalho, destacando-se os aspectos principais do caminho percorrido na pesquisa e os saberes construídos.

## 2 O ESTADO E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Historicamente, em diferentes tempos e espaços, o currículo foi sistematizado pelas políticas educacionais, tornando-se o eixo central da escola na formação e produção de sujeitos sociais. É nessa seara que se travam as disputas, as relações de poder que permeiam as políticas que se materializam na educação, no tipo de homem e de sociedade.

As políticas de currículo estão relacionadas com o sentido da educação. Essa, por sua vez, tem relação com os modos de produção, com as diferentes formas do trabalho, com as forças produtivas que determinam que tipo de homem necessita ser formado para atender uma determinada sociedade, qual seja: a feudal, mercantilista ou burguesa.

Em suma, a educação é um fenômeno social, está sempre em movimento. A educação que temos hoje é produto histórico-econômico de séculos anteriores, é produto do capital, assentada no molde burguês, com seus conflitos e contradições. Ela não é neutra, mas reflete os ideais das lutas de classes no capitalismo. Nesta seção, analisaremos o papel do Estado, a influência dos Organismos Multilaterais nas políticas educacionais, o currículo nos anos de 1990 e o contexto em que nasce a BNCC.

### 2.1 O Estado e as políticas educacionais

A Educação que vivenciamos hoje se construiu historicamente e socialmente na esteira do cenário econômico, político e cultural do nosso país. À medida que a sociedade vai mudando a sua forma de se relacionar com o trabalho, as políticas educacionais também vão sendo reorientadas e redirecionadas para formar um tipo de homem que corresponda às expectativas impostas pelos modos de produção, pela dinâmica social e material, bem como pelos interesses dos ideais políticos e econômicos de cada sociedade.

A organização do Estado capitalista é caracterizada como a própria organização política e jurídica da classe poderosa, da classe dominante, que se (re)organiza para defender os seus objetivos. Dessa forma, o Estado é sempre um órgão de dominação:

[..] o Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a própria organização da dominação de classe; ou, dito de outra forma o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, e mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (SAES, 1990, p. 23).

O autor segue explicando que para o Estado manter a função de organizador da dominação de classe, não o faz sempre do mesmo modo, mas assume formas particulares e específicas, que correspondem às diferentes relações e modos de produção. Assim, o Estado assume diferentes responsabilidades sociais de modo que, como já afirmado, o seu papel não está para o bem comum, mas para a proteção da propriedade privada e a legitimação do acúmulo de riquezas, já que a divisão de classes construiu socialmente a diferença, a submissão.

Em todo o processo de acúmulo de riquezas está embutido um processo de alienação pelo trabalho (MARX, 2013). A classe dominante (a grande burguesia) se utiliza desse processo para manipular a sociedade, naturalizar a hegemonia, o poder e a dominação de uma classe sobre a outra (capital *versus* trabalho); além de se perpetuar no poder sem precisar lançar mão direta e permanentemente da força física.

Na mesma medida em que a burguesia, ou seja, o capital, se desenvolve, na mesma medida se desenvolve o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos que subsistem apenas quando encontram trabalho, e que apenas encontram trabalho enquanto seu trabalho aumentar o capital. Esses trabalhadores que precisam se vender aos poucos, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e, por isso, expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as oscilações do mercado. (ENGELS; MARX, 2016, p. 64).

Como se percebe nesse trecho do Manifesto do Partido Comunista, de 1848, a desvalorização da mão-de-obra do trabalhador não é obra do acaso; há, embutida no processo de oferta e demanda de trabalho, uma lógica de submissão e de dominação. Ou seja, há uma estruturação do capital que faz com que o trabalhador acabe trabalhando não para si, mas para o proprietário dos meios de produção. Em outras palavras, se o seu trabalho não for para gerar lucros (para o patrão) ele não faz sentido para o capitalista.

Em meados do século XVIII, a obra “A riqueza das nações” de Adam Smith – pensador do paradigma liberal que defende o trabalho como mercadoria, sem a interferência do Estado, regulado pelo livre mercado –, influenciou grandemente o mundo Ocidental. Behring e Boschetti (2007, p. 56) ressaltam que o predomínio do pensamento liberal de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX, difundiu a tese de que a regulação das relações econômicas e sociais produziria o bem comum.

O Estado Liberal parte do princípio de que todos são livres e podem construir os seus próprios destinos e que o direito à propriedade privada coloca todos na mesma condição. Entretanto, isso não se efetiva na vida material, uma vez que nesse modelo de Estado a igualdade é garantida somente no campo jurídico, desconsiderando-se a igualdade

socioeconômica. Para os liberais, essa ascensão é feita pela competência e pelo trabalho individual sendo que, nessa lógica, todos possuem “igualdade de oportunidades”.

Alves (2007, p. 77) nos ajuda a pensar sobre o papel do Estado Liberal dizendo que o liberalismo “só pode ser entendido como ponto de chegada do amadurecimento da visão de mundo burguesa. Nada há no liberalismo que não tenha sido suscitado pela própria existência burguesa. [...] das lutas da burguesia contra as forças feudais”. Behring e Boschetti (2007) enfatizam a pequena intervenção do Estado nas políticas sociais através dos seus principais elementos, tais como: o individualismo sobrepondo-se ao coletivo, o predomínio da liberdade e da competitividade, a naturalização da miséria, a atuação de um Estado mínimo – que justifica e racionaliza os interesses do capital, servindo de sustentáculo das sociedades capitalistas.

Com os tempos sombrios advindos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Crise de 1929<sup>2</sup> e com as ideias socialistas advindas da Revolução Russa (1917), houve um descrédito pelo Estado Liberal, rumando para o Estado de Bem-Estar Social, que defendeu a presença do Estado na economia capitalista, para que essa pudesse se reerguer e aumentar o emprego e a renda. Para Pereira (2002, p. 33), isso não era exatamente “a instituição de uma sociedade socialmente igualitária, mas a socialização do consumo”.

Nos anos que seguiram a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a economia aumentou significativamente e o capitalismo alargou as suas fronteiras com uma intensa acumulação de capital, o que foi denominado por Hobsbawm (1995) de “anos dourados”. Essa fase de lucros teve relação direta com o sistema de produção Fordista que, segundo Behring (2003, p. 34), caracteriza-se por uma linha de montagem de base técnica eletrônica, de produção e consumo em massa, viabilizada por meio de acordos coletivos de trabalho. Corroborando com esse pensamento, Santos (2009, p. 2) afirma que:

É nesse cenário, após a Segunda Guerra Mundial, que começou uma nova estrutura social e econômica, conhecida como o compromisso fordista, na qual o Estado, capital e trabalhadores assumiram esse compromisso para garantir o capitalismo como sistema de produção, reprodução e dominação social. (SANTOS, 2009, p. 2).

Em consonância com essa perspectiva, Behring e Boschetti (2007) reafirmam que o papel do Estado de Bem-Estar Social foi um pacto em que os partidos políticos se comprometeram em não fazer a revolução socialista em troca do atendimento de direitos sociais mínimos, através de reformas que viabilizassem políticas sociais. Embora o Estado de Bem-

---

<sup>2</sup> A Crise de 1929 foi uma crise financeira causada pela quebra da Bolsa de Valores, que atingiu não só os principais países capitalistas, mas todo o mundo, trazendo redução de salários, demissão de funcionários e desemprego generalizado. Sobre isso ver: FARIA, 2016.

Estar Social tenha assegurado direitos básicos como educação, saúde, moradia e segurança, ele não deixou de ser um Estado capitalista, uma vez que o objetivo foi contribuir para estabilizar o capitalismo. O Estado de Bem-Estar Social trouxe melhorias para a condição de vida, sem, contudo, alcançar o âmago da questão social.

Ao final dos anos de 1960, a expectativa de crescimento econômico pelo modelo Fordista começou a diminuir e os trabalhadores se questionaram sobre a dominância da classe capitalista nos setores produtivos, realizando vários movimentos. Ao mesmo tempo, o Estado de Bem-Estar Social começou a receber críticas de economistas, denominados neoliberais, como Friedrich Hayek e Milton Friedman, que o acusaram de ser oneroso e pesado, com demasiados gastos com programas sociais e pouca margem de lucros para os empresários, o que poderia desestimular os investimentos.

A ideologia neoliberal propõe uma economia mais livre e um Estado menor, com pouca intervenção do governo no mercado, livre circulação de capitais e diminuição do Estado como princípios que garantiriam o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Com a Crise do Petróleo, em 1973, as ideias neoliberais foram bem recebidas pela Inglaterra (a partir de 1979) e pelos Estados Unidos da América (EUA) (a partir de 1980) como modelo ideal para superar a crise do capitalismo, consequência contraditória do seu próprio caráter, “[...] que o leva a crises periódicas e a ciclos abruptos e violentos” (FRIGOTTO, 2010, p. 64).

Para Marx e Engels (1999, p. 43), “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”. Dessa forma, objetivando recuperar o acúmulo de capital, a burguesia iniciou um processo de reestruturação produtiva, cujo processo está intrinsecamente relacionado à revolução tecnológica, à mudança no modo de produção e à implementação do Neoliberalismo como sistema econômico. Na visão de Behring a reestruturação produtiva foi:

Uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais, que implica uma divisão do trabalho e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras); e ajuste neoliberal, especialmente em um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados Nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral. (BEHRING, 2003, p. 34).

Essa estratégia empresarial, que implica uma nova divisão do trabalho e nova relação entre Estado e sociedade, se materializa com o Toyotismo, modelo de produção industrial japonesa que desejava eliminar qualquer desperdício. Assim, enquanto no modelo Fordista

predominava o modo de produção caracterizado pelo trabalho repetitivo e pelo processo de produção em massa de mercadorias, com o Toyotismo se pratica a flexibilidade do trabalho, na qual o mesmo empregado executa variadas funções no ambiente da empresa. Além disso, o ritmo de produção obedece à demanda do mercado, evitando, assim, a estocagem de mercadorias.

Para Antunes (2009), essa configuração do mercado de trabalho revela um desenvolvimento contraditório, pois abalam as condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora, desregulam os direitos do trabalho e desmontam o setor produtivo estatal. Como consequência, há uma diminuição dos postos de trabalho, o que inevitavelmente aumenta o número de desempregados, e os trabalhadores passam a ter empregos temporários, uma vez que a palavra de ordem é a flexibilidade.

Os novos postos de trabalho que ganham forma com as mudanças no sistema produtivo têm implicado em mudanças nos objetivos da educação e na formação da classe trabalhadora necessária para as novas formas de relação com o trabalho. Nesse sentido, Kuenzer aponta que o perfil desse novo trabalhador passa a considerar:

O processo de internacionalização da economia e a reestruturação produtiva em curso, enquanto macro-estratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista transformam radicalmente a forma de organização da produção, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. [...] Ao invés de profissionais rígidos, competentes nos fazeres que se repetem através da memorização, há que formar profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. (KUENZER, 2016, p. 40).

Assim, o mercado de trabalho passa a buscar esse novo trabalhador que passa por uma formação flexível, polivalente, para atender a nichos específicos do capital, pois “a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, pela base microeletrônica, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas complexas e de relacionamento” (KUENZER, 2016, p. 41). O desenvolvimento dessas competências interfere nos currículos e, assim, se instituem um conjunto de reformulações jurídicas e pedagógicas, no qual a educação passa a atender a lógica do mercado por meio de políticas educacionais gestadas em uma sociedade altamente capitalista.

O neoliberalismo surge, portanto, em um momento de reorganização do capitalismo em escala global, que reage opostamente ao modelo econômico anterior e, ao mesmo tempo, maximiza princípios liberais. Reis e Saraiva (2015) atribuem o surgimento do neoliberalismo ao final do século XX, na Europa e na América do Norte, como reação teórica e política ao

intervencionismo estatal e contra o Estado de Bem-Estar Social. Bianchetti (1997) refere-se ao neoliberalismo como proposta hegemônica dos países capitalistas, “com pertinência à raiz conservadora do liberalismo”. Gentili (1996, p. 1) assim sintetiza:

Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista, que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionada pelo bloco dominante. (GENTILI, 1996, p. 1).

No trecho acima, Gentili (1996) chama a nossa atenção para o fato de que a imposição do neoliberalismo não se dá somente pela dinâmica da mudança material, mas pela enorme força ideológica, persuasiva, que garante êxito aos seus princípios. O Estado que antes tinha participação nas políticas sociais, agora precisa se redefinir, se remodelar para atender a ótica neoliberal. De Estado generoso e gastador, passa-se a um Estado mínimo, caracterizado por pouca intervenção no mercado de trabalho, por meio da privatização de empresas estatais e da formação de base econômica com empresas privadas.

No Estado neoliberal as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica. “Seu objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal” (CORAGGIO, 2009, p. 78). O Estado se exime das suas responsabilidades e divide com o empresariado e sociedade civil, direitos sociais que, nessa nova configuração, passam a atender à lógica do mercado.

Nesse contexto neoliberal, as políticas educacionais são engendradas pela lógica do capital que, aparentemente, parecem boas e até necessárias, mas são desvirtuadas, trazendo consequências nefastas para a educação pública. Observa-se que, no campo educacional, há um deslocamento de políticas que privilegiavam o social e o político, para políticas que privilegiam o econômico. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser vista como mercadoria (BALL, 2010; OLIVEIRA, 2009).

Faz-se necessário enfatizar que, no contexto das políticas educacionais, o neoliberalismo se efetiva com o apoio e recomendações de Organismos Multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que têm como principal objetivo promover a liberação mundial do comércio, visando combater o protecionismo alfandegário e implementar a globalização, bem como fortalecer o Fundo Monetário

Internacional (FMI), responsável por criar mecanismos para gerar estabilidade econômica internacional. Esses organismos têm orientado as políticas educacionais de vários países, impondo-as aos Estados-nação mediante assinatura de acordos e compromissos com metas estabelecidas, buscando alcançar padrões internacionais. Nesse sentido,

O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência. (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Uma das formas reguladoras do Estado em relação ao currículo é a introdução de avaliação externa que passa a controlar e a avaliar o que está sendo ensinado. Enquanto no Estado de Bem-Estar Social a gestão é guiada por valores como igualdade, assistência e justiça social, no Estado neoliberal a busca é por eficiência, competitividade, racionalidade técnica. O discurso do gestor enfatiza propostas instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenho conforme mensurados pela avaliação dos resultados (ADRIÃO, 2017).

Nas diretrizes das reformas educacionais indicadas pelo BM aos Estados-nação está a redução dos custos, o que implica a divisão de responsabilidades entre o Estado e a sociedade, bem como as parcerias com o setor privado, em uma perspectiva de que a educação é a redentora dos problemas sociais. Peroni e Caetano (2015) assim problematizam a questão da relação do público e privado na educação:

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 4).

Observa-se que a estratégia neoliberal mencionada pela autora está sendo materializada na Educação Básica de diversas formas. Seja pela adesão de currículos dos sistemas particulares, através da aquisição de material didático apostilado, seja através de consultoria para atuar na formação dos professores e gestores da Educação Básica ou, ainda, por meio de programas e projetos que estão cada vez mais presentes na Educação Básica (PERONI, 2018).

Também vale ressaltar que as políticas educacionais do Estado neoliberal trazem novos sentidos para termos que antes tinham outro significado, como no caso da expressão “para

todos”. Segundo Coraggio (2009), essa proposta supõe uma mudança de sentido sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico”. Isso leva a materialização de políticas segmentadas, onde a classe trabalhadora recebe serviços básicos gratuitos (e bem básicos), de pouca qualidade, enquanto a classe burguesa recebe serviços mais amplos (incluindo o básico), de melhor qualidade, por meio do mercado.

Dessa forma, as propostas do BM para a educação na contemporaneidade seguem os princípios das políticas neoliberais que, durante décadas, vêm desenvolvendo estratégias para implementar políticas educacionais que sirvam ao capitalismo.

[...] destacam-se as estratégias que vigoram, neste começo de século, e que passam a compor programas de governos de diversos estados e municípios brasileiros, cujo objetivo é a transferência da gestão da educação pública para o setor privado, seja por meio de parcerias público-privado [...], seja por meio do estabelecimento de contratos de gestão e outras formas de conveniamento [...] seja ainda por meio da adoção, por redes públicas, dos “sistemas privados de ensino”, estes incidindo também sobre os currículos escolares. (ADRIÃO, 2017, p. 17-18).

O Estado reduz a sua atuação ao permitir que o privado adentre no público, mas se agiganta para o capital. Da mesma forma, o BM propõe minimizar a pobreza, entretanto, não muda a sua política de minimizar os gastos públicos. Contraditoriamente, o Estado neoliberal se apresenta como um Estado mínimo no que concerne à educação como direito, mas não abre mão do seu papel altamente avaliador e regulador, que envolve todos os aspectos das relações educativas.

## **2.2 O currículo brasileiro no contexto das reformas educacionais**

A última década do século XX foi marcada no mundo pelo fim da Guerra Fria e pela hegemonia neoliberal nos países capitalistas centrais, que encontraram na América Latina um terreno fértil para o neoliberalismo. Com a retomada do processo de eleições democráticas, chegam ao poder governos comprometidos com o ideário neoliberal. No Brasil, as ideias neoliberais são bem visíveis nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), marcando períodos de desmanche da máquina pública estatal em processos de privatizações e a abertura da economia ao mercado competitivo. Mas é nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) que esses processos se intensificaram e espalharam-se no campo das políticas educacionais.

As dívidas contraídas pela crise a partir dos anos de 1980 possibilitaram uma maior interferência do Banco Mundial (BM) nas políticas dos países da América Latina. Sob esse prisma, o BM formulou um conjunto de reformas a serem aplicadas nos países endividados para atender às necessidades de expansão do capital internacional. No Brasil, as políticas educacionais foram impostas pela dependência financeira do país ao capital financeiro internacional. Nesse sentido, Júnior Amarílio (2010, p. 108) afirma que “os empréstimos financeiros feitos pelos países latino-americanos ficavam condicionados às imposições determinadas pelo Consenso de Washington”.

O Consenso de Washington, em 1989, reuniu economicistas das instituições financeiras, funcionários do governo dos EUA e dos Organismos Internacionais, os quais discutiram as reformas essenciais para a superação da crise econômica nos países latino-americanos. Essas reformas defendiam, principalmente, o equilíbrio orçamentário mediante a redução dos gastos públicos, a abertura comercial, a desregulamentação dos mercados internos e a privatização das empresas e dos serviços públicos, objetivando retomar o crescimento econômico.

Desta forma, a educação ganha destaque nas propostas do BM que, nesse momento, tem a tarefa de implementar a política de ajuste econômico nos países periféricos e apresentar para a educação um conjunto de mudanças, as quais foram caracterizadas como uma reforma educacional da década de 1990. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a reforma educacional dos anos de 1990 foi a própria política educacional brasileira, implementada com orientação do BM e dos demais Organismos Multilaterais que, nos seus documentos, atribuem à educação um papel redentor dos problemas econômicos e sociais.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “os anos de 1990 registram a presença dos Organismos Internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. Dentre esses documentos encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que norteariam o currículo nesse período.

As orientações políticas para a materialização da referida reforma foram decididas na Conferência Mundial Para Todos (1990), realizada em Jomtien (Tailândia), a qual foi financiada pelo BM, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A Conferência resultou em uma Declaração assinada pelos 155 governos participantes, entre eles, o Brasil, comprometendo-se a assegurar uma Educação Básica de qualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Assim, em nome da qualidade educacional, “um intenso processo de propaganda forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação das crises” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22). Os autores afirmam que palavras como “qualidade da educação” se tornaram *slogans* (cabíveis em qualquer projeto) que, no conjunto de ações da reforma, foram esvaziados de conteúdo crítico, distanciando-se do sentido construído pela sociedade ao longo dos Congressos Nacionais de Educação e sendo vinculados pelos reformadores aos bons resultados em avaliações externas de larga escala.

O Brasil encontrava-se entre os países com a maior taxa de analfabetismo do mundo e foi levado a efetivar ações que materializassem os princípios que constavam na Declaração de Jomtien, uma vez que a situação educacional evidenciava números exorbitantes de crianças fora da escola, adultos analfabetos, descontinuidade dos alunos no Ensino Fundamental, dentre muitos outros problemas que colocavam a educação brasileira em desvantagem com os países centrais. Daí surgiram metas para o decênio 1990-2000, que foram assumidas sob o *slogan* de “Educação para Todos”, as quais deveriam ser avaliadas em um segundo encontro (em abril de 2000), em Dakar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Para Torres, (2001, p. 8) a Conferência Mundial Educação para Todos serviu como marco para “[...] o delineamento e execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica”. Ainda segundo a autora, a expressão “para todos”, constante na proposta brasileira, recomendava uma universalização da Educação Básica, mas não era esse o foco principal daquela Conferência, uma vez que nas avaliações e revisões posteriores da Declaração de Jomtien (1990) o “para todos” foi reduzido: da educação para todos, para a educação dos mais pobres; das necessidades básicas para as necessidades mínimas, da atenção à aprendizagem para a melhoria e a avaliação dos resultados dos rendimentos escolar.

O lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, demonstra que o Brasil delineava políticas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e que o projeto educacional pensado por Organismos Multilaterais estava sendo implantado no país, uma vez que esse documento observava a gestão com participação e corresponsabilidade, educação para a competitividade e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (BRASIL/MEC, 1993). Isso sugere um papel mínimo do Estado e a participação do privado na educação pública, além de indicar ensinamentos diferentes para extratos sociais diferentes.

Nas diretrizes das reformas educacionais indicadas pelo BM está a redução dos custos por parte do Estado, o que implicou uma legislação que abarcasse tais diretrizes. Adrião (2017) trata das constantes alterações no texto constitucional que orientam a organização e o

funcionamento da gestão pública, entre essas, a Emenda Constitucional (EC) 19 de 1998, a partir da qual as instituições do terceiro setor passam a ser “parceiras” da gestão governamental. Tal possibilidade resultou na introdução de dois mecanismos: o contrato de gestão e o termo de parceria, regulamentos jurídicos que permitem ao Estado transferir suas responsabilidades para setores privados e organizações da sociedade civil.

Além disso, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/1996, normatiza aspectos importantes da reforma nos aspectos formativos, avaliativos e curriculares, mas também trouxe, contraditoriamente, aspectos que evidenciam as lutas dos educadores. Embora o Executivo tenha colocado em prática muitas ações do projeto burguês, a ampla disputa dos educadores, em esfera legislativa, por outro projeto de educação e sociedade, nos faz perceber que a hegemonia burguesa não se assenta placidamente (SANTOS, 2010).

Teixeira e Duarte (2017) enfatizam a continuidade das normatizações ao longo da reforma para a institucionalização das Parcerias Público-Privada (PPP), fazendo menção à Lei Nº 11.079/2004, que institui as normas para licitação e contratação das PPP no âmbito da União, Estado, Distrito Federal e Municípios. Uma vez institucionalizadas, “os entes federados são atraídos por esse mecanismo de execução de serviços alterando em alguns casos a própria legislação, com o intuito de respaldar suas relações com o setor privado” (TEIXEIRA; DUARTE, 2017, p. 51).

Dessa forma, a reforma foi materializada, com a ajuda da própria sociedade civil e do setor privado, com programas que apelavam para a responsabilidade social com a educação, como foram o Programa Acorda Brasil, o Alfabetização Solidária, o Adote um aluno, o Amigos da escola, dentre outros. Esse processo materializa a governabilidade defendida pela Terceira Via que considera o conceito de “público não estatal” e a construção de uma nova sociedade civil para uma “sociedade civil ativa”, como “o *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da colaboração e da harmonização das classes sociais” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 53).

Outro marco importante para a reforma foi o delineamento da educação para o século XXI por meio da UNESCO, quando convocou especialistas de todo o planeta para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors, que objetivava identificar as tendências, as necessidades e o papel da educação no cenário de crise. Das discussões dessa Comissão, produziu-se o Relatório Jacques Delors – um documento importante no delineamento da educação até nossos dias, publicado pela UNESCO, em 1996, e no Brasil, em 1998, o qual teve extrema importância na tarefa do Ministério da Educação (MEC) para repensar a educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

No documento, os objetivos educacionais são maximizados, e a educação torna-se responsável pelo recuo da pobreza e da exclusão social. O conceito de “educação ao longo da vida”, apresentado no documento, redefine a educação, os tempos e espaços destinados à aprendizagem:

Constituir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade aprendente.” Esse novo tipo de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56).

É do Relatório Jacques Delors (2006) que surgem as bases pedagógicas para a educação do século XXI, que mais tarde podem ser visualizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A pedagogia passa a ser a pedagogia das competências, dos resultados; o campo do currículo é organizado pelos PCN e pelas DCN. O processo de reforma continuou nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) com a mesma lógica indicada no início dos anos de 1990.

Os PCN e as DCN foram responsáveis pelos currículos dos últimos anos da década de 1990 e dos anos seguintes, com forte influência nas propostas curriculares até o momento, uma vez que a BNCC ainda se encontra em fase de implementação. Vale ressaltar que os documentos normativos referentes ao currículo e ao que a eles se relacionam (a LDBEN, os PCN, as DCN, o PNE) não emergiram sem lutas pelos educadores, mas emergem em uma relação de força que separa dois projetos distintos de educação e de sociedades. De um lado, o projeto burguês com forte formação para o mercado, de outro, uma educação politécnica, que considera a necessidade das habilidades de produção da existência, mas privilegia a formação humana em todas as suas dimensões (SANTOS, 2010).

Os PCN de 1ª a 4ª série, (BRASIL, 1997) e os PCN de 5ª a 8ª série (BRASIL, 1998), se configuraram como temas transversais cujas temáticas poderiam ser usadas em qualquer campo de conhecimento. Também pretendiam ser uma proposta para a construção de uma Base Comum Nacional para o Ensino Fundamental. Outrossim, que servissem de orientação para que as escolas formulassem os seus currículos, objetivando a formação de uma cidadania democrática. Eles possuíam caráter não obrigatório, feito “para orientar professores sobre conteúdos e práticas em sala de aula (com foco nas necessidades mínimas de aprendizagem e em uma educação básica voltada para a cidadania” (BRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 4).

Bonamino e Martínez (2002) afirmam que caberia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um papel consultivo e também deliberativo de contraponto ao MEC, a fim de que a educação fosse vista por diferentes ângulos. No entanto, a “divulgação da primeira versão dos PCN pelo MEC antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos de Estado” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371). Cunha (1996) comenta sobre a “pressa” por parte do MEC em consolidar esse documento com curtos prazos para a discussão e a análise pelos professores, pesquisadores e demais organizações e, também, o fato do processo ter sido conduzido por um consultor espanhol.

Ao refletirmos sobre a forma de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, poderíamos perguntar: o que foram e a que serviram no contexto da reforma, os PCN? Saviani (2013) entende que foram a materialização das orientações do Relatório Jacques Delors, as quais se tornaram política de Estado, servindo como referência para a elaboração do currículo, com foco nas habilidades e competências necessárias para formar o trabalhador do século XXI, atendendo, assim, às demandas de mercado.

Galian (2014) se refere aos PCN como uma das formas de expressão do papel do Estado atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser “transmitido” na escola básica. Destaca a preponderância dos aspectos psicológicos sobre os aspectos sociológicos e a sua vinculação às novas exigências das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, cidadania, flexibilidade e desempenho. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, ajudando a formar recursos humanos flexíveis que se adaptassem ao mercado.

Outra crítica sobre o esforço de se ter um currículo nacional está na falta de clareza do que se entende sobre “Base Comum Nacional”, “Currículo Nacional” e “Parâmetros Curriculares Nacionais” – tarefa arriscada para um país tão diverso, com lamentável histórico de precariedade nos aspectos socioeconômicos. Para Cury (1998, p. 77), “precariedade, desigualdade e disparidade entre regiões e grupos pode levar o Estado mínimo lá onde o Estado sequer chegou enquanto Estado”.

Em relação às DCN, o Parecer 4/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) discorre sobre a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental:

Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26 [da Lei nº 9.394/1996 – LDB]. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. (BRASIL/CEB/CNE, 1998, p. 6).

O texto do Parecer do CNE deixa clara a relação dos PCN com as DCN e com uma Base Nacional, dando ênfase à avaliação e afirmando a relevância dos conteúdos mínimos da Base sobre a parte diversificada. Em 2010, a Resolução 4 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2019) definiu as diretrizes gerais da Educação Básica e a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos. As DCN “constituíram avanço educacional ao delinear concepções político-pedagógicas [...] contribuindo, efetivamente para a implantação de nova estrutura de educação instituída” (AGUIAR, 2018, p. 15).

As DCN têm origem na LDBEN, de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 9).

### **2.3 O surgimento da BNCC como política educacional**

Recentemente, foi possível observar o crescimento da atenção prestada ao tema das políticas curriculares, por conta do desenvolvimento e da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino básico brasileiro. O conhecimento a respeito desse tema é extremamente necessário haja vista que o currículo e a política curricular podem ser entendidos como discurso e luta hegemônica, favorecendo a perpetuação de certas relações sociais presentes na sociedade (MATHEUS, 2013).

A BNCC é sustentada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016), pela LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pelo próprio PNE (BRASIL, 2014) – regulamentado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e que estará vigente pelos 10 anos seguintes à sua aprovação. Esse plano apresenta 20 metas a serem alcançadas no decorrer desses 10 anos, sendo que 3 dessas metas fazem referência ao desenvolvimento de um currículo nacional comum para todos os níveis da Educação Básica, principalmente, no que diz respeito à universalização do Ensino Fundamental e Médio.

A BNCC trata, especificamente, dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa da Educação Básica nas escolas públicas e privadas, dando ênfase a um processo formativo que prioriza a Pedagogia das Competências, através de habilidades e competências gerais que norteiam toda a Educação Básica e cada ano dos seus respectivos níveis (BRASIL, 2017). Segundo o site da Base Nacional Comum (BNC), as participações em torno da BNCC se deram por Conferências Nacionais, Seminários e consulta eletrônica. A primeira Conferência foi realizada em 2010, entre 28 de março e 01 de abril, para um debate sobre a Educação Básica. O documento que resultou da Conferência fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular ser parte de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, BNC, 2019).

A 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE) foi realizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, resultando em um documento com propostas e reflexões para a educação, como referencial de mobilização para a BNCC. Em junho de 2015 foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, que contou com a participação de especialistas e assessores envolvidos em sua estruturação (BRASIL, BNC, 2019; TRICHES; ARANDA, 2018).

A comissão de especialistas para a elaboração da BNCC foi instituída pela Portaria N.º 592, de 17 de junho de 2015. Essa comissão, integrada por 116 pessoas, foi constituída de pesquisadores das universidades, especialistas das secretarias estaduais e professores em exercício nas redes estaduais e municipais e no Distrito Federal, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A Comissão teve como atribuição produzir um documento preliminar da BNCC e os relatórios das discussões públicas que deviam ser entregues ao Conselho Nacional de Educação até fevereiro de 2016. As discussões públicas seriam realizadas nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2019).

A comissão foi subdividida em 29 subcomissões, sendo cada uma delas composta por “2 especialistas das áreas do conhecimento, 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula” (MEC, 2019; BNC, 2019). Assim, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC aconteceu entre 17 a 19 de junho de 2015, reunindo todos os assessores e especialistas envolvidos na sua elaboração (BRASIL, BNC, 2019).

Três meses depois da instituição da comissão, em 16 de setembro de 2015, foi apresentada pelo comitê organizador a primeira versão da BNCC, que ficou disponibilizada para consulta pública de 16 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016, via *online*. Os dias 2

a 15 de dezembro de 2015 foram designados para a mobilização das escolas para a discussão do documento preliminar da BNCC. A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016 e deveria conter alterações a partir das proposições originadas durante a discussão inicial do documento e da consulta pública *online*, finalizada dois meses antes. De 23 de junho a 10 de agosto foi o período destinado para 27 Seminários estaduais realizados com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo Conselho Nacional dos Secretários em Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). No mesmo mês de agosto de 2016 começou a ser redigida a terceira versão da BNCC e, em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, BNC, 2019).

Entre junho e setembro de 2017, o CNE realizou cinco audiências públicas nas regiões brasileiras, realizadas nas cidades de Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF). Essas audiências não tinham caráter deliberativo, mas forneceriam contribuições e subsídios para a adequação e os ajustes do texto e da norma instituidora da BNCC. Aguiar (2018, p. 8) lembra que após o *impeachment* que derrubou o governo constituído de Dilma Rousseff, “se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros”. Ainda assim, as conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, se posicionaram contrariamente à terceira versão da BNCC, pedindo vistas do Parecer, aprovado na Sessão Deliberativa do dia 7 de dezembro de 2017, pela forma aligeirada como esta sessão foi conduzida e por considerarem o texto incompleto e limitado, indicando a necessidade de ampliar o diálogo para assegurar a qualidade social da Educação Básica.

A aprovação da BNCC no CNE deu-se em 15 de dezembro de 2017 e a homologação do documento final foi em 20 de dezembro de 2017, através da Portaria N.º 1.570, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, tendo como presidente em exercício Michel Temer. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução de N.º 2, que orienta a implantação da BNCC. Importante ressaltar que embora a BNCC seja para a Educação Básica, em 2017 foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando a homologação da BNCC do Ensino Médio para 15 de dezembro de 2018.

A partir da homologação da BNCC começou o processo de formação e de capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e a adequação dos currículos escolares (BRASIL, 2019). Em dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP N.º 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a

implantação da BNCC. Em 6 de março de 2018, o MEC efetivou uma campanha para que os educadores se debruçassem sobre a BNCC, homologada para compreenderem a sua implementação e os impactos na Educação Básica.

Na perspectiva do MEC, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). O ano de 2019 e o de 2020 estão destinados para que os estados e os municípios façam as implementações dos seus currículos. Em página institucional, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular informa que a construção da BNCC contou com a participação de mais de 12 milhões de pessoas dos diversos setores interessados (MBNC, 2019).

Cabe, aqui, tecermos algumas considerações sobre a organização do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que obteve um lugar privilegiado no processo de articulação e construção da BNCC. Ao fazermos uma consulta ao endereço eletrônico do MBNC, (<http://movimentopela base.org.br>), no ícone “Quem somos”, encontramos a seguinte declaração:

Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. (MBNC, 2021).

Estudos como o de Pires (2020) esclarecem que, para além da articulação entre pessoas, organizações e entidades, “a atuação política dessa organização é fortalecida por sua articulação com outros aparelhos de hegemonia, inclusive ao nível internacional, produzindo e introduzindo na agenda do país seu projeto de classe” (PIRES, 2020, p. 152). Criado em abril de 2013, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir das discussões realizadas no Programa “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI”, realizado na Universidade de Yale (EUA), o Movimento pela Base é composto de intelectuais orgânicos da classe empresarial e é patrocinado pela Fundação Lemann<sup>3</sup> em conjunto com outras instituições públicas e privadas (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

---

<sup>3</sup> Fundação organizada pelo empresário Jorge Paulo Lemann que, desde 2002, atua nas discussões e implementações das políticas educacionais e da discussão da BNCC. Ver mais sobre esse assunto nos estudos de Pereira (2019).

Pires (2020) destaca quem são os intelectuais que fazem parte do Conselho Consultivo do MBNC e as suas organizações/instituições. Entre esses estão pessoas que, em sua maioria, pertencem a diferentes profissões que não estão ligadas à educação, vinculadas ao Instituto Inspirare, ao Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da FGV, à Fundação Lemann, à Câmara dos Deputados, ao Instituto Singularidades, à Fundação Sociedade de Maria (SM), ao Instituto Unibanco, extremamente engajadas com as organizações empresariais, Organismos Internacionais. Além disso, essas pessoas possuem experiências em cargos da administração pública (PIRES, 2020), comprometidas com um projeto de educação e de sociedade que não é o da classe trabalhadora. Estudos como o de Avellar e Ball (2017) e o de Caetano (2019) destacam a pequena participação dos professores no grupo do MBNC, diante do número expressivo de organizações empresariais. Além do grande número de empresários, representantes de fundações e institutos, muitos ocupam cargos nos aparelhos do Estado, conseguindo interferir diretamente nas políticas de currículo.

Além dos intelectuais orgânicos individuais, há uma forte participação de outro grupo de interessados em interferir nas políticas, esses vinculados ao Movimento Todos Pela Educação (MTE), que também representa os interesses da classe empresarial no MBNC, além de representantes do MEC e do CNE que, num forte movimento político-ideológico, “criam as condições necessárias para a disseminação e consolidação da concepção de mundo burguesa” (PIRES, 2020, p. 158). Há também o fato de que o CONSED e a UNDIME são instâncias apoiadoras do MBNC, integrando, assim, as forças que se articulam nesse movimento para consolidar um currículo nacional para o Estado brasileiro.

Algumas ponderações e reflexões ainda precisam ser feitas nesse percurso de construção da BNCC. Uma leitura atenta da sua construção evidencia a serviço de quem a BNCC está e qual o projeto de educação que defende, servindo de instrumento para a sua materialização. Em primeiro lugar, certamente, não constava nas lutas da classe trabalhadora quando da construção do PNE, uma Base Nacional Comum nesse formato e propósito sob os quais a BNCC se apresenta.

Ficamos nos perguntando, então, sobre a real necessidade de uma BNCC ser aprovada em 2015, quando, ainda em 2014 e no início de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ainda estavam chegando na sua forma impressa e com as suas devidas modificações, decorrentes do Ensino Fundamental de Nove Anos, como a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos, entre outros, para as escolas da Educação Básica, para servir, como o próprio nome diz, de “Diretriz” para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, “a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por

suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes” (BRASIL, SEB, 2013, p. 8).

Naquele momento as escolas ainda estavam se organizando para conhecer e estudar as DCN, com suas 562 páginas, quando nos bastidores do MEC já estava se construindo uma BNCC. Se tínhamos as Diretrizes – mais democraticamente construída e mais próxima de uma educação crítica, emancipadora, que considerava a diversidade de povos, trazendo Diretrizes para a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Diretrizes de Educação Escolar de Crianças, Adolescentes e Jovens em Situação de Itinerância, para a Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental, Direitos Humanos, entre outros –, necessitávamos mesmo de uma BNCC?

Saviani (2013) aborda sobre as discontinuidades das políticas educacionais que são interrompidas por outras sem, sequer, tornarem-se conhecidas e totalmente implementadas no chão da escola. Nesse caso, entre as DCN e a BNCC houve desperdício de material, tempo, investimento e desrespeito para com a sua construção e legitimidade – o que para a educação burguesa não importa, já que de fato o que vale é consolidar o projeto de educação burguês.

Percebe-se que as discussões públicas realizadas nos estados e municípios foram coordenadas pelas Secretarias de Educação (estaduais e municipais) onde se encontram intelectuais que, ainda que sejam servidores efetivos, são chamados ou indicados por políticos (governadores, secretários de educação, deputados, vereadores) para ocuparem um “cargo de confiança” nesses órgãos – o que significa muitas vezes, reproduzir e/ou materializar nas políticas educacionais o ideal de educação oficial, hegemônica. Ademais, ainda é comum em estados menores como o Amapá, a prática de contratação de pessoal temporário para trabalhar nesses órgãos – o que dificulta ainda mais a liberdade para pensar sobre uma educação próxima da classe trabalhadora, a partir das suas condições de vida, da sua cultura e da materialidade dada.

Outro ponto importante diz respeito ao tempo e ao contexto dispensado para a construção da primeira versão da BNCC. Considerando que a Comissão responsável por produzir o documento foi instituída em 17 de junho de 2015 e a primeira versão do documento foi apresentada em 16 de setembro de 2015, nos perguntamos: três meses é tempo suficiente para a produção de um documento de 302 páginas, no qual o debate e a compreensão de conceitos tornam-se necessários, ainda que seja entre os pares da Comissão? Isso evidencia um aligeiramento nas políticas de currículo e a forma verticalizada como a BNCC iniciou o seu processo de construção.

Em relação ao contexto, a construção da primeira versão da BNCC aconteceu em um momento de disputa pelo processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, quando os ânimos do Congresso, Câmara e sociedade civil estavam agitados. As disputas ideológicas marcaram fortemente esse momento, retirando o foco dos processos curriculares, abrindo espaço para que essa temática ficasse em segundo plano.

As contribuições para a primeira versão da BNCC aconteceram entre setembro de 2015 a março de 2016, através de um portal eletrônico que estabeleceu contato com a sociedade civil, o qual recebeu mais de 12.000.000 de contribuições, segundo informação de seus colaboradores e interlocutores (MBNCC, 2019). Considerando que o tempo da primeira versão para a segunda versão foi de 7 meses e meio, causa estranheza que as comissões responsáveis por analisar 12 milhões de contribuições tenham conseguido sistematizar, analisar e redigir uma segunda versão do texto com as devidas alterações nesse curto período de tempo. Como foi possível? O documento não esclarece essa questão.

Também nos intriga a participação ampla da sociedade civil nesse processo através de portal eletrônico, tendo em vista que na região Norte, sobretudo na Amazônia Amapaense, principalmente no período de chuvas, grande parte da população não dispõe de Internet adequada para acessar um documento de 302 páginas e fazer uma contribuição consciente e profícua. Além disso, nem todas as pessoas possuem algum equipamento como computador, *notebook* ou tablet com acesso à Internet – o que nos leva a pensar que o processo construtivo da BNCC já exclui alguns de participar e, ao mesmo tempo, seleciona quem pode ser ouvido no processo: aqueles que têm mais poder aquisitivo, os que moram em grandes centros e que dispõem de melhor qualidade tecnológica.

Quanto à participação nos 27 seminários estaduais – que consideramos importantes para o processo, pois a escuta e o debate são necessários para a construção de um documento importante para os estados e municípios – essa totalizou 9.275 participantes. Os seminários foram realizados em 8 semanas, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, com a participação de professores, gestores e especialistas (BRASIL, 2019). O Quadro 2 evidencia a realização dessa etapa do planejamento da BNCC.

**Quadro 2** – Local e data da realização dos Seminários estaduais para a construção da BNCC, realizados entre junho a agosto de 2016.

SEQUÊNCIA DOS SEMINÁRIOS	UNIDADE FEDERATIVA	DATA	LOCAL
1	Rio Grande do Sul	23/junho	Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) Canoas/ RS
2	Piauí	29 e 30/06	Auditório do Tribunal de Contas do Estado (TCE/PI), Teresina/ PI
3	Alagoas	4 e 5/07	Universidade Federal de Alagoas, Campus A.C.Simões Reitoria e Cedu. Av Lorival Melo Mota s/n, Tabuleiro dos Martins - Maceió/ AL
4	Rondônia	5 e 6/07	Rondon Palace Hotel, Av. governador Jorge Teixeira, 491, Bairro Nossa Senhora das Graças. Porto Velho/ RO
5	Mato Grosso do Sul	12,13 e 14/07	UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campus- Campo Grande - MS Rodovia MS 080, s/n, Conjunto José Abrão
6	Rio Grande do Norte	14 e 15/07	Escola de Governo, Centro Administrativo do Estado, Lagoa Nova, Natal/ RN
7	Mato Grosso	16 e 17/07	Anfiteatro da Escola Estadual Liceu Cuiabano Maria de Arruda Müller, Praça Santos Dumont, 150 Quilombo, Cuiabá/MT
8	Roraima	19 e 20/07	Auditório Alexandre Borges e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – UFRR Campus Paricarana, Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 - Aeroporto, Boa Vista/ RR
9	Santa Catarina	19 e 20/07	Abertura e encerramento: Auditório da Assembléia Legislativa, Palácio Barriga Verde - Rua Dr. Jorge Luz Fontes, 310 - Centro, Florianópolis/ SC.  Grupos de trabalho: Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, Av. Mauro Ramos, 275 - Centro, Florianópolis/ SC
10	Acre	20 e 21/07	Universidade Federal do Acre BR 364, s/n - Distrito Industrial, Rio Branco/AC
11	Paraíba	26 e 27/07	Escola técnica estadual de Mangabeira, Rua Desportista João Apóstolo de Souza, João Pessoa/ PB
12	Bahia	26 e 27/07	Hotel Fiesta Av. Antônio Carlos Magalhães, 741, Itaipara, Salvador/ BA
13	Distrito Federal	26 e 28/07	Universidade Paulista - Unip , SGAS Quadra 913 Conj. B - SHCS, Brasília/ DF - CEP: 70390-130
14	Pernambuco	27 e 28/07	Escola de Referência em Ensino Médio Joaquim Távora, e Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire, Rua Real da Torre, 299, Madalena – Recife
15	Sergipe	27 e 28/07	Teatro Atheneu Rua Vila Cristina s/n - Bairro São José, Aracaju/ SE
16	Rio de Janeiro	27 e 28/07	Universidade Castelo Branco, Centro Rio de Janeiro/ RJ
17	São Paulo	27 e 28/07	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo 'Paulo Renato Costa Souza' - sala 11, Rua João Ramalho, 1.546 - Perdizes, São Paulo/ SP
18	Ceará	28 e 29/07	Centro Universitário Estácio do Ceará - FIC Campus Via Corpvs, Rua Eliseu Uchôa Beco, 600 - Água Fria Fortaleza/ CE

19	Paraná	01, 02 e 03/08	Auditório da Faculdade de Educação Superior do Paraná – FESP, Rua Dr. Faivre, 141, Centro, Curitiba/ PR
20	Maranhão	01 e 02/08	Faculdades Pitágoras - Av. Daniel De La Touche, 23 - Olho D'água, São Luís/ MA
21	Amazonas	02 e 03/08	Auditório Vânia Pimentel - Faculdades Nilton Lins, Av. Profº Nilton Lins, nº3259, Bairro do Parque das Laranjeiras, Manaus/ AM
22	Espírito Santo	02 e 03/08	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Av. Vitória, 1729 - Jucutuquara, Vitória/ ES
23	Minas Gerais	02 e 03/08	Faculdade Promove Av. João Pinheiro, 164, Centro, Belo Horizonte/ MG
24	Amapá	02 e 03/08	Auditório do Templo Central da IEAD (Abertura e Plenária Final), EE Profº Gabriel de Almeida Café (Grupos de Trabalho).
25	Goiás	02 e 03/08	Instituto Educacional Emmanuel Avenida Cora Coralina, nº 407, Setor Sul, Goiânia/ GO
26	Pará	04 e 05/08	UNAMA - Universidade da Amazônia Campus BR, Ananindeua/ PA
27	Tocantins	09 e 10/08	Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares, Av. 301 Norte, Avenida LO 8 - Plano Diretor Norte, Palmas/ TO

Fonte: Elaboração pela autora (2019)

Nota: Quadro elaborado com base nos dados do site Movimento pela base.

Observando os registros no Quadro 2, percebe-se que a Comissão pela BNCC nos estados, junto ao CONSED e à UNDIME, conseguiu realizar os 27 seminários. Percebe-se, também, que aconteceram seminários simultâneos em vários estados, como é o caso do Amazonas, Espírito Santo, Minas Gerais e Amapá, cujos seminários aconteceram no mesmo dia. Observa-se, também, que apenas a Universidade Federal do Acre e de Roraima foram palco para os seminários, o que pode indicar um assentimento e participação reduzida das Universidades Federais nessa etapa do processo.

Pode-se perceber que o processo de construção da BNCC não assume um caráter tão “democrático” se observamos os condicionantes já mencionados e o aligeiramento do processo participativo. É importante destacar que, após a segunda versão da BNCC, publicada em 3 de maio de 2016, a Comissão responsável conseguiu realizar 27 seminários, fazer os relatórios e ainda entregar a terceira versão da Base (em agosto de 2016), ou seja, em apenas 3 meses. A versão final ficou pronta em 8 meses e entregue ao CNE em abril de 2017.

Outro ponto que merece atenção é o de que a BNCC é um documento curricular para a Educação Básica, mas em dezembro de 2017 foi homologada somente a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC do Ensino Médio foi homologada 1 ano depois – fragmentando o debate para a Educação Básica e dissociando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do todo. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a “retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre

os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental” (ANPEd, 2019, p. 1).

Outro aspecto importante que vale destacar é a retirada das universidades do processo de construção da BNCC, por essas não assentirem com os seus princípios e as suas formas de construção. Consultada pelo Jornal da Universidade de Campinas (UNICAMP), a professora Maria do Carmo Martins, líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP, diz que as discussões em torno da BNCC se desenvolveram em um momento de profundo conflito social, com acirramento de divergências entre os grupos que participaram do processo (MARTINS, 2017). Fala, ainda, que representantes do setor mercadológico se associaram ao Estado para garantir as suas demandas, explicitando que:

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. (MARTINS, 2017).

A disputa pela educação, proposta na BNCC, tornou-se tão tensa que muitas universidades e instituições se posicionaram contrariamente à sua construção. Entre elas está a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que repudiou o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC, bem como a sua implementação. Na sua carta de repúdio à BNCC, a ANFOPE justifica o repúdio dizendo que desde a primeira versão a BNCC impõe uma centralização curricular em uma uniformidade incapaz de reconhecer a diversidade brasileira, além de possuir caráter impositivo, destacando que,

a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. [...] rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação. (ANFOPE, 2019).

Para a ANFOPE, a atenção dada ao empresariado e aos seus interesses no processo de produção da BNCC, desconsiderando as críticas propositivas ao documento, revela imposição e falácia quanto a participação das entidades e sociedade civil. Que os momentos de diálogo

com professores, entidades e sociedade civil (Seminários, audiências, etc.) apenas simularam um diálogo, uma vez que não foram respeitadas as diferentes vozes.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), que representa cerca de 1 milhão de professores e técnicos administrativos que atuam na educação, também se posicionou contra a aprovação da terceira versão da BNCC pelo CNE, por ser um texto que “apresenta uma série de retrocessos e desrespeita os processos históricos da educação brasileira e o diálogo com a sociedade, representada por professores, pesquisadores, organizações e entidades que defendem a educação” (CONTEE, 2019, n.p.). A CONTEE traz, na sua nota de repúdio, a preocupação com a exclusão das disciplinas que dão acesso ao conhecimento social e histórico, o interesse mercantilista na Educação Básica e a supressão de temas de combate à discriminação de raça, gênero e orientação sexual (CONTEE, 2019).

A CONTEE ressalta, na sua nota, que a aprovação da BNCC é consequência de um golpe que atingiu o CNE, quando houve a substituição de conselheiros, já nomeados pela presidente Dilma Rousseff, por nomes ligados ao capital, visando garantir a aprovação de matérias ligadas aos interesses privatistas e conservadores. Ressalta que enfrentar essas forças poderosas não é tarefa fácil e expressa admiração pelas conselheiras Márcia Ângela Aguiar, Malvina Tuttman e Aurina Oliveira Santa, por terem lutado pela defesa da educação brasileira (CONTEE, 2019).

Nesse mesmo sentido, a ANPEd se posicionou criticamente desde 2015 contra a BNCC, cujas críticas se pautaram na metodologia de elaboração que privilegia os especialistas e subalterna o diálogo com a comunidade escolar, na falta de autonomia das escolas que se fragilizam com a centralização da BNCC, na inspiração do documento com centralização curricular inspirado no currículo da Austrália e na reforma curricular chilena – que já são criticados em diversos estudos e, principalmente, pelo currículo pautado em competências. Para a ANPEd, a retomada das competências “ignora o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (ANPED, 2019).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE), entidade que representa mais de 4,5 milhões de trabalhadores das escolas da Educação Básica, também fez uma Moção de repúdio à BNCC. A Moção tem como principal argumento o respeito às diferenças que, após anos de lutas dos movimentos sociais, a proposta da BNCC apresentada pelo MEC retirou do seu texto qualquer referência à orientação sexual e à identidade de gênero, enfatizando que os novos gestores da educação brasileira fazem da religião não um objeto de emancipação e

libertação, mas um instrumento de opressão às diferenças, comprometendo o caráter laico e republicano do nosso Estado (CNTE, 2019).

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) também fez os seus comentários e posicionamentos em relação à BNCC, através do texto “Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, ainda na fase inicial da sua construção. O texto começa pontuando que a “BNCC é uma parte importante da construção do currículo escolar da educação básica brasileira e também se apresenta como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação” (ANPAE, 2019). Faz uma alerta para a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional e do entendimento restrito de currículo nacional e de conteúdos mínimos prescritivos, por meio de competências e habilidades.

A Associação Brasileira de Currículo (ABdC) também tomou partido contrário à BNCC, argumentando que o documento favorece hegemonias e fortalece a exclusão social quando não respeita os professores e as suas instâncias representativas. Ressalta que o direito de aprender transcende o direito às aprendizagens de conteúdo definidos pelas autoridades da educação. A ABdC questiona o sentido de base:

O que é uma base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define onde se quer chegar e não de onde se parte [...] A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é uma base, mas um teto, um limite predeterminado. (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2015, p. 2).

Na compreensão da ABdC, a BNCC não está preocupada com as questões que permeiam a partida da caminhada escolar, o acesso do aluno à escola, a sua permanência, as suas condições materiais de aprender. Será que todos terão as mesmas condições materiais de aprender? Esses condicionantes não são importantes para a Base. O importante é ter pessoas com as competências e habilidades que possam servir para os intentos do mercado – o que justifica a presença do empresariado no currículo nacional.

Entre as principais críticas à BNCC está justamente a presença do grupo empresarial no planejamento, construção e implementação da BNCC. Macedo (2014) cita alguns grupos presentes no cenário educacional como “Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen [...]” (MACEDO, 2014, p. 1533). A participação dos empresários na construção da BNCC tem congregado críticas de vários pesquisadores que questionam o interesse dos empresários em participar (no planejamento e na

implementação) de um documento que traz um currículo comum para o país. Pereira (2019) tece uma linha do tempo do Todos Pela Educação (TPE), que teve agenda importante nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, lançado em 2006 como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Entretanto, trata-se de um forte grupo empresarial liderado pelo banco Itaú, Grupo Gerdau e outros, que influem nas políticas educacionais.

A autora afirma, pelos estudos realizados, que o TPE representa a hegemonia da classe empresarial que luta para a configuração humana restrita, técnica e empresarial. Um de seus fundadores, Jorge Paulo Lemann, é o mesmo que atua no Movimento pela Base Nacional Comum através da Fundação Lemann (PEREIRA, 2019), agregada com outras empresas, fundações, bancos e grupos empresariais. Além disso, um grande projeto está sendo feito entre a Fundação Lemann, a Nova Escola (que faz parte da Lemann) e a empresa *Google*, que consiste na doação de 15 milhões de reais por parte da *Google.org* à Fundação Lemann para a disponibilização de 6 mil planos de aulas de diversas áreas do conhecimento, alinhados com a BNCC.

Tal projeto, que traz os planejamentos prontos aos professores apenas ao toque de um “clique”, sem precisar que esses pensem muito ou discutam sobre a temática em questão, traz um “esvaziamento crítico” para a formação humana e concebe a educação como mercadoria (OLIVEIRA, 2009). Tais movimentos visam a defesa de interesses de classes, de uma hegemonia política e empresarial (PERONI; CAETANO, 2015).

Para a Anpae (2019), a BNCC se encontra em campo de profundas disputas por projetos diferentes de sociedade e educação e enfatiza que o que está no centro da discussão é um projeto atual de nação. A ABdC se posicionou juntamente com a ANPEd (2019), enfatizando que não se justifica a necessidade de uma BNCC, uma vez que as DCN já trazem as diretrizes gerais e específicas para cada etapa da Educação Básica, sinalizando maior abertura para a diversidade brasileira. Entre os principais dissensos da BNCC, no olhar de Lopes (2018, p. 23), estão:

[...] a “insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniforme, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. (LOPES, 2018, p. 23, grifo da autora).

Lopes (2018) diz que as afirmações de que os alunos terão aprendizado uniforme, de que os docentes precisam de orientação comum, são usadas para justificar a centralização curricular da BNCC, que atua com um discurso universalista e tende a operar com uma imagem homogeneizante de escola. Nessa lógica, a BNCC se apresenta como o instrumento necessário que faltava à escola. Para a autora, há um discurso ideológico, de que sem a BNCC e a existência de diferentes propostas curriculares se desenvolveria uma desigualdade no sistema, que oculta a “problemática de que a desigualdade associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico [...] essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias [...]” (LOPES, 2018, p. 25).

Outra questão que aparece como ponto alto no texto da BNCC diz respeito às habilidades e competências, as quais se fazem presentes nos currículos de vários países e orientam as avaliações da OCDE. Essas competências estão alinhadas às avaliações externas, que servem como instrumento de regulação e refinamento das políticas pelos organismos multilaterais. A esse respeito, a BNCC assim se justifica:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina. (BRASIL, 2017, p. 13).

O texto em recorte faz menção ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que tem seu nascedouro na OCDE. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a OCDE é responsável pelo PISA em âmbito mundial e tem como objetivo produzir indicadores que possam contribuir na produção de políticas educacionais através das suas avaliações para o Ensino Básico (BRASIL, INEP, 2019).

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abarcam três áreas do Conhecimento (Leitura, Matemática e Ciências) e são destinadas para estudantes que já estão concluindo o Ensino Fundamental, ou seja, aqueles que já estão à porta de adentrar no mercado de trabalho. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando os seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. Ou seja, até que ponto a formação dos jovens está em consonância com o que se espera deles na vida produtiva e social (BRASIL, INEP, 2019).

Não por coincidência, o PISA também avalia as competências e, inclusive, incluiu em 2015 as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Ainda segundo informações do INEP (INEP, 2019), o Brasil foi o único país que participou do PISA desde a sua primeira avaliação, em 2000 – período que historicamente se insere no contexto de reformas orientadas pelo BM. O PISA tornou-se referência mundial nas avaliações em larga escala, a qual o texto da BNCC faz referência.

Apoiando-nos em Cunha e Muller (2018), destacaremos três funções das avaliações externas ligadas diretamente à educação básica e as suas implicações na qualidade educacional. A primeira é a “monitoração” associada à prestação de contas, promovendo *rankings* dos resultados, produzindo entre as escolas comparações e estratégias competitivas em busca dos melhores desempenhos. Os números referentes a esses resultados são lidos como se a responsabilidade da educação repousasse somente na relação professor/aluno, desconsiderando todas as contradições de ordem física, pedagógica e financeira.

A segunda trata-se do “controle” exercido pelo Estado na padronização dos currículos e o desenvolvimento de competências mercadológicas que vão na contramão da formação humana. E, a terceira função, destacada por Cunha e Muller (2018), é a perda de autonomia, decorrente desse alinhamento entre currículo e avaliações externas, bem como da retirada da criticidade, aproximando o trabalho educativo do trabalho técnico.

Consideramos importante destacar, ainda, a autossuficiência da BNCC expressa no documento quando ela exprime que “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2017, p. 8). O termo “balizadora da qualidade da educação” evidencia um menosprezo, um abandono do PNE e dos seus mecanismos de financiamento e qualificação das escolas (ALVES, 2018).

Como balizar a qualidade da educação se o próprio documento (nos referimos à BNCC do Ensino Fundamental) não fez menção a nenhum financiamento e, tampouco, se coloca dependente de outras políticas e Leis como o PNE, que legitima o financiamento, o investimento de 10% do PIB em educação e o Custo-Aluno-Qualidade (CAQ)? Esses avanços que significaram uma vitória para a sociedade brasileira estão na Meta 20 do PNE – o que poderia materializar metas das políticas para a educação, uma vez que o financiamento tem sido um grande nó na efetivação das políticas públicas.

Mesmo que a BNCC esteja presente na Meta 7 do PNE, é substancialmente diferente tomar a BNCC como centro da agenda da Educação Básica, em substituição às demandas por igualdade de condições, melhoria da infraestrutura das escolas, valorização significativa dos

docentes e regulação estrita da sua formação inicial, apoio financeiro aos estudantes de baixa renda, etc. O que vemos é uma tentativa de trazer os holofotes para a BNCC, privilegiando-a em um cenário no qual os cortes para a educação têm sido um dos principais objetivos da equipe econômica dos últimos governos e vêm se intensificando no atual governo, do presidente Jair Messias Bolsonaro, desde 2019.

Nesse sentido, consideramos que conceber a educação como um direito humano é defender a educação em todos os aspectos, de forma integral. É ter por base os princípios da educação unitária, que supera a dualidade entre o científico e o técnico, que prima e se aproxima do ensino politécnico, em uma perspectiva mais humanizada, “buscando promover o resgate entre conhecimento, trabalho e relações sociais [...] de modo a permitir ao cidadão trabalhador a participação competente na vida social, política e produtiva” (KUENZER, 1989, p. 26).

Na próxima seção trataremos lentes sobre a diversidade brasileira e, especificamente, trataremos lentes sobre a Amazônia do território amapaense, que mesmo fazendo parte da região Norte do Brasil, possui suas peculiaridades, suas marcas identitárias, que a faz ser chamada de Amazônia Amapaense. Ampliaremos a discussão sobre a Pedagogia das Competências como elemento fundante da BNCC e as suas implicações para a formação dos sujeitos amapaenses.

### 3 A BNCC E AS EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1999, p. 316).

Nesta seção, pretendemos discutir as contradições pertinentes à construção de uma Base Nacional Comum Curricular frente à diversidade cultural, social e econômica da Amazônia Amapaense, especificamente, no território de Laranjal do Jari. Iniciaremos trazendo alguns dados que nos inserem nesse país desigual, para dizer que não podemos (nem devemos) aceitar o senso comum construído pelos grupos hegemônicos sobre a necessidade de um currículo nacional para que todos aprendam da mesma forma os conteúdos essenciais, se não somos iguais e, tampouco, temos as mesmas condições culturais, econômicas e educacionais de aprendizagem. Nesse sentido, temos sim, como explicita Santos (1999), o direito de sermos diferentes, de sermos amazônidos e amazônidas, porque a igualdade nos descaracteriza.

Assim, trazemos a Amazônia Amapaense, localizada no rincão da região Norte, e o município de Laranjal do Jari, com os seus aspectos culturais, históricos e econômicos, buscando explicitar o que nos identifica e nos difere – aspectos importantes que não podem ser confundidos com comuns, iguais. Problematizaremos a formação dos sujeitos na BNCC por meio da Pedagogia das Competências – elemento fundante da BNCC –, o sentido de educar por competência e quem se beneficia com esse processo formativo. Que sujeitos se pretende formar com a Pedagogia das Competências e quais sentidos produzem essa educação no contexto amazônico, amapaense, sobretudo, no município de Laranjal do Jari (AP).

O Brasil é um país muito diverso e desigual, com diferenças visíveis em todos os aspectos: econômicos, sociais e culturais. Parte dessas diferenças se relaciona ao processo histórico de colonização e imigração – que muito contribuiu para a sua pluralidade cultural e para as desigualdades sociais e econômicas. O fato de o Brasil ter sido colônia de Portugal, com um processo histórico voltado exclusivamente para enriquecer a metrópole colonizadora, também deixou marcas que até hoje podem ser observadas, considerando-se que as estratégias produtivas se deram em espaços específicos do território brasileiro, sobretudo, nas zonas litorâneas voltadas para o mercado externo.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) destaca altos índices de desigualdade no Brasil (BRASIL, PNUD, 2020). No *ranking* de 189 países comparados no ano de 2017, o Brasil passou da 78ª para a 79ª

posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual mede o progresso de uma nação por meio das dimensões de saúde, renda e educação. Ao relatar as desigualdades brasileiras, o Relatório lembrou que os 10% das pessoas mais ricas receberam mais de 40% da renda total do país em 2015, segundo as pesquisas domiciliares no Brasil. Se todas as formas de renda (não apenas as domiciliares) forem consideradas, as estimativas indicam que os 10% mais ricos concentram 55% do total da renda do país (PNUD, 2020). O Quadro 3 evidencia a renda domiciliar per capita entre as regiões brasileiras.

**Quadro 3 - Renda domiciliar per capita das cidades brasileiras por região (ano 2018).**

REGIÃO	ESTADOS	RENDA PER CAPITA (R\$)	POSIÇÃO NA REGIÃO
REGIÃO NORTE	Roraima	1.204	1ª
	Rondônia	1.113	2ª
	Tocantins	1.045	3ª
	Acre	909,00	4ª
	Pará	863,00	5ª
	Amapá	857,00	6ª
	Amazonas	791,00	7ª
REGIÃO NORDESTE	Rio Grande do Norte	956,00	1ª
	Sergipe	906,00	2ª
	Paraíba	898,00	3ª
	Pernambuco	871,00	4ª
	Ceará	855,00	5ª
	Bahia	841,00	6ª
	Piauí	817,00	7ª
	Alagoas	714,00	8ª
	Maranhão	605,00	9ª
REGIÃO CENTRO OESTE	Distrito Federal	2.460	1ª
	Mato Grosso do Sul	1.439	2ª
	Mato Grosso	1.386	3ª
	Goiás	1.323	4ª
REGIÃO SUDESTE	São Paulo	1.898	1ª
	Rio de Janeiro	1.689	2ª
	Minas Gerais	1.322	3ª
	Espírito Santo	1.295	4ª
REGIÃO SUL	Rio Grande do Sul	1.705	1ª
	Santa Catarina	1.660	2ª
	Paraná	1.607	3ª

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nota: Quadro elaborado com informações do IBGE.

A renda per capita, em relação à própria região e em relação às demais regiões, evidencia que as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste possuem as melhores rendas (acima de um salário mínimo), enquanto as regiões Norte e Nordeste evidenciam maior pobreza. Olhando para todas as regiões e estados temos o Distrito Federal, com a maior renda per capita dos estados brasileiros. A região Nordeste evidencia renda domiciliar per capita menor que um salário mínimo, sendo que o estado do Maranhão possui a menor delas (605,00) – a metade da renda

das últimas posições das regiões Centro-Oeste (estado de Goiás, R\$1.323), Sudeste (estado do Espírito Santo, R\$ 1.295) e Sul (estado do Paraná, R\$ 1.607).

Estudos como o de Connell (2018), Audino (2020) e Soares (2018) indicam que os problemas educacionais têm relação com a concentração de riqueza que, por consequência, gera desigualdade, que reflete na educação. Para Connell (2018), a pobreza resulta da disparidade nas economias. Quem tem mais condições sociais, econômicas e culturais terá mais chances de avançar em seus processos formativos, os demais, que não possuem as mesmas condições, poderão ter processos incompletos. A qualidade educacional está entrelaçada com aspectos econômicos, com condições estruturais de aprendizagem e não somente com os aspectos pedagógicos ou com os comportamentos dos alunos.

Na BNCC, a qualidade está muito alinhada com os resultados das avaliações externas, assim, os alunos ou as escolas com qualidade educacional são aquelas que obterão médias desejáveis por meio de testes padronizados, embora a maioria das escolas da Amazônia Amapaense não tenham as condições estruturais de competir de igual modo com todas as escolas brasileiras. Audino (2020, p.78), discutindo sobre a qualidade da educação e a sua relação com o IDEB, destaca que “a qualidade da educação também depende das condições de infraestrutura da escola, com ambientes e espaços que oportunizem e estimulem tanto o ensino como a aprendizagem dos alunos”. De fato, nossas escolas teriam melhor qualidade educacional se tivéssemos laboratórios de ciências, bibliotecas, quadras poliesportivas, livros, entre outras garantias estruturais que perpassam o investimento. Sobre esses aspectos, Dourado, Oliveira e Santos ressaltam:

[...] dimensões intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação, e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16).

Os princípios formativos da BNCC estão fundados no desenvolvimento de habilidades e competências, os quais, por sua vez, são cobrados nas avaliações externas. Esse processo considera nos seus debates as dimensões pedagógicas e deixa em segundo plano as dimensões estruturais, culturais, contextuais. Na lógica da Base, todos têm condições de serem avaliados porque os direitos de aprendizagem são para todos e todas. Acontece que as condições desse percurso não são as mesmas para todos e todas. Soares (2018) constatou, por meio de uma análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), uma relação desigual

entre proficiência e nível socioeconômico, enfatizando que a educação não se faz de forma igualitária para todos os estratos populacionais. O desempenho dos menos favorecidos fica distante daqueles que possuem acesso aos bens culturais.

O resultado do Saeb, na sua última avaliação (ano 2017), mostrou que as maiores médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, entre as regiões brasileiras, estão na região Sul, depois na Sudeste, Centro-Oeste, seguidas de média inferior na região Norte e, por último, na região Nordeste. O estado brasileiro com maior proficiência no exame do Saeb de 2017 foi São Paulo e o estado com menor proficiência foi o Maranhão (BRASIL, 2019). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na edição de 2018, avaliou alunos de 15 e 16 anos nas áreas de Letramento em Leitura, Matemática e Ciências de 79 países, incluindo o Brasil. Entre os países latino-americanos o Brasil ocupou a 57ª posição em Leitura, a 70ª posição em Matemática e a 66ª posição em Ciências, bem distante dos que lideram o *ranking* (BRASIL, 2020).

*A priori*, ao assistirmos as manchetes nos jornais sobre os resultados que evidenciam os problemas educacionais, somos levados a responsabilizar quem está na ponta desse grande *iceberg*: os professores que não sabem ou não estão capacitados para ensinar; os alunos que não se esforçaram o suficiente; as famílias que trabalham muito e não têm tempo para os filhos – fatores que até podem estar relacionados com os problemas educacionais, mas que estão vinculados a situações estruturais mais profundas e complexas. Apple (2002, p. 22) observa que “podemos ser levados a ver a escola como o problema, em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são estruturalmente de exploração”. E acrescenta:

[...] por detrás dos altos e baixos do “ciclo econômico” e por detrás dos problemas da educação, a respeito dos quais a imprensa tanto fala, nossas vidas cotidianas e as vidas de milhões de pessoas ao redor do mundo são envolvidas numa crise econômica, uma crise que provavelmente terá duradouros efeitos culturais, políticos e econômicos. (APPLE, 2002, p. 19).

Os problemas da educação não estão somente no setor educacional, nem nos professores e alunos. Há uma crise real, econômica, que alcança as diversas instituições, incluindo a escola. Há uma busca constante por capital que leva a nossa sociedade capitalista a se reinventar de todas as formas para continuar acumulando e causando desigualdades. Essas desigualdades socioeconômicas que refletem no sistema educacional estão diretamente ligadas à exploração na sociedade capitalista, que após as crises cíclicas, adentrou em uma “crise estrutural”, onde tudo passou a ser controlado pelo capital, inclusive as relações entre homem, sociedade e natureza, gerando corrosão e precarização do trabalho, desemprego e destruição da natureza

(MÉSZÁROS, 2011). Embora a crise esteja relacionada a processos de acumulação de capital, ela não é somente econômica, é também política, cultural e ideológica (APPLE, 2002).

Para Marx (2013), a economia e a produção estão no centro de toda a dinâmica social. Se a economia toca as dinâmicas sociais, toca também a escola como importante instituição social. Moreira e Tadeu (2013, p. 28), discorrendo sobre a conexão entre educação e ideologia de Althusser, dizem que “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis”. Isso pode ser feito pela força ou pelo convencimento que, segundo o autor, são atividades desenvolvidas pelos aparelhos repressivos ou ideológicos do Estado, incluindo a escola, justamente por atuar ideologicamente por meio do currículo.

Mas, como a escola faz isso na perspectiva de Althusser? Através dos seus componentes curriculares, que transportam crenças das estruturas sociais pelos componentes mais técnicos, que preparam as pessoas para o mundo do trabalho na perspectiva do capital ou de forma discriminatória, educando algumas pessoas para comandarem, para serem chefes, e outras para serem submissas a esses em posições menos privilegiadas socialmente, na perspectiva do mercado (MOREIRA; TADEU, 2013). Nos seus estudos, Apple (2013) vai além da perspectiva de Althusser e aponta o papel contraditório da escola, que não apenas reproduz e transporta a ideologia dominante, mas atua tanto como um sistema de reprodução quanto de produção – processando tanto pessoas como conhecimentos, cultura e ideologias. Assim, não há apenas uma correspondência entre aquilo que o capital quer e aquilo que ocorre. Na concepção de Apple,

As ideologias não são apenas conjunto globais de interesses, coisas impostas por um grupo sobre outro. Elas são constituídas por nossas práticas e significados do senso comum. [...] se quisermos entender a ideologia em funcionamento nas escolas, devemos olhar para os aspectos concretos da vida curricular e pedagógica [...] precisamos olhar não apenas para as ideologias “sobre” educação, mas também para as ideologias “na” educação. (APPLE, 2002, p. 154-155).

Apple (2000) visualiza processos ideológicos distintos e concomitantes que se processam por meio do currículo nas nossas práticas, nos aspectos concretos da vida educacional que são materializados, vindos de fora da escola, mas que também se efetivam na escola. O autor nos adverte que “por trás das justificativas para a adoção de um currículo e de uma avaliação nacional, há um verdadeiro ataque ideológico extremamente perigoso, com efeitos para aqueles que mais têm a perder nesta sociedade” (APPLE, 2002, p. 56-57). Há na BNCC um discurso ideológico que desconsidera a enorme distância socioeconômica entre os

diferentes alunos brasileiros e as realidades concretas das suas escolas. Ao tratar sobre a igualdade e a diversidade elucidada que:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

Entendemos que a igualdade não se realiza com a explicitação das aprendizagens essenciais que os alunos de Norte a Sul do país devem aprender, nem pela garantia de ingresso e permanência na Educação Básica, embora reconheçamos a importância da expansão do acesso e da permanência do aluno na educação. Há aqui uma materialidade que está para além dos conteúdos comuns e da entrada na escola. Em que condições o aluno permanece na escola? As concretas condições das escolas e das famílias favorecem o desenvolvimento da aprendizagem? Todas as escolas do país (especialmente das regiões Norte e Nordeste) têm, além das aprendizagens essenciais explicitadas na BNCC, as condições estruturais efetivas para as aprendizagens?

Ainda não conseguimos resolver (pelo menos no estado do Amapá), de forma efetiva, a garantia do direito à merenda, transporte, água, ventilação, salas de leituras, bibliotecas, laboratórios – só para citar algumas das necessidades da Educação Básica. Ainda temos dias nos quais os alunos saem mais cedo por falta de água, de merenda, em que o professor precisa “ser criativo” para planejar atividades que seriam desenvolvidas em laboratórios de informática, em quadras poliesportivas e outros espaços, mas que são interrompidas pela falta desses ou pela sua parcial funcionalidade.

A desigualdade no tratamento, nos meios pelos quais os conteúdos são trabalhados não é fictícia, é real, e se manifestam diariamente no nosso fazer docente. Enquanto uma escola possui um quadro digital, laboratórios e bibliotecas, outras sequer possuem, todos os dias, os pincéis para que o professor utilize o quadro branco ou mesmo o giz para uso nos antigos quadros verdes. O combate à desigualdade deveria vir não somente com as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, mas com investimentos na carreira do professor, com recursos e infraestrutura para todas as escolas (SEABRA, 2009).

Embora reconheçamos as políticas que atuam para reduzir a desigualdade, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que possibilitou uma melhor redistribuição horizontal

dos recursos entre o estado e os seus municípios; a instituição do Piso Salarial Nacional através da Lei Nº 11.738/2008 – que estipulou um mínimo salarial para professores; e as estratégias de financiamento do PNE, essas ainda são incipientes frente às desigualdades existentes. Segundo Fernandes (2015), muitos dos gestores estaduais tomaram como teto o que era considerado como mínimo ou traçaram estratégias para o não cumprimento do piso salarial. O PNE também ficou em um espaço secundário nas políticas educacionais, retardando o avanço de atenuação das desigualdades.

As diferenças que encerram as desigualdades persistem no salário dos professores, nas estruturas das escolas, na renda per capita das famílias, na materialidade concreta do desenvolvimento de aprendizagens, o que leva às desigualdades educacionais. Todavia, os educandos não são esquecidos pelo currículo, pela BNCC. A questão é, por qual ótica os educandos e educandas são vistos pelo processo formativo do currículo nacional? A abordagem a seguir trata da BNCC em meio à diversidade Amapaense e suas perspectivas de formação.

### **3.1 A BNCC e a diversidade regional amapaense: quais perspectivas?**

Embora o termo Amazônia comumente nos remeta à região Norte do Brasil, onde se concentra a maior área de floresta, é válido ressaltar que não há somente uma Amazônia, mas múltiplas Amazônias – pelos singulares processos sociais que as identificam, por seus povos e características próprias, pois “viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...]” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 2), que, no caso da Amazônia Amapaense, destaca-se por seus pescadores, índios, quilombolas, assentados, ribeirinhos, colhedores de açaí, castanheiros, povos com diferentes modos de vida.

Falar da Amazônia Amapaense é falar de uma biodiversidade fenomenal. É também falar de gente. Gente que trabalha, que constrói identidades, que pesquisa e faz história – a história do Amapá. A Amazônia Amapaense é casa para as aves migratórias, os jacarés, as tartarugas, os peixes-boi, os tucanos e tantos outros animais que completam a fauna e embelezam o verde da floresta. Os seus povos mantêm um estreito relacionamento com a natureza e retiram dela a produção para as suas existências – tendo como principal alimento o açaí – o “ouro preto” da região, que também é base para o sustento econômico.

A cidade de Macapá, capital do estado do Amapá é a única capital brasileira banhada pelo rio Amazonas e cortada pela Linha do Equador. Mas, para além da beleza do rio Amazonas, dos igarapés, das cachoeiras e ilhas, há também paisagens sociais que foram e são

construídas e, que como todo processo social, possui contradições. Macapá, por exemplo, guarda os seus traços históricos em alguns dos seus monumentos, como a Fortaleza de São José (Figura 1), concluída em 1782 com o trabalho de 18 anos de índios e escravos, que traz à lembrança as disputas pelo território amapaense entre espanhóis, portugueses, franceses e holandeses e o domínio dos portugueses sobre esse território (SOARES; RODRIGUES, 2011).

**Figura 1** – Fortaleza de São José – Macapá (AP).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

A memória do Amapá também está preservada na Igreja de São José, vista na Figura 2 – um dos monumentos mais antigos da cidade, datado de 1761 – que relembra a missão dos Jesuítas para convencer os índios a abandonarem as suas aldeias e se agruparem nas suas missões. A Casa do Artesão mantém vivo o artesanato indígena em diversos ornamentos feitos de sementes, ossos, penas e fibras vegetais. E a arte indígena também é lembrada na cerâmica revestida em pó de manganês – que nos reporta ao projeto da Sociedade Brasileira de Indústria e Comércio de Minérios de Ferro e Manganês (ICOMI) e à exploração desse minério por aproximadamente 40 anos no município de Serra do Navio (SOARES; RODRIGUES, 2011).

**Figura 2** – Igreja de São José – Macapá (AP).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

O museu Sacaca nos dá a certeza do potencial da flora e da fauna amapaense que, através do trabalho de pesquisadores locais e dos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá (IEPA), transforma os produtos da floresta em medicamentos e cosméticos para serem usados pela comunidade amapaense. O Teatro das Bacabeiras é palco de manifestações culturais que, por meio da música, dança e teatro, fortalece a cultura amapaense, marcada pela dança do Marabaixo e pelas músicas regionais.

Consideramos importante situar historicamente e culturalmente alguns aspectos que explicitam a formação identitária do território amapaense, pois apresenta forte entrelaçamento étnico com índios, negros e brancos. Segundo Soares e Rodrigues (2011), são registrados mais de 70 sítios arqueológicos nas regiões dos municípios do Amapá (Calçoene, Macapá, Mazagão, Oiapoque) e na do rio Jari. Os recentes achados arqueológicos nas regiões de Cunani (município de Calçoene) e Maracá (município de Mazagão), como jarros, vasos, urnas funerárias, revelam cultura sofisticada em arte e tecnologia.

Hoje, as comunidades indígenas estão concentradas nos grupos denominados: Waiãpi (vivem nas cabeceiras e afluentes do rio Jari); Galibi do Oiapoque (provenientes da Guiana Francesa, migraram para o Oiapoque e se consideram brasileiros); Galibi Marwono (vivem no município de Oiapoque); Karipuna do Amapá (divide-se em 21 aldeias e vivem na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, no rio Oiapoque) e Palikur (vivem no rio Uaçá e produzem banana, abacaxi, farinha – base de alimentação da região do Oiapoque) (SOARES; RODRIGUES, 2011).

Os territórios amazônicos foram e são muito disputados pelo capital por agregar a maior reserva de biodiversidade e por significar lucro, vida e sustentabilidade para o mundo. Nos últimos anos, uma questão tem sido pauta nos meios de comunicação com desdobramentos na sociedade é o plantio de soja na região. O debate está para além do crescimento econômico, pois implica em um modelo de desenvolvimento que comprometeria a floresta mais preservada do país, as áreas protegidas de conservação ambiental, como o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque (considerado a maior área protegida de floresta tropical do planeta) e as terras indígenas. Temos, também, o arquipélago do Bailique, formado por 8 ilhas, que abriga cerca de 46 comunidades cujas casas são de arquitetura e engenharia genuinamente amazônica.

Nosso território tem uma forte relação com a cultura africana. Os bairros de Macapá possuem acentuada presença de afrodescendentes, além de comunidades remanescentes de quilombolas (PINTO, 2016). A Vila de Mazagão (localizada a 36 km de Macapá) foi fundada por famílias que vieram do norte da África, de uma cidade chamada Mazagão. Alguns historiadores chegam a dizer que a vila de Mazagão é um pedaço da África no Amapá. Também

temos a vila do Curiaú e o Centro de cultura negra, que comunicam a resistência dos negros a escravidão, a luta pela preservação da natureza e o legado cultural africano que permeia e faz parte da história cultural do território amapaense.

O Amapá – que antes integrava o estado do Pará, tornou-se Território Federal do Amapá em 13 de setembro de 1943, ainda no governo de Getúlio Vargas, permanecendo assim até 1988, quando a Constituição o elevou à estado –, ocupa o equivalente a 1,68% do território brasileiro, 2,84% da Amazônia e 3,71% da Região Norte (PINTO, 2016). Segundo o IBGE (2019), o Amapá possui uma área territorial de 142.470,762 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 861.773 pessoas, com uma renda mensal domiciliar per capita de R\$ 880,00 e índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,740 (referente ao ano de 2020). Os 16 municípios do território Amapaense estão contemplados no Quadro 4, considerando-se a sua população, o seu índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e o salário médio mensal dos trabalhadores formais (referente ao ano de 2019).

**Quadro 4 - Municípios amapaenses: aspectos socioeconômicos.**

Nº	Municípios do Amapá	População estimada (Ano 2019)	IDHM (2010)	Salário médio mensal dos trabalhadores formais (Ano 2019)
1	Macapá	512.902	0,733	4,3
2	Santana	123.096	0,692	2,1
3	Laranjal do Jari	51.362	0,665	2,2
4	Oiapoque	27.906	0,658	1,9
5	Mazagão	22.053	0,592	2,0
6	Porto Grande	22.452	0,640	1,9
7	Tararugalzinho	17.769	0,592	1,6
8	Pedra Branca do Amapari	17.067	0,626	3,5
9	Vitória do Jari	16.254	0,619	2,1
10	Calçoene	11.306	0,643	1,8
11	Amapá	9.187	0,642	2,5
12	Ferreira Gomes	7.967	0,656	3,3
13	Cutias	6.101	0,628	1,4
14	Serra do Navio	5.488	0,709	2,1
15	Pracuúba	5.246	0,614	1,7
16	Itaubal	5.617	0,576	1,9

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nota: Quadro elaborado com base em informações do IBGE.

Considerando que o IDHM varia de 0 a 1 e que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano, observa-se que apenas os municípios de Macapá e Serra do Navio possuem o IDHM (2010) alto, onze municípios encontram-se em nível médio (Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Laranjal do Jari, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana e Vitória do Jari), e três em nível baixo (Itaubal, Mazagão e

Tartarugalzinho). Segundo Pinto (2016), isso indica os desafios que o poder público em suas três esferas tem em relação ao Amapá no que diz respeito ao desenvolvimento em saúde, educação e renda.

Na cultura, destacam-se elementos identitários como a cultura indígena e africana, a dança do Marabaixo (Figura 3) – como um dos principais símbolos culturais do Amapá, o batuque, os rios navegáveis, os transportes fluviais, a agricultura familiar, as festas religiosas, as casas em madeira, o açaí e o peixe como principais alimentos, a música popular amapaense – são aspectos singulares e elementos que compõe a identidade cultural dos amapaenses. Dar visibilidade aos saberes locais que revelam as identidades culturais, educacionais e a forma de pensar dos sujeitos que vivem na Amazônia Amapaense, é colocar em pauta os significados, as vivências e os desafios protagonizadas pelos coletivos diversos que ocupam esse território.

**Figura 3** – Dança do Marabaixo em Macapá (AP).



Fonte: Cleberbarbosa.Net (2018).

Esses elementos identitários, que nos localizam nesse rincão amazônico, estão expressos na composição da música popular “Meu Endereço” – composição do cantor amapaense Zé Miguel e de Fernando Canto: “é fácil meu endereço, vá lá quando o sol se pôr, na esquina do rio mais belo, com linha do equador” (CANTO; MIGUEL, 2020).

Nossos elementos identitários e saberes amazônicos não incidem, contudo, no currículo nacional, pois as mudanças advindas pelos processos de globalização atingem a educação e “[...] incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender (SACRISTÁN, 2017, p. 71), selecionando, buscando e exigindo conhecimentos imprescindíveis para “incrementar as possibilidades de se fazer negócios, para que as empresas inovem constantemente e, ao mesmo tempo, gerem novas necessidades nas pessoas” (SANTOMÉ, 2013, p. 74). No entanto, faz-se necessário discutir no que implica, em termos de

identidade, o que está posto no currículo, considerando-se que “a pergunta o ‘quê’, nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2019, p. 15).

O processo formativo da BNCC está pautado nas competências e habilidades – elementos fundantes da Pedagogia das Competências – a qual acompanha as mudanças no mundo produtivo que, por meio do avanço da tecnologia, eliminam postos de trabalhos e redefinem outros, promovendo um reordenamento social das profissões, que traz dúvidas e instabilidade para as profissões já delimitadas, flexibilizando e precarizando as novas profissões. Esse processo iniciou com as mudanças ocorridas na esfera do trabalho a partir dos anos de 1960 e de 1970, com maior visibilidade nos anos de 1980 e 1990, as quais requereram um trabalhador com maior nível de escolaridade, com mais informações, porém, mais adaptável e flexível (RAMOS, 2001).

Como já anunciamos na primeira seção, a década de 1990 foi marcada pelas reformas educacionais que impulsionaram a formação desse novo tipo de trabalhador. De um lado, a educação era vista como necessária para constituir sociedades mais ricas, desenvolvidas e igualitárias; de outro, no caso da educação brasileira, era questionada por não estar em condições de garantir uma formação que elevasse o país ao patamar dos países desenvolvidos. Em nome desse desenvolvimento nacional, as políticas educacionais estabeleceram uma estreita relação entre educação e trabalho, gerando padrões de qualidade pelos quais a formação poderia ser medida. As competências aparecem na reforma como necessárias porque, em meio a muitas transformações, principalmente, a econômica, é preciso formar um novo sujeito social, capaz de atender as demandas econômicas: um trabalhador flexível, polivalente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC são calcados na Pedagogia das Competências que, no contexto de reforma, foi instituída legalmente pela LDBEN Nº 9.394/96, a qual, nos seus Artigos 32 e 35, diz que “os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, LDB, 1996). No Artigo 9º, Inciso IV, menciona as diretrizes e competências que nortearão os currículos, legitimando o enfoque por competências.

A BNCC traz dez competências gerais que se relacionam com todos os componentes curriculares e norteiam a Educação Básica, com foco no desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) cultura digital; 5) comunicação; 6) trabalho e projeto de vida; 7)

argumentação; 8) autoconhecimento e cuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017, p. 9-10). A Figura 4 traz um resumo das competências gerais da Base para a Educação Básica.

**Figura 4** – Resumo das competências gerais da Educação Básica.



Fonte: pinterest.com

Analisando a imagem, percebemos que as competências de 1 a 6 (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação e cultura digital) tratam de questões que colocam o indivíduo em interações com os outros, na escola e na vida social, argumentando, se comunicando, utilizando os conhecimentos e saberes na vida com o outro. Já as competências 7 e 8 (autogestão, autoconhecimento e autocuidado) tratam dos conhecimentos que os alunos necessitam para serem capazes de responderem aos desafios da vida cotidiana.

A primeira competência menciona a utilização dos diversos conhecimentos para entender e explicar a realidade e construir a sociedade de forma justa, democrática e inclusiva. A segunda tem como principal objetivo a criatividade para resolver problemas e propor

soluções. A terceira competência trata da valorização artística e cultural, de conhecer a própria cultura e as diferentes práticas e produções artísticas culturais. A quarta competência aborda a comunicação nas suas diferentes formas, incluindo libras, linguagem corporal, sonora e digital. A quinta competência traz as lentes para a criação e o uso das Tecnologias Digitais de Informação, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo.

A sexta competência foca no projeto de vida, no planejamento das metas e dos planos, nos conhecimentos e experiências que façam relação com o mundo do trabalho. A sétima competência foca na capacidade de argumentar, para formular e defender ideias, pontos de vista e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e as questões ambientais. A oitava diz respeito ao autoconhecimento, ao cuidado com a saúde física e emocional, compreendendo-se como um ser no interior da diversidade humana. A nona competência foca na empatia, no desenvolvimento da cooperação, na ajuda para a resolução de conflitos e, a décima competência, foca na autonomia, na responsabilidade, na flexibilidade, na resiliência, no âmbito individual e coletivo.

Ressalte-se que, no detalhamento das competências 5, 6, 9 e 10, encontramos palavras como “tecnologias digitais”, “empatia”, “autonomia”, “flexibilidade” e “resiliência”, que sugerem a preparação de pessoas para viverem em realidades sociais de permanentes mudanças, com qualidades para resolverem problemas que já não são sempre os mesmos, para um futuro instável onde as perguntas podem trazer várias respostas. As competências apontam para a formação de sujeitos que suportem a velocidade das mudanças no mundo do trabalho e social, de forma que tudo fique imprevisível e instável. Nesse sentido,

o surgimento do modelo de competência tem relação direta com as transformações produtivas que são impulsionadas pela necessidade de novas estratégias competitivas, incluindo a inovação em tecnologia, a gestão de recursos humanos e a mudança de perspectivas dos atores sociais de produção. (RAMOS, 2001, p. 174).

A autora explica que, para atender as novas necessidades das transformações produtivas, houve uma substituição do conceito de qualificação profissional – entendida como mediadora na construção social de identidades individuais e coletivas – pelo conceito de competências, as quais destacam as qualidades individuais do trabalhador – que necessariamente podem não estar ligadas à sua formação inicial, mas podem ser adquiridas em formação contínua. Assim, o que antes era determinado pela profissão, passa agora a ser determinado pelas competências, que

são colocadas no centro da divisão do trabalho, tornando-se mecanismo indispensável das políticas das empresas (RAMOS, 2001). Assim,

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2001, p. 37-38).

Assim, para responder as mudanças do mundo pós-fordista e tecnológico, que flexibiliza a produção para atender nichos específicos com produtos personalizados e cada vez mais criativos, é necessário um currículo que trabalhe por competências, que desenvolva habilidades individuais e emocionais adaptáveis ao contexto econômico. Dentro dessas exigências, o trabalhador multifuncional e polivalente vai, cada vez mais, se afastando do trabalho formalizado e perdendo os seus direitos.

Nomeriano (2007) enfatiza que, nesse processo de acumulação flexível, exige-se mais qualificação profissional dos trabalhadores, o que se reflete em uma maior e melhor capacidade produtiva. No âmbito do mercado de trabalho, a flexibilização tem a ver com os limites das leis trabalhistas, culminando em perdas de direitos já conquistados. Exemplificando esse processo, Gounet observa que:

A flexibilidade da produção exige flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores [...]. Se o mercado melhora e permite aumentar a produção, há duas possibilidades; ou os operários são obrigados a fazer horas extras ou a empresa contrata assalariados temporários. Caso a alta continue, o fabricante pode admitir mão-de-obra suplementar. Mas a política básica é usar o mínimo de operários e o máximo de obras extras [...]. Além disso, para trabalhar em equipe o operário tem que ser polivalente [...] Mas os salários não são corrigidos à altura do aumento da qualificação. (GOUNET, 2002, p. 108).

Percebe-se que há no sistema de acumulação flexível uma intensificação do trabalho e uma corrida desenfreada por mais competências que não são agregadas ao salário do trabalhador. Oliveira (2003, p. 83) chama a atenção para as novas formas de subordinação do trabalhador aos interesses do capital, onde se evidenciam “novos mecanismos de controle da força de trabalho mediante a utilização da tecnologia e dos programas de qualidade total”, sobre os quais Maia Filho (2003, p. 328) tece críticas, a saber:

O programa é uma mescla do mais puro tecnicismo no controle dos processos (mantendo em vários aspectos os ganhos de produtividade e modos de gestão do taylorismo-fordismo) com um discurso humanista de integração, participação e

cooperação com os objetivos da empresa. A face humanista é a vitrina do programa, mas é a face tecnicista que garante sua eficiência: a primeira compra as ‘almas’, a segunda controla, de forma ainda mais efetiva, o processo de fabricação dos produtos. (MAIA FILHO, 2003, p. 328).

Assim como no processo produtivo, no âmbito educacional, o controle de qualidade perpassa o sistema educacional pelas lógicas de gerenciamento, de administração, de adoção de indicadores de qualidade (como o PISA e IDEB), pelos *rankings* de desempenho, pela meritocracia e pela remuneração variável, que se apossaram das práticas educacionais que caracterizam a educação brasileira. “A educação do trabalhador no projeto burguês, é submissa à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria” (RAMOS, 2011, p. 31). Imbricada nesse processo está a Teoria do Capital Humano desenvolvida por Schultz (1973), cuja centralidade está na importância da educação como investimento, a qual defende uma relação direta entre o aumento da qualificação profissional e a diminuição da pobreza.

Para Saviani (2013), as ideias pedagógicas que servem de base para as competências e habilidades, são expressas no neoprodutivismo, que é uma nova roupagem da Teoria do Capital Humano, onde o aluno é responsável por sua capacidade competitiva, ancorada na pedagogia da exclusão. Enquanto base pedagógica, o neoescolanovismo traz os pilares educacionais “Aprender a aprender”, logo, parte da ideia de que o aluno pode aprender ao longo da vida e em diferentes espaços, no entanto, desconsidera os aspectos históricos, culturais e estruturais nesse processo. Nesse mesmo sentido, o estado se exime de financiar a educação, buscando o máximo de resultados através da pedagogia da qualidade total – produzindo um trabalhador polivalente, que atenda aos objetivos da empresa e aos nichos empresariais com o máximo de economia, produzindo competitividade, exclusão e responsabilidade individual.

Na ótica do Capital Humano, o homem é visto como “capital”, de forma que, por meio do aperfeiçoamento e da qualificação advindos do investimento em educação, os trabalhadores aumentariam a produtividade e os lucros dos capitalistas. A Teoria do Capital Humano prioriza o ensino, direcionado e organizado para o trabalho, para a produção e a formação de trabalhadores da sociedade capitalista. Quando considera a contribuição da educação nesse processo, Schultz (1973, p. 25) afirma que “[...] sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no Capital Humano, sob forma de habilidades adquiridas nas escolas” e se reporta à formação, falando em “aperfeiçoar pessoas moral e mentalmente [...], prepará-las para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e exercitar, disciplinar e formar habilidades [...]” (SCHULTZ, 1973, p. 18).

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências assume um papel significativo junto ao currículo escolar, muito associado às noções de desempenho e de eficiência, avaliados e medidos pelas avaliações externas. Trata-se de um processo formativo no qual os indivíduos são sempre estimulados a investir em conhecimento para ter maiores rendimentos e ascensão social. O trabalhador passa, então, por meio dos seus próprios recursos, a investir em mais e mais conhecimento, objetivando retornos pessoais e, assim, a educação transforma-se em um produto negociável. Nessa perspectiva, o currículo é construído com um propósito formativo, ancorado na concepção de sociedade, considerando que os sujeitos são necessários para essa sociedade, isto é, para a continuidade da sociedade capitalista.

Para a Teoria do Capital Humano, a educação é determinante na renda dos trabalhadores, uma vez que se ampliam as habilidades e, conseqüentemente, a produtividade. Mas Frigotto (2010) diz que a melhoria na renda e a ascensão de classe não se concretizam na sociedade capitalista, pois cada vez mais os empregos exigem mais conhecimentos e habilidades, levando os sujeitos a estarem em um processo de aprendizado contínuo. Frigotto (2010) assinala que a Teoria do Capital Humano vem sendo rejuvenescida pela Pedagogia das Competências e pela empregabilidade, ajudando no mascaramento da exploração do trabalhador, do desemprego estrutural, da precarização do trabalho e do agravamento da desigualdade, mantendo os interesses de classes. Sendo assim, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2006, p. 53).

A BNCC, sob o recrudescimento dessa teoria, torna-se uma mera adaptadora e um instrumento que responde às necessidades do sistema produtivo para a manutenção e o crescimento do capital. A educação, por si só, não é capaz de perpetuar integralmente o sistema vigente, mas, segundo Mészáros (2008, p. 45) “uma das principais funções da educação formal é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Registre-se que a responsabilidade depositada na educação, para sanar os males sociais e econômicos fundantes na Teoria do Capital Humano, está alinhada aos objetivos educacionais de agências multilaterais como a UNESCO, que delinearam as diretrizes da reforma educacional no Brasil na década de 1990, alcançando os nossos dias por meio de uma BNCC que tem em seu cerne a Pedagogia das Competências. Os Organismos Multilaterais delinearam o modelo educacional a ser seguido, argumentando que os países pobres devem alcançar índices educacionais elevados para concorrer plenamente no mercado mundial. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a UNESCO, assenta a

educação na perspectiva dos quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1996). Ramos (2001) destaca que esses pilares são inspirados no Construtivismo e estão diretamente identificados com as necessidades do processo produtivo.

A formação dos sujeitos pela BNCC, por meio das habilidades e competências, é uma formação limitada, na qual o conhecimento não resulta de um esforço para conhecer o que está além da aparência, de conhecer a realidade e transformá-la, pois “o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial” (RAMOS, 2001, p. 293). Dessa forma, predomina um conhecimento utilitário e pragmático, pois “[...] a lógica da competência não se limita a propor que a escola promova o desenvolvimento de competências para a atuação autônoma e responsável na vida ativa, mas prescreve em certa medida, que competências devem ser essas” (RAMOS, 2001, p. 297).

Moreira e Candau (2008) tratam sobre o desenvolvimento do currículo nas escolas e nos advertem sobre a importância de atentarmos para o modo como esses processos desestabilizam as identidades. É necessário questionar e resistir aos modos como a BNCC privilegia e seleciona alguns conhecimentos denominados como comuns, secundarizando, excluindo e desorganizando nossas identidades. Não podemos aceitar ou tão somente concordar com as lógicas globais que pretendem circunscrever uma organização padrão das pessoas, dos territórios, dos seus povos e dos saberes por eles construídos. Faz-se necessário contestar os discursos identitários hegemônicos que inferiorizam ou ignoram as diferentes culturas e negam a manifestação das suas singularidades.

O currículo assume uma posição central na educação, em função das disputas pelos saberes, conhecimentos e experiências que são selecionados e legitimados para o processo formativo dos seres humanos. Vale ressaltar que no território amapaense há abundantes saberes, experiências e tecnologias produzidas por seus próprios povos, sendo inaceitável que políticas curriculares continuem a ser construídas e materializadas, dissecadas das especificidades que constituem os modos de existir peculiares da Amazônia.

Arroyo (2008) contrapõe-se às estruturas fechadas em torno do currículo, pois nem todo o conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos, as suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados: “[...] as grades curriculares tem cumprido uma dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum” (ARROYO, 2008, p. 17).

Na acepção do autor, o currículo oficial desconsidera, oculta, trata como inexistente a história social e intelectual dos coletivos populares. Os currículos são pobres em experiências

porque são pobríssimos em sujeitos. Esses não têm vez nem como produtores de conhecimentos, nem como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas disciplinas curriculares. Nas diretrizes e políticas curriculares, essa ausência de sujeitos sociais tem merecido pouca atenção, pois há grupos sociais que são reconhecidos apenas como beneficiados de uma história cultural, pedagógica, política, econômica, construída e conduzida pelos grupos hegemônicos detentores do poder, da terra, da riqueza, do conhecimento, da ciência e da cultura.

Devemos lutar em favor de currículos que se configurem enquanto espaços de construção da cidadania ativa, assumindo o compromisso com processos formativos de sujeitos críticos, a partir do lugar deles e, ao mesmo tempo, capazes de colocá-los em relação e integração com outros sujeitos e espaços sócio-políticos e culturais, em escala local e global, levando em consideração os conflitos existentes, fortalecendo uma cultura protagonista, uma política participativa na Amazônia e na sociedade em geral. Para tanto, faz-se necessário pensar sobre um currículo que expresse as diferenças, as contradições, as lutas sociais, as formas de viver, as belezas naturais, as culturas dos grupos locais amapaenses. Um currículo que denuncie a ideia de unicidade curricular, que projete identidades com sentido de pertencimento, marcadas pelas representações e valores do contexto amazônico.

O que temos da Amazônia Amapaense na BNCC? Quais dos nossos saberes são validados e avaliados pelas avaliações externas? Nossa história, nossa cultura e nossos saberes amazônicos amapaenses ficaram de fora do conhecimento oficial, dito nacional. Assim, há determinados conhecimentos que não fazem parte do currículo oficial, outros só se tornam acessíveis depois das lutas dos “coletivos”, dos movimentos sociais. O que se discute nacionalmente e internacionalmente são os nossos recursos, as nossas florestas, os nossos rios como indicadores de sustentabilidade. Onde nossos saberes podem ser inseridos? Podemos inserir nossa cultura, nossos saberes, nossa história nos Referenciais Curriculares que, no caso do estado do Amapá, é denominado de Referencial Curricular Amapaense (RCA) – que também norteará a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

No estado do Amapá, o RCA é fruto de discussões feitas pela equipe de currículo, do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC/AP), que teve representantes do CONSED, UNDIME, Conselho Estadual e Conselhos Municipais de Educação, bem como dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação. Apesar de o documento enfatizar que o trabalho teve “o respeito às tradições do povo amapaense” (RCA, 2020, p. 10), seus saberes pedagógicos são ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com pouco acréscimo dos saberes locais.

Assim sendo, o RCA reproduz o fundamento pedagógico da BNCC, a Pedagogia das Competências, assentindo com as dez competências gerais e com o ensino por meio das competências e habilidades, que orienta para uma racionalidade técnica e gerencialista (LOPES; MACEDO, 2011). Essas atuais políticas “dão continuidade ao projeto do capital de atrelar a educação à função de preparar para o mercado de trabalho” (NOMERIANO, 2007, p. 65), como assinalam também Andrade, Neves e Picinini:

[...] a BNCC não pode ser entendida como descontinuidade, mas como um refinamento das bases ideológicas e educacionais compatíveis com as necessidades atuais do capital e com a formação do trabalhador desejado, além da manutenção da tão imprescindível coesão social necessária ao bom funcionamento do mercado. (ANDRADE; NEVES; PICININI, 2017, p. 21).

Na medida em que a BNCC não prioriza o saber histórico produzido pela humanidade e foca nas competências e habilidades para responder as questões do mundo do trabalho, contribui para uma formação aligeirada, que reserva para a classe trabalhadora um conhecimento mínimo e, ao mesmo tempo, leva o indivíduo a buscar mais e mais competências, como requisitos da “empregabilidade”, enquanto o desemprego continua como um grande problema social e o trabalho informal fica cada vez mais instável.

Ainda que cada Estado construa o seu Referencial Curricular, esse deve pautar-se pela BNCC – que já alcança 60% do currículo, deixando 40% para a inserção dos conhecimentos regionais/locais, os quais já começam em desvantagem. No entanto, a efetividade de considerar o diverso, o local, é duvidosa, uma vez que a pressão das avaliações externas, a serviço de certos indicadores que nunca são submetidos ao debate, coloca o diverso, o regional, o local, novamente em segundo plano, pois nossos saberes não são cobrados nas avaliações externas, não servem para o PISA e para o Saeb. Além disso, temos as grandes editoras que trazem os livros didáticos com conteúdo fechado e dissociado do território amazônico amapaense. Esses são apenas alguns dos obstáculos para que o local, o diverso, seja efetivamente protagonizado no currículo.

Freire (2002) afirma que neutralizar a crítica, desligar a escola do mundo e impedir que os sujeitos transformem os conhecimentos escolares para transformar as suas vidas e realidades é uma educação autoritária, de quem quer produzir alunos, trabalhadores e cidadãos passivos, resignados e submissos. Arroyo (2013, p. 13) reconhece que o currículo “é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Felizmente há possibilidades de lutas e resistências, sendo crucial ter um currículo que não nos

anule e não nos silencie, mas que reconheça nossa identidade amapaense na diversidade do seu próprio território e nas muitas culturas e saberes que permeiam e dão cores ao Brasil.

### 3.2 A BNCC frente à educação amapaense: o caso de Laranjal do Jari

O município de Laranjal do Jari localiza-se ao sul do estado do Amapá, à margem esquerda do rio Jari, rio que separa o estado do Amapá do estado do Pará. Inicialmente, a região era habitada por indígenas (oiampis e aparaís) e, depois, por nordestinos que vieram para a extração da borracha. Dentre esses nordestinos, destaca-se a figura do coronel José Júlio de Andrade, que aos 35 anos se consolidou como o maior latifundiário do mundo (LINS, 1997). A princípio, Laranjal do Jari foi chamado de “Beiradão”, pois foi construído sobre palafitas<sup>4</sup>, às margens do Rio Jari, marcado por grandes problemas sociais como violência, exploração sexual, decorrentes de processos migratórios e do crescimento desordenado na região (PINTO, 2016).

Laranjal do Jari é um território marcado por conflitos sociais, políticos e econômicos, cujas construções sociais foram e ainda são impactadas pelas contradições do capital. Isso porque não é possível falar de Laranjal do Jari sem falar do Projeto Jari – um gigante projeto capitalista que suga os recursos naturais com a aplicação mínima de capitais para a obtenção de rendimentos máximos, por meio da exploração de madeira, bauxita, caulim e da substituição da mata original por plantação homogênea de árvores destinadas à produção de celulose, entre outros (SAUTCHUK; CARVALHO; GUSMÃO, 1979).

**Figura 5** – Município de Laranjal do Jari (AP).



Fonte: Governo do Estado do Amapá (2015).

---

<sup>4</sup> Sistema de construção utilizado para construções em regiões alagadiças. São construções sobre peças de madeiras, localizadas nas margens dos rios ou sobre os mesmos.

O capital estrangeiro se instalou em nosso território através do empresário norte-americano Daniel Keith Ludwig – considerado um dentre os quatro homens mais ricos do planeta (LINS, 2001), se materializando em uma fábrica de celulose que veio de Cure, Japão, para o porto de Munguba, no rio Jari (no lado do estado do Pará). A implantação do Projeto Jari iniciou no ano de 1967 e se efetivou em fevereiro de 1979, quando a fábrica começou a produzir celulose. Durante esse período, a cidade de Monte-Dourado (que recebeu esse nome por causa do seu fundador), que fica localizada no lado do Pará, foi planejada cuidadosamente e construída para receber os funcionários da fábrica e das várias empresas abrigadas pelo Projeto Jari.

Da mesma forma, os territórios de Laranjal do Jari e de Vitória do Jari foram sendo povoados em virtude do grande número de pessoas que vinham de vários países e estados brasileiros para venderem a sua força de trabalho. Entre os anos de 1977 e 1979, há um registro da presença de 24 diferentes nacionalidades nesses territórios. Mas foi do Maranhão que veio a maior representatividade dos trabalhadores, o que nos leva a dizer que foram os maranhenses que impulsionaram os serviços do Projeto Jari (LINS, 1997).

A região do Jari é conhecida como uma das mais produtivas de castanha de toda a Amazônia – inclusive, o nome Jari, segundo os índios Wayãpis, significa “rio da castanha” –, sendo fonte de renda para muitas famílias que por um período longo do ano passam nos castanhais coletando as amêndoas que são vendidas e exportadas. Há também uma pequena fábrica onde um número significativo de mulheres trabalha retirando as amêndoas, produzindo óleo e biscoitos. Parte dessa produção é vendida e exportada e, contraditoriamente, não vemos o óleo de castanha como um alimento disponível nos supermercados locais, tampouco nas mesas dos moradores desse território. Os biscoitos são bem mais conhecidos, fazendo parte da merenda regional destinada aos alunos das escolas públicas.

A exploração da castanha, segundo Lins (1997), sempre trouxe muitos lucros para os patrões, pois existia a quebra dos vinte por cento, ou seja, os patrões exigiam em cada barrica, que equivale a 100 litros de castanhas, vinte litros a mais. Ainda na acepção do autor, o monopólio da área, por meio de arrendamento dos castanhais feito pela empresa Jari, foi um dos fatores que impediu outros tipos de desenvolvimento e de modelos econômicos. A corrida desenfreada por lucros fez e faz do Vale do Jari, um território marcado por exploração e desigualdades: sociais, econômicas, educacionais. Na praça central de Laranjal do Jari há um monumento representando o castanheiro -, o trabalhador que coleta a castanha, cuja simbologia faz alusão a uma das principais atividades extrativistas do município, trazendo a lembrança a história e a cultura laranjalense, evidenciada na Figura 6.

**Figura 6** – Monumento do castanheiro na praça central de Laranjal do Jari (AP).



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020).

Laranjal do Jari é o terceiro maior município do estado do Amapá, com uma população aproximada de 50. 410 habitantes (IBGE, 2019). Foi desmembrado de Mazagão e elevado à categoria de município em 17 de dezembro de 1987. É um município jovem, com 31 anos de existência, mas com contradições marcantes desde o seu nascimento, pois surgiu como consequência do Projeto Jari, mas como um filho pobre, com profundas desigualdades e contradições. Apenas o rio Jari separa o Pará do Amapá, mas há um distanciamento gigante na cultura, na forma de viver, na educação. Do lado do Pará temos a cidade de Monte-Dourado, que a empresa Jari subsidiou com saneamento, casas, escolas, energia, hospital e uma frota de aeronaves com voos diários no sentido Monte-Dourado/Belém/Monte-Dourado. Do outro lado, no Amapá, temos Laranjal do Jari, com paisagens sociais totalmente diferentes, onde as casas foram sendo construídas sem um planejamento, crescendo desordenadamente, chegando a ser chamado de “a maior favela fluvial do mundo” (RODRIGUES, 2016).

As construções de barracos e casas palafitas que iam sendo construídas eram (e ainda são) ligadas por pontes, sem as condições básicas que pudessem manter o grande número de

peessoas que para cá vieram. Segundo Lins (1997), um dos motivos para essa realidade – que mais agrega críticas à empresa Jari – é o fato de que Ludwig e os governantes do Amapá, na época o então governador do território do Amapá, General Ivanhoé, não entraram em consenso quanto à resolução dos conflitos e necessidades necessárias para o então “Beiradão”, advindas dos conflitos entre o capital e o trabalho.

Laranjal do Jari possui uma população bastante jovem, segundo dados do IBGE de 2019, que transita nas cidades do Vale do Jari – Munguba (onde se situa o polo industrial) e Monte-Dourado (distrito de Almeirim) –, localizadas no estado do Pará. No Amapá temos Laranjal do Jari e o município de Vitória do Jari. Os alunos e alunas, os professores e professoras do Vale, ora estão em escolas do Amapá, ora do Pará. Há professores que moram no lado do Pará e trabalham no Amapá, assim como há professores que moram no Amapá e trabalham no Pará, o que demanda tempo e recursos, uma vez que eles necessitam atravessar o rio em catraias, pegar ônibus e, muitos deles, barquinhos para chegar ao destino. Entre escolas e currículos diferentes, eles e elas vão tecendo a história educacional e social do Vale do Jari que, por conta do Projeto Jari, não possui uma única cultura e forma de viver, mas um misto cultural de vários estados brasileiros constituído dos que para cá vieram em busca de trabalho e ajudaram a escrever a história laranjalense.

Os trabalhadores e trabalhadoras do Vale do Jari sentem de perto (embora não tenham muita clareza dos processos) os efeitos do capital e as determinações que o mercado impõe à lógica educacional e cotidiana da vida. No momento em que escrevo esse texto há um movimento dos sindicatos na defesa dos seus trabalhadores por pagamentos de salários atrasados, por garantias de direitos. Nos últimos dois anos a empresa parou de funcionar em dois momentos por problemas técnicos e financeiros, levando a um desequilíbrio financeiro em todo o Vale do Jari, uma vez que a maioria da população está ligada ao Projeto Jari e as suas empresas terceirizadas.

A lógica das empresas da região altera a vida das pessoas no que concerne à moradia, transporte e educação. Se a Jari, como principal empresa, vai bem, há transporte e moradia de fácil acesso, pois muitas outras empresas terceirizadas e prestadoras de serviço ajudam a garantir os serviços. Se alguma empresa terceirizada deixa de prestar algum serviço, por exemplo, uma rota de ônibus, os alunos que moram no outro lado do rio ou em outros municípios e que estudam no lado do Amapá, não conseguem frequentar as aulas regularmente, porque a alternativa fluvial (lanchas) é financeiramente inviável para fazer o trajeto diário.

Grandes navios chegam até Munguba (PA) e do Porto comercial da empresa Jari e embarcam o caulim e a celulose que são exportadas para outros países. Essas atividades

movimentam o Vale do Jari e estão relacionadas com a produção da existência de uma parcela significativa das pessoas que vivem ali. Outro ponto importante que vale trazer à baila é a extração de produtos na região, como o de breu branco e de andiroba, pela empresa Natura, que retira a matéria prima a um custo baixo, porém, transforma-os em produtos de alto valor, que nem sempre podem ser comprados pelos moradores da região, especialmente, por aqueles que trabalham na extração.

A rede municipal de ensino de Laranjal do Jari atende 6.335 alunos, sendo 395 em creches, 1.155 em pré-escolas, 3.170 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 970 nos Anos Finais, 432 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 211 na Educação Especial. Suas 26 escolas (16 na cidade e 10 no campo) ainda refletem um processo social no qual as escolas não eram construídas, mas os espaços existentes iam “virando” escolas. Assim, o bar, a igreja, as casas comerciais foram transformadas em escolas – que muitas vezes não atendiam minimamente às necessidades básicas de uma escola. O fato de alugar espaços para transformar em “escolas” ainda é comum no Jari, mas essa paisagem social já melhorou um pouco nas últimas décadas. Ainda há escolas alugadas em prédios de madeira, extremamente precários, mas também já se construíram muitas escolas que, com a instituição do Conselho Municipal de Educação, dos Conselhos Escolares e a eleição para diretores, estão, em parte, sendo melhor acompanhadas e organizadas na luta por uma educação melhor.

No que diz respeito à infraestrutura, das 16 escolas que estão em área urbana, 1 possui biblioteca (com poucos acervos e condições precárias), 13 possuem cozinha, 5 possuem laboratório de informática, 3 possuem quadra de esportes, 6 possuem sala para leitura, 9 possuem sala para diretoria, 11 obtém água via rede pública, 10 possuem sala para professores, 9 têm salas para atendimento especial, 10 possuem aparelho de DVD, 11 possui impressoras, 5 possuem máquina copiadora, 4 possuem retroprojektor, 6 possuem Internet, 11 possuem televisão, todas possuem energia e recebem coleta de lixo periódica, mas ainda possuem dificuldades com esgoto via rede pública (QEdu, 2020).

A rede municipal de ensino também não foge a lógica colocada verticalmente pelas avaliações externas, muito mais exigida com a BNCC. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) torna-se, cada vez mais, uma exigência para as escolas e os professores, uma vez que os seus resultados são termômetros da “qualidade” da educação. As metas do IDEB traçadas para as redes de ensino e escolas estão voltadas para que até 2021 o país obtenha a nota 6, média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que passou, então, a ser usado para verificar o cumprimento do Termo de

Compromisso do Todos pela Educação, indicador usado para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio (SANTOS, 2016).

O uso do IDEB como termômetro da qualidade da educação tem sido tema de muitos debates que reivindicam mais discussões coletivas sobre os processos da avaliação, o seu contexto e, principalmente, a consideração das desigualdades existentes. Há uma tendência por parte dos gestores de responsabilizar os professores e professoras, pelo não alcance das metas pelas escolas e redes de ensino, como se o processo de ensino-aprendizagem, através da relação professor/aluno, fosse o principal, senão o único a ser considerado para avaliação. A Figura 7 evidencia a evolução do IDEB no município de Laranjal do Jari para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Figura 7** – Evolução do IDEB do município de Laranjal do Jari – Anos Iniciais.



Fonte: INEP (2021).

Observando as metas projetadas para a rede municipal de ensino no município de Laranjal do Jari, notamos que, apesar dos avanços desde o ponto de partida do IDEB, no ano de 2005, a rede municipal não alcançou as metas estabelecidas. Para o ano de 2009 (primeiro ano com meta estabelecida), a meta era 3,5 e a rede alcançou 3,0; em 2019 (último resultado) a meta era de 5,1 e a rede municipal alcançou 4,6. Esses resultados trazem muitos questionamentos, sobretudo, sobre a participação dos professores no processo, os quais são muito cobrados para que essas metas sejam alcançadas.

Paro (2001) e Gentili (2015) consideram que os processos relacionados ao IDEB dificultam a autonomia da escola e acabam desvirtuando as finalidades educacionais. Oliveira (2010) e Saviani (2007) concordam que as avaliações podem ter um papel de monitoramento nos sistemas de ensino, mas criticam a forma como são utilizadas para *rankings*, premiações, meritocracia, tornando a qualidade ligada muito diretamente ao desempenho dos alunos, o que, nas políticas neoliberais, gera competição e responsabilização, principalmente, dos professores, desconsiderando-se as desigualdades sociais.

No que diz respeito à atuação e à formação de professores e professoras da rede municipal de ensino de Laranjal do Jari, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no Ensino Fundamental atuam 541 professores, com formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Universidade Vale do Acaraú (UVA), entre outras. Desses, 68% já possuem especialização. A continuidade na formação se dá mais por entidades particulares, devido à dificuldade dos professores e professoras deixarem as suas famílias e casas para estudar em outra cidade ou estado. A falta de uma universidade pública na região do Vale do Jari abre portas para que a educação seja cada vez mais mercantilizada. Laranjal do Jari se situa envolto pela lógica empresarial e, nessa lógica, a formação dos sujeitos é sempre baseada na necessidade de mercado, de preparar mão de obra para assumir postos de trabalho nas empresas que vão se instalando na região. Nesse sentido,

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral. (TONET, 2016, p. 18).

A lógica capitalista tem como principal fundamento a compra e venda da força de trabalho e, como objetivo muito maior, a acumulação – que leva a exploração do homem. “Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos [...] ir além do referente mercantil, do aprendizado de competências” (ARROYO, 2008, p. 26). Isso nos leva a pensar sobre um currículo que nos instrumentalize para o trabalho, tendo em vista a emancipação humana, não meras mercadorias para o emprego. O que poderíamos fazer, por exemplo, com os caroços de açaí que são descartados pelas tantas batedeiras de açaí que existem em Laranjal do Jari? Será que a única utilidade é torna-los adubo? Que conhecimentos são necessários para a reutilização e a transformação desse e de tantos outros produtos que vão para o lixo?

Laranjal do Jari possui um IDHM de 0,665, com renda média de 2 salários mínimos mensais (IBGE, 2019), com um número elevado de pessoas que vivem de bolsas (bolsa família, bolsa escola) ou de trabalhos informais. O que os trabalhadores e trabalhadoras podem aprender para pensar na transformação de produtos como cupuaçu, pupunha, manga, entre outras frutas, para consolidar renda, satisfação e autonomia? O que podem aprender os trabalhadores e trabalhadoras para transformarem o breu branco e a andiroba do rio Iratapuru, ao invés de somente entregar para o Instituto Natura cujos produtos produzidos não são acessíveis a todos e todas? Temos mesmo que ficar dependentes para sempre da lógica empresarial instalada na região, que nos seus ciclos de “crises” deixa desempregados e uma região mais pobre para os que estão e ainda virão?

Estamos afirmando que, no limite, seria possível uma pedagogia das competências contra hegemônica, mediante um referencial teórico metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho, inicialmente, na sua dimensão especificamente econômica – que ordena as finalidades da educação profissional – mas, processualmente na sua dimensão ontológica, por tentar potencializar ações emancipatórias pelos trabalhadores. (RAMOS, 2001, p. 98).

Essa é uma perspectiva que vai à contramão da formação dos sujeitos como resposta às exigências do mercado, com postos de trabalho subalternos, alienantes e escravizantes. Arroyo (2008, p. 21) diz que “a medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes, e, sobretudo, para nosso trabalho, torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, sobre os currículos”. Felizmente, os movimentos sociais organizados em Laranjal do Jari, como o Movimento Negro, as Associações de bairros, de parteiras, os sindicatos de professores, de trabalhadores, têm demonstrado resistência aos padrões hegemônicos e lutado pelo direito de serem vistos, reconhecidos e, ainda que timidamente, buscado outras lógicas educacionais, que priorizem a educação como direito, respeitando as nossas identidades. Neste sentido,

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigarão a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos. (ARROYO, 2008, p. 37).

Arroyo (2008) nos convida a desconstruir a organização e o ordenamento curricular e o ensino por competências, que atendem necessidades do mercado de trabalho para uma perspectiva de saberes que respeitem as diversidades e as identidades, que garantam a igualdade

de todo o conhecimento. Para isso torna-se necessário um currículo que dê conta da formação plena, numa concepção de totalidade – uma educação omnilateral – que equalize teoria e prática, formando um homem que desenvolva todas as suas potencialidades.

Na mesma perspectiva está a abordagem marxista de uma educação politécnica – que implica a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo, voltada para todas as dimensões humanas, englobando os aspectos políticos, humanos e éticos, uma formação que efetive a emancipação humana, para que o sujeito seja crítico, que ele possa se reconhecer no seu contexto e no contexto global, superando a divisão social do trabalho, constituindo-se crítico, autônomo e livre, suplantando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual – na qual a classe trabalhadora é preparada para os trabalhos manuais e técnicos e a classe burguesa para atividades mais intelectuais.

A respeito do conceito de educação politécnica, Saviani (2007) trata do trabalho como princípio educativo – no qual a formação se dá através do trabalho, que se volta para a busca da autonomia humana e a liberdade para pensar sobre os condicionantes que têm aniquilado nossos saberes, nossa identidade, nossa diversidade, nossos problemas sociais, ambientais e formas de superação. Nessa perspectiva poderemos pensar sobre um currículo que nos coloque para além da situação de reféns da empresa Jari ou de qualquer outra, que nos leve a pensar em alternativas educativas que revertam a prática da poluição ambiental por meio da grande quantidade de lixo que são jogados diariamente nos rios e solos, como ocorre no rio Jari, por exemplo – ainda um dos grandes problemas ambientais e sociais em Laranjal do Jari, além da quantidade de latrinas originadas pelas casas palafitas, nas áreas alagadas da cidade.

O que poderíamos fazer, organizados e coletivamente, com os produtos químicos e os dejetos da fábrica de celulose, que diariamente são lançados em nosso rio e solo, e com tão grande fumaça que durante 24 horas por dia destroem os pulmões de inúmeras pessoas dessa região? Como pensar em desenvolvimento sustentável? O que fazer com as castanhas que temos, com o açaí, com as frutas da região – para que possam gerar renda com padrões éticos, ambientais e humanos? Arroyo (2013) diz que quando houver lugar para os saberes no trabalho, quando pensarmos a escola como um lugar de trabalho, quando as experiências acumuladas e vividas forem reconhecidas “como produtoras de conhecimentos profissionais, sociais e políticos, dignos de serem ensinados e aprendidos pelos próprios sujeitos” (ARROYO, 2013, p. 83), aí sim, teremos um currículo digno e voltado para os interesses dos sujeitos e não do capital. Esse parece ser um dos grandes desafios para os castanheiros, catraieiros, professores, parteiras, taxistas, mototaxistas, trabalhadores e trabalhadoras de Laranjal do Jari.

#### 4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE LARANJAL DO JARI

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a prática de liberdade, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do mundo. (FREIRE, 2000, p. 15).

O excerto que dá início a esta seção reafirma que não existe neutralidade na educação. Todo processo educativo é um processo histórico, político, cultural e ideológico, uma vez que pode servir como instrumento de conformação dos atuais sistemas ou de transformação do mundo, por meio de homens e mulheres que se permitam desvelar a realidade, não para contemplá-la, mas para transformá-la. Freire (2000) nos convida a compreender nossa posição, o lugar que ocupamos no mundo, a analisar o lugar que assumimos como sujeitos históricos do nosso tempo.

Na presente seção vamos analisar as concepções dos professores e professoras de Laranjal do Jari (AP) sobre a BNCC. Nosso objetivo é analisar as implicações da BNCC para o planejamento docente, tendo em vista os seus processos formativos por meio das suas respectivas competências. Para melhor compreender essas concepções, também veremos como foi a participação dos professores no processo de construção da BNCC e o que concebem como currículo.

Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e também participamos de 3 (três) formações em âmbito municipal, nas quais pudemos fazer observações sobre o processo de implementação da BNCC no município. A rede municipal de ensino de Laranjal do Jari possui 447 professores que atuam do 1º ao 5º ano, sendo 300 efetivos e 147 contratados. Entrevistamos 8 (oito) professores efetivos da rede municipal de ensino, que trabalham nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, identificados com nomes fictícios. Como destacamos na Introdução, escolhemos professores e professoras do quadro efetivo, que participaram de algum momento formativo no processo de construção da BNCC, seja nas consultas *online*, nas reuniões, nos seminários, nas discussões e/ou nas formações no decorrer do processo.

Fazendo uma análise qualitativa das entrevistas, decidimos expor as falas dos professores e professoras e as nossas inferências sobre os sentidos e os significados ideológicos a partir de categorias temáticas vinculadas à BNCC.

Para a exposição dos dados coletados dividiu-se esta seção em três tópicos que agregam as categorias de análises. O primeiro trata da participação dos professores e professoras no

processo de construção da BNCC, nos permitindo perceber de que forma os professores da região investigada tomaram parte no debate da Base em seu processo inicial. O segundo trata das concepções dos professores sobre a categoria currículo, sobre como pensam o currículo e como essas concepções curriculares se alinham com a forma de ver o mundo, de ver a educação. Por fim, o terceiro, traz as concepções dos professores e professoras sobre a BNCC por meio das suas competências para o planejamento docente. Iniciaremos problematizando a participação dos professores e professoras de Laranjal do Jari no processo de construção da BNCC.

#### **4.1 A participação dos professores e professoras na construção da BNCC**

A participação é um tema que tem inspirado muitos debates e pesquisas, sendo muito relevante nas políticas curriculares e nas construções dos currículos, uma vez que são decisões que dizem respeito a coletivos diversos. Importante ressaltar que, em uma democracia, o envolvimento plural não depõe contra a eficiência pública em face da complexidade administrativa e que o aprimoramento participativo por meio das suas formas discursivas ou eletrônicas, só evidencia que a legitimação das decisões torna-se frágil se despossuída do envolvimento coletivo (AVRITZER, 2000).

Para a construção da BNCC, o MEC informa no seu site institucional (BRASIL, BNC, 2019) que a consulta *online* da primeira versão da construção da Base foi encerrada com a participação de mais de 12 milhões de pessoas, entre esses, professores e escolas. Segundo o site da Base, a região Norte liderou a participação nos seminários estaduais, com 37% de participação. No texto de apresentação da BNCC, assinado pelo ainda Ministro da Educação Mendonça Filho, ressalta-se que “a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais do ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 5).

Buscamos, nas entrevistas, analisar a participação dos professores no processo de construção da BNCC, nos momentos presenciais e na participação eletrônica. Para tanto, pedimos que os professores falassem sobre como se deu a participação deles nesses momentos específicos destinados para a construção da Base e qual a avaliação que faziam desse processo destinado à participação dos professores. O conjunto de professores entrevistados evidencia que as participações não foram tão “críticas”, como descrito no texto de apresentação da Base e como amplamente foi defendido em seu texto. “Olha, eu não fiquei sabendo dos Seminários

estaduais. Eu participei de um momento no município em que tratamos sobre a BNCC, mas foi muito rápido. Foi apenas um dia.” (Professor José).

O fato de o professor não saber da existência dos seminários estaduais evidencia que a discussão da BNCC não foi tão extensiva assim, a ponto de oportunizar aos docentes o conhecimento dos caminhos dessa construção, bem como tomar parte no debate, conforme destaca o Professor Rodrigo: “meu primeiro contato com a BNCC foi em 2016, quando foi para dar as contribuições. Fizemos em uma manhã e nem sabíamos ao certo o que dizer, porque uma coisa que já vem sendo feita há anos, não dá pra discutir em uma manhã”. A Professora Joana também se aproxima desse pensamento quando explicita um pouco mais como se deu esse processo de discussão, ao mesmo tempo em que avalia esse momento:

Eu participei de um momento de discussão na escola, mas assim, eu achei, na minha visão, que foi muito às pressas. Vejo que são dados prazos para a SEMED, mas aí eles querem fazer assim, às pressas. [...] é muito abrangente pra você fazer rapidamente. A gente que é professor, não tem muito tempo. Eu achei que foi pouco discutido. Houve momentos com os diretores, com os pedagogos e depois a escola se reuniu para inserir o que gostaria que estivesse contemplado na BNCC. Os coordenadores pedagógicos reuniam com os professores por segmento: Educação Infantil ou Ensino Fundamental e aí selecionávamos ou acrescentávamos o que achávamos importante e depois devolvia para a SEMED para ser sistematizado e enviado para o Seminário estadual. Mas faltou tempo para discussão. (Professora Joana).

A Professora Joana esclarece um pouco mais sobre como se deu a participação para a construção da BNCC. A SEMED dialogou com os diretores e os coordenadores pedagógicos, e esses com os professores, em um momento que aconteceu na escola. No entanto, ressalta a Professora que houve um aligeiramento do processo, sem tempo adequado às discussões sobre a matéria.

Tenório (2005) trata do exercício da cidadania deliberativa – a qual requer a existência de espaços sociais para o diálogo, a discussão de conteúdos e o reconhecimento de opiniões. O autor também agrega ao conceito de gestão social a noção de participação, que deve ser assegurada e exercida de modo voluntário e consciente. Entendemos que, para isso, é necessário um tempo maior para que esses espaços de discussão sejam assegurados e, no caso da Base, os professores terem condições de contribuir de forma mais consciente. A falta de discussão apontada pela Professora Joana também fica clara na fala do Professor Rodrigo, quando enfatiza que “não sabíamos ao certo o que dizer”, quando era para contribuir, e, mais clara na fala do Professor José quando ele afirma que, sequer, soube da existência do seminário estadual no Amapá.

Observe-se que a falta de conhecimento sobre os conceitos e temas importantes da Base, confirmados pelas falas desses professores e professoras, trouxe prejuízo para o momento da contribuição. De acordo com Tenório (2005), a cidadania deliberativa considera que a legitimidade das decisões se dá por processos de discussão guiados pelos princípios de inclusão, pluralismo, igualdade, autonomia e bem comum. Assim, a participação efetiva deve resguardar tempos e espaços para a discussão e a compreensão do que se está discutindo e, conseqüentemente, propondo, modificando.

Nogueira (2005) trata da participação gerencial, na medida em que o capitalismo avança e contribui para o esvaziamento político da participação em favor da prática da resolução de problemas que confluem entre Estado e sociedade. Em suas palavras:

Há uma espécie de tendência objetiva que força a que a participação deixe de ser pensada como recurso vital para a recriação do social, a fundação de novos Estados ou a instituição de formas mais democráticas e civilizadas de convivência, e passe a ser pensada como um meio para a inversão de prioridades governamentais e a transferência de custos gerenciais. A participação tende a converter-se em um instrumento para solidarizar governantes e governados, para aliviar e agilizar a ação governamental, para compartilhar custos e decisões, para reduzir atritos entre governo e sociedade. (NOGUEIRA, 2005, p. 140-141).

A participação gerencial discorrida por Nogueira (2005) se encaixa na participação protagonizada pelos professores na construção da BNCC, na qual o direito à participação é concedido, entretanto os espaços e tempos não são garantidos para uma participação efetiva. Dessa forma, a participação se converte em um instrumento que solidariza os governantes e governados e mascara a efetiva participação. Há o entendimento de que a participação significa “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte” – e a partir de tais expressões podemos diferenciar a participação passiva da participação ativa (BORDENAVE, 1983). Ambas podem ser vistas na seguinte fala da professora entrevistada sobre a participação dos professores:

Particpei dos 2 momentos. No presencial e no online. No momento presencial teve um número significativo até de professores, mas infelizmente, não sei se por não acreditar tanto, muita gente estava mais como ouvinte, não participou de fato, ativamente. Houve assim um número grande, mas de pessoas passivas ali ouvindo o que estava sendo colocado. E, alguns, um número diante do total até meio que insignificante de pessoas que realmente estavam lá contribuindo, escrevendo, dando as suas sugestões, né!? Alguns preferiam apenas acatar sugestões de outros, quando na verdade, aquele momento era nosso, né? Momento de a gente colocar o que a gente estava pensando enquanto moradores da região, do nosso município. Mas assim, não deixou de ser importante por isso, porque hoje nós temos a convicção que nós tivemos a oportunidade de poder dar a nossa contribuição. E quem não fez, infelizmente não dá pra questionar agora, o momento passou. Então, foi um momento significativo, e apesar de ter tido a participação, não se pode esquecer que o nosso Brasil é diverso. Por mais que a gente tenha contribuído eu vejo que nós precisamos de muito mais pra

conseguir esse objetivo que, inicialmente, a gente imagina que seja para todo mundo. (Professora Luíza).

O discurso da Professora Luíza evidencia essa participação passiva e ativa de um mesmo momento participativo. Existiu no momento presencial um número significativo de professores e professoras que participaram do momento de contribuição da Base como ouvintes, sem participar ativamente, como vemos também no discurso do Professor Luís: “[...] a minha participação foi tímida, porque sinceramente, eu subestimei as minhas próprias sugestões. Eu pensei assim: o Brasil todo tá discutindo, uma ideia minha não vai ser diferente. Eu não participei ativamente”. Há embutido nesse discurso uma ideia de participação efetiva do Brasil nas políticas de currículo, de forma que podemos nos eximir da responsabilidade de participar, questionar, discutir, compreender e inferir, o que colabora para o esvaziamento da discussão política e crítica da Base.

Os sujeitos podem “fazer parte de algo”, assinar uma lista de presença e não fazer inferências, contribuir e ajudar nas tomadas de decisões. Já o “tomar parte” implica em uma participação um pouco maior, tendendo a elevar-se para uma participação mais qualitativa quando os sujeitos “se tornam parte” das discussões e das tomadas de decisões, aqui entendida como participação ativa (BORDENAVE, 1983). Essa participação ativa pode refletir nas políticas educacionais e curriculares de uma nação, região ou município.

Observa-se, ainda, no discurso da Professora Luíza, uma visão mais politizada e mais contextualizada, quando diz que “apesar de ter tido a participação, não se pode esquecer que o nosso Brasil é diverso. Por mais que a gente tenha contribuído eu vejo que nós precisamos de muito mais pra conseguir esse objetivo que, inicialmente, a gente imagina que seja para todo mundo”. Esse discurso traz elementos que mexem com as estruturas de poder – análise necessária para uma participação qualitativa no entendimento de Bordenave (1983) –, e que se aproximam um pouco mais da abordagem marxista, na qual o conceito de participação se articula com outras categorias, como luta de classes e movimentos sociais, que estão para além de apenas um dia de discussão para contribuir com um currículo nacional em um país tão diverso.

Para Laval (2011, p. 33), “‘Participação’ é, a um tempo só, categoria nativa da prática política de atores sociais” e, nesse sentido, Gohn (2019) diz que a participação objetiva fortalece a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, etc. Essa forma de participação está

para além do “fazer parte”, é necessário ir além de ouvintes, “tomar parte” e “ter parte” (BORDENAVE, 1983).

Mas, para “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte” em um debate nacional como o da BNCC, faz-se necessário que esses espaços estejam abertos, que os tempos sejam articulados para essa discussão. Entretanto, no Estado capitalista, compreendendo o Estado como Marx e Engels (1999) apontam no manifesto do Partido Comunista, os quais denominam o Estado de “comitê executivo da classe dominante”, o que o distancia grandemente, referenciando Saes (2003), de ser uma organização a serviço de todo o povo ou de todos os indivíduos, pois não possui em sua natureza o interesse em discutir, em mobilizar a sociedade, em criar as condições para a participação efetiva nos debates pelos professores e professoras e toda a sociedade civil.

Entretanto, em função da dialética e das contradições sociais inerentes às relações humanas, existe um movimento/relação entre Estado e sociedade que, ao mesmo tempo em que a classe dominante o tensiona pelos seus interesses e os do mercado, é também tensionado pelos trabalhadores a responder às suas necessidades. Assim, através das suas instâncias como o MEC, UNDIME e CONSED, o Estado tenta mobilizar a sociedade civil em torno da BNCC, todavia, é uma discussão mais pedagógica do que política, como afirma Oliveira (2007, p. 12): “a participação nos espaços públicos do tipo conselhos, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo do que valor político deliberativo”. Não é possível que os professores e professoras, considerando a grande demanda de atividades que esses realizam dentro e fora dos espaços escolares, reflitam, debatam e contribuam significativamente em pouco tempo, como vemos nos discursos das Professoras Maria e Telma:

Para formação sobre BNCC eu não participei online e também não fui convocada para participar presencialmente. Só de uma reunião na escola que foi para dizer com o que a gente concordava. Participei de uma formação em que participou o município e o estado, agora recente, em que se discutiu BNCC e o Referencial Curricular Amapaense. Foi bom, mas se tivesse tido outras vezes, teríamos entendido melhor. Agora eu estou participando nas formações do município, onde está sendo falado sobre RCA, currículo municipal, PPP, essas coisas. Tem coisas que eu não sabia, agora que estou aprendendo. A formação que teve essa semana com o pessoal da Editora Brasil foi muito boa. Esclareceu melhor as coisas. E tem muitos colegas que estão aprendendo agora também. Acho que está tudo muito novo. Tem muitos professores que não sabem ainda nada de BNCC. Na última formação, cada professor ficou em uma sala, de acordo com o ano que trabalha. Mas eu achei que ficou muito a desejar as explicações. Alguns explicavam melhor, outros não. Então, se nem os formadores estão entendendo direito para explicar pra gente, como vai ficar isso? (Professora Maria).

Eu me recordo bem da formação que teve com o município e o estado onde falaram da BNCC e do Referencial Curricular Amapaense. Assistimos vídeos, discutimos nos grupos, e foi até bom. Poderia ter tido mais vezes, porque teria clareado um pouco mais as coisas. Nas formações desse ano eu participei de 2. Uma em que estava o pessoal da Editora Brasil com todos os professores e outra que está acontecendo em

uma escola do município que durará 3 dias. Essa formação que está acontecendo na escola, agora, eu não estou gostando muito não. O tempo está sendo maior, são 3 dias, mas os técnicos estão com dificuldades de partilhar com a gente o que eles receberam. O primeiro dia no grupo que eu estava foi bom. A palestrante instigou a gente a pensar e refletir em muita coisa. Fiquei pensando... será que vamos dar conta mesmo dessa BNCC? E daí comecei a pensar se essa Base é mesmo tudo o que eu achava que era? Foi surgindo umas dúvidas que só o tempo, com ela acontecendo, a gente fazendo é que eu acho que vamos ter algumas respostas. (Professora Telma).

A Professora Maria se refere ao tempo destinado para a discussão/contribuição da BNCC como uma “reunião”, o que, no contexto do seu discurso, nos leva a entender que foi um momento de pouca relevância para a importância da temática, sem tempo para um debate profícuo. Também faz menção à formação realizada pela Editora do Brasil que, logicamente, se alinha com o discurso hegemônico da BNCC, uma vez que faz parte do grupo empresarial de vendas de produtos educacionais.

Tanto a Professora Maria quanto a Professora Telma possuem mais memória sobre a formação para a discussão do RCA, a qual avaliam como sendo boa, mas enfatizam o fator tempo como determinante para tornar claro o que de fato se discutia. Também deixam explícitos a dificuldade e o entendimento dos técnicos e palestrantes sobre a BNCC, o que indica que não participaram desse processo e não possuem conhecimento de causa sobre a BNCC para a sua implementação, pois segundo o MEC (BRASIL, 2019), o ano de 2020 é o ano de implementação da Base.

Essa “participação efetiva dos professores”, como diz a Base, na verdade é uma pseudoparticipação, que conforma a sociedade, dando a ilusão de participação e, ao mesmo tempo, consolidando um projeto burguês de educação – processo que se traduz no participacionismo.

O participacionismo constrói amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos. Este processo trata-se, portanto, do produto dos moldes sociais capitalistas impostos. Este produto, longe de auxiliar na constituição da gestão democrática, visa transformar as ações gestoras em instrumentos de manutenção da produtividade, eficiência e eficácia frente aos objetivos impostos pelo capital. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 6).

Dessa forma, por meio do participacionismo, da participação ilusória, o Estado capitalista vai conciliando e pondo em prática o seu projeto burguês de educação por meio da BNCC. Mas é também nesses espaços, ainda que poucos, que os professores vão percebendo as contradições do processo e a importância do tempo necessário para a reflexão, a escuta e o debate, como vimos no discurso da Professora Maria, quando diz que “a palestrante instigou a

gente a pensar e refletir em muita coisa. Fiquei pensando... será que vamos dar conta mesmo dessa BNCC?”. Esse discurso nos remete à dimensão da responsabilidade que pesa sobre os ombros dos professores e professoras advindos por meio da BNCC, principalmente, no que diz respeito à implementação da Base e à qualidade alardeada por meio da mesma.

As professoras Maria e Telma também deixam explícita a presença da Editora do Brasil como sujeito formador em um dos momentos formativos em âmbito municipal. A Editora do Brasil existe há 75 anos, com sede em São Paulo, possui loja virtual e trabalha com materiais didáticos e paradidáticos para toda a Educação Básica, incluindo materiais destinados à formação de professores, além de oferecer um conjunto de plataformas educacionais (Editora do Brasil, 2020). Em observações feitas nas formações que acompanhamos no município e nos diálogos com técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), percebemos a parceria e a presença formalizada entre a SEMED e as Editoras para futuras formações, entre essas, a Editora Moderna (3 formações), a Editora do Brasil (2 formações) e a Editora Scipione (1 formação). Tal parceria advém da relação da SEMED com essas editoras por meio da aquisição de livros didáticos para a rede municipal de ensino.

Percebe-se, na formação realizada pela Editora do Brasil, evidenciada nos discursos das professoras Maria e Telma, que a BNCC aparece também como um instrumento (defendido como muito bom e eficaz) auxiliar do mercado financeiro na consecução dos seus objetivos no país, sendo um deles, claramente, o de expandir o já ampliado avanço do empresariado da educação sobre a coisa pública, que atinge não apenas alunos e professores ou a escola, como alguns podem imaginar. Além dessas duas categorias, ele atinge em cheio o mercado editorial e o ramo empresarial da educação. Aliás, pode até soar estranho, mas é isso mesmo: No Brasil – e na América Latina, em geral –, existe o mercado empresarial da educação, assim como o dos bancos, o do agronegócio, o da saúde e o da segurança, setores que, de praxe, em países que adotam formas sólidas de social democracia, são competência do Estado. No Brasil, tal obrigatoriedade até está posta na Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 2016), a qual assegura claramente que a educação é um direito e também um dever do Estado.

O que se percebe, no entanto, com o avanço das políticas e ideias neoliberais, é um Estado cada vez mais fraco, reduzido e omissivo e, por outro lado, um mercado cada vez mais abrangente, livre de quase qualquer regulamentação – autônomo, portanto –, impondo o seu estilo e os seus interesses: é o privado avançando, cada vez mais, sobre o público, o individual prevalecendo sobre o coletivo e o capital, sobre o social.

Esses grupos acabam interferindo nas políticas educacionais e levando enorme vantagem, e muitos conseguem esse acesso por patrocinar através de vultosas somas de

dinheiro, candidatos que passam a defender os seus interesses e a interferir diretamente nas decisões políticas como representantes nas casas legislativas e nos mais altos escalões de todos os setores da administração pública, como ministérios, secretarias, conselhos, etc., na construção e implementação de todas as políticas educacionais do país – a chamada endoprivatização ou privatização endógena (CARDOSO; MAGALHÃES, 2018). Na outra ponta, esses grupos fornecem ao governo, do detergente que limpa o chão da escola ao *software* que será utilizado nos serviços da Secretaria Escolar, passando por materiais didáticos, como livros e apostilas, materiais tecnológicos, como sistemas de computadores e outros programas, além da prestação de serviços como capacitação para funcionários e outras consultorias – a exoprivatização ou privatização exógena (CARDOSO e MAGALHÃES, 2018).

Dos nossos oito entrevistados, nenhum participou do Encontro Estadual realizado em Macapá nos dias 02 e 03 de agosto de 2016; já na consulta *online*, somente uma professora (Professora Maria) e um professor (Professor José) contribuíram, ficando a participação direta dos professores e professoras, de forma geral, circunscrita ao dia em que o município parou para dar as suas contribuições para serem enviadas para o Seminário Estadual. Entre os motivos que dificultaram a participação *online*, o Professor José assim esclarece:

[...] eu não li tudo o que era necessário, porque eram trezentas e poucas páginas. Deveria ter umas cópias para as escolas, porque é difícil ler no computador ou no celular. Se nós que estamos na cidade tivemos dificuldades, imaginas quem está no campo, no interior do interior, que muitas vezes não tem acesso nem ao material impresso, imagine o acesso às plataformas, às redes sociais, de tecnologia de ponta que a gente precisa. (Professor José).

Essa realidade mostra que a Base não foi pensada para a classe trabalhadora, antes, foi pensada pela e para a classe burguesa, pois não se pode considerar o espaço virtual de consulta à Base como espaço democrático, pois mesmo considerando-se o avanço do consumo digital no Brasil, ainda temos 30% dos brasileiros que não possuem acesso à Internet (BRASIL, IPEA, 2019). Segundo o estudo do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA), as disparidades de consumo digital aparecem no recorte econômico do país, pois nas classes A e B (com mais condições econômicas), 90% das pessoas estão conectadas cotidianamente, já nas classes D e E (com condições econômicas bem inferiores), esse número cai para 48%, sendo as regiões Norte e Nordeste as menos conectadas.

A reduzida participação desses sujeitos de Laranjal do Jari na construção da BNCC coloca em dúvida o discurso oficial que teve como resultado da consulta pública a sua primeira versão, o registro impressionante de 12 milhões de contribuições (BRASIL, 2019). Segundo

Cássio (2017), o cadastro no Portal da Base podia ser feito em três categorias: “indivíduos”, “organizações” e “escolas”. Para a categoria “indivíduo”, não havia dados disponíveis que permitissem saber a quantidade de “indivíduos” que eram professores, tampouco numerar a quantidade de professores que contribuíram com a consulta por meio da categoria “escolas”. Também há o questionamento feito por Cássio (2017) de que as 12 milhões de contribuições não necessariamente significam 12 milhões de contribuintes.

A palavra “contribuição” é utilizada de modo indistinto para respostas a perguntas de múltipla escolha e para sugestões de intervenções no texto. Isso significa que um contribuinte único que tenha interagido, por exemplo, com os 279 objetivos relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa (entre Ensino Fundamental e Médio) — e, eventualmente, clicado “concordo plenamente” com a clareza e a pertinência/relevância dos mesmos — terá contribuído, segundo o cálculo do MEC, 279 vezes com a consulta. [...] A falta de distinção entre “cadastro no Portal”, “contribuinte”, “contribuição” e “contribuição efetiva” tem um custo elevado para o debate público qualificado: o de nos impressionarmos com o tamanho do número e esquecermos de avaliar o verdadeiro impacto da consulta na construção da BNCC. (CÁSSIO, 2017, p. 1).

A propagação em sites e materiais impressos pelo MEC e idealizadores da Base de 12 milhões de “contribuições”, difunde na sociedade um falso consenso, como se o recolhimento de milhões de cliques favoráveis, de concordância ao texto, tornando visíveis as opiniões de milhares de “indivíduos”, fossem necessários para, automaticamente, tornar democrática a construção do currículo nacional brasileiro. A esse respeito, entidades científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Brasileira de Currículo, dizem que o processo de construção da BNCC “subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, sem efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural” (ANPEd, 2017).

Conforme Lima (2001), a participação na qual os sujeitos “colaboram” e as suas opiniões são parcialmente ouvidas se insere na gestão gerencial, a qual dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação. Pateman (1992) também enfatiza que há casos em que os indivíduos estão presentes no processo, mas apenas para serem consultados, sem poder de decisão, o que é classificado como pseudoparticipação; e quando uma dada temática alcança o conhecimento de muitas pessoas, mas poucas têm o poder para decidir algo, o autor classifica como participação parcial; e como participação total, quando cada grupo de indivíduos tem oportunidade de contribuir com a decisão final.

Azevedo (2002, p. 60) nos lembra de que “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados”, portanto, na contramão da efetiva participação e de tornar democráticos os debates. A participação se

materializa, em consonância com Alves (2013), quando permite que os sujeitos façam parte das decisões que lhes dizem respeito, seja nos aspectos políticos, sociais, culturais ou econômicos. E, para além da pseudoparticipação, participação parcial ou do participacionismo, Contreras (2002) vem falar de autonomia – que não é uma capacidade individual, mas se constitui num exercício, numa prática social, como um processo coletivo de transformação social, de emancipação.

Embora Bordenave (1983) sinalize que os processos de participação ajudam na conscientização crítica, levando ao entendimento de autonomia, na direção da liberdade e da igualdade; que não participar qualitativamente significa estar à margem, excluído do processo – o que contribui para a manutenção e a concentração do poder de decidir nas mãos de poucos –, é preciso ir além. Faz-se necessário remover os elementos presentes na racionalidade de dominação, que impedem os sujeitos de perceberem-se dominados e de vislumbrarem a emancipação, pois segundo Adorno (1995), no contexto de uma racionalidade produtivista, própria da sociedade burguesa, os trabalhadores e trabalhadoras encontram-se incluídos na lógica do capital e, naturalmente, não se desenvolvem como sujeitos livres e autônomos.

Contreras (2002) também contribui com esse debate da autonomia docente e, na sua perspectiva, propõe um sujeito que pense sobre a educação teoricamente e metodologicamente, o que, pelo princípio da autonomia, considere as condições sociais, políticas e culturais dos grupos sociais. Para isso, é preciso que o debate se torne público e que o fazer do professor também seja politizado, pois segundo Contreras:

As relações com o plano político-administrativo costumam ser unidirecionais de modo que os professores têm sido tradicionalmente receptores e consumidores do discurso técnico e administrativo. Carentes de possibilidades de respostas no plano do discurso público, sua reação só pode ser de aceitação ou de resistência prática, mas de baixa incidência na elaboração da opinião pública. Os docentes não são só excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática de ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos. (CONTRERAS, 2002, p. 224).

Embora sejam os professores e professoras os sujeitos que protagonizam o ensino, esses não são chamados para protagonizarem a produção do que ensinar. Contreras (2002) nos convida a romper com a dicotomia entre os profissionais que pensam e os profissionais que executam, tendo o debate público como um elemento constitutivo da autonomia profissional. É no debate que se explicitam as posições, as divergências, é no diálogo com outras perspectivas que a reflexão leva um professor a dizer “a palestrante instigou a gente a pensar e refletir em muita coisa” (Professora Telma). Dessa forma, a autonomia é construída nos pilares da reflexão

e da criação, de modo que os professores e professoras passem de receptores de políticas de currículo para produtores de currículo.

No contexto de construção da BNCC, a autonomia docente consiste em, além de implementar/executar a BNCC, os professores e professoras serem os produtores da Base e decidirem junto aos seus coletivos o que deve ser ensinado. Essa perspectiva só é possível em um caminho inverso ao da construção da BNCC, não verticalizado, de cima para baixo, mas horizontal, nas discussões dos coletivos de cada realidade social.

O debate público, as discussões nos coletivos, são imprescindíveis para a afirmação da autonomia docente, mas ainda muito tímidas em Laranjal do Jari. Nos diálogos observados nas formações, identificamos que o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Laranjal do Jari (SISPUMLAJ) e o Sindicato dos Servidores Públicos Estaduais do Estado do Amapá (SINSEPEAP) – através da sua executiva municipal –, não participaram do debate da construção da BNCC, nem como convidados, nem como provocadores dos debates – instâncias representativas muito importantes no contexto de construção da Base rumo ao processo de participação e da própria construção da autonomia, uma vez que o caminhar autônomo é processual e ultrapassa a dimensão pessoal, fortalecendo-se na coletividade.

Segundo Freire (2000), a “autonomia” é um constante processo, no qual cada um é sujeito responsável por essa conquista e construção, em uma responsabilidade permanente de transformação na coletividade. Em *Pedagogia da Autonomia*, o autor nos brinda com sábias ponderações sobre a nossa posição no mundo:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo das condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2000, p. 23).

Os professores e as professoras não tiveram autonomia para a construção da BNCC e não era de se esperar que tivessem, uma vez que a Base não é a Base da classe trabalhadora, mas a Base da classe burguesa; veio de cima para baixo, iniciou no MEC, com a presença do empresariado, para, então, chegar aos professores e professoras. Houve uma pseudoparticipação, um participacionismo, onde, no máximo, os professores e professoras foram informados, perguntados se concordavam ou não, com pouco debate para as alterações, indicações de mudança e sugestões de novos conceitos ao texto.

Embora as condições materiais, sociais, políticas e econômicas, culturais e ideológicas sejam contrárias à nossa tarefa de mudar o mundo, como bem esclarece Freire (2000), elas não são eternas e, por isso, a necessidade urgente de construir a autonomia, na coletividade, no trabalho cooperativo, com diálogo, reflexão, participação ou, como acrescenta a freiriana Spegiordin se reportando à perspectiva de Freire em *Pedagogia da Autonomia*, referindo-se aos elementos importantes na constituição dos sujeitos:

Freire destaca o significado da alteridade como elemento fundamental da constituição do sujeito, pois, na relação com o outro é que surge a possibilidade de se comparar, avaliar, valorar, decidir, opinar, e, de maneira responsável e responsiva, definir a nossa “Presença” no mundo. (SPEGIORIN, 2019, p. 509).

Moreira e Candau (2008, p. 19) enfatizam que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos”. Para além de convidados a participar, os professores e professoras devem ser sujeitos do currículo, tanto na produção, quanto na execução – um currículo que identifique quem dele fala, que contemple os desafios e as possibilidades de Laranjal do Jari, mas que seja pensado, produzido e executado pelos professores e professoras que vivem a realidade do Vale do Jari, não mais como participantes, mas como produtores e criadores. Freire (2000) nos provoca e nos convoca a opinar, a decidir e a lutar por mais espaço nos currículos, como sujeitos das mudanças de uma sociedade que, embora burguesa, vive as contradições que também são movidas e provocadas pela classe trabalhadora.

#### **4.2 Concepções dos professores e professoras sobre currículo**

Uma das categorias analíticas que buscamos identificar nas entrevistas foi a concepção de currículo. Portanto, neste espaço, trataremos os sentidos atribuídos pelos professores e professoras sobre o que compreendem enquanto currículo, pois as distintas concepções de currículo “derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Partimos da perspectiva de que currículo está para além do espaço da sala de aula e do espaço escolar e que agrega, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos, mas também as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos

realizar nos sujeitos por meio do currículo e sobre as identidades que pretendemos construir. Nogueira (2019, p. 121), discutindo as contribuições de Apple para o campo do currículo assim declara:

[...] o currículo é um campo ligado às estruturas sociais e econômicas mais amplas da sociedade e não pode ser analisado como um campo neutro do conhecimento. O conhecimento escolar, nesta visão, também não se constitui como imparcial, e sim, como um conhecimento particular corporificado, mediante relações desiguais de poder, nos currículos, planejamentos e demais artefatos didáticos e pedagógicos. Conhecimentos que são selecionados e legitimados por grupos sociais específicos refletindo os interesses e negociações de sentidos disputados e defendidos por esses mesmos grupos. (NOGUEIRA, 2019, p. 121).

Sob essa perspectiva, o currículo não está restrito aos planejamentos, aos Projetos Políticos Pedagógicos, ao conhecimento escolar, mas ganha amplitude nas relações de poder, uma vez que é pensado, selecionado e legitimado por grupos específicos, os quais refletem interesses e negociações de sentidos. No caso da BNCC, temos grupos do empresariado, do Ministério da Educação, do CONSED, UNDIME, Conselho Nacional de Educação, entre outros que legitimam o currículo nacional.

Apple (1999) defende que o currículo não é um corpo neutro de conhecimentos, mas que se constitui como território repleto de contradições e conflitos, que perpassam pelas estruturas econômicas, políticas e sociais. Sua organização deriva de um processo de seleção cultural particular que reflete os interesses de grupos específicos na sociedade. Assim, a definição de conhecimentos a serem contemplados e legitimados pelos currículos é resultado de um processo de seleção realizado por um grupo de agentes e agências interessados nos seus campos de poder e de atuação social, política, cultural e econômica.

Entendemos que a BNCC se encontra nessas relações e nas disputas políticas, sociais, culturais, legitimando conteúdos nacionais para formar um tipo de trabalhador, um tipo de sujeito, como concebe Silva (2019, p. 150): “o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Partindo dessas considerações, entendemos que o currículo não é somente o conjunto dos conhecimentos que estão no plano de aula do professor ou no plano de curso das áreas de conhecimento, mas ultrapassa esses muros nas disputas de poder pela formação de identidades.

Nesse sentido, concebemos a BNCC também como currículo, uma vez que os seus conceitos e o seu conteúdo (habilidades e competências) designam as aprendizagens essenciais que os alunos de qualquer lugar do Brasil devem aprender. Embora o currículo escolar manifestado no PPP, no planejamento anual de curso (qualquer que seja a nomenclatura que se

use em um determinado contexto escolar), possa ser construído pela comunidade escolar das redes estaduais e municipais, ele possui como ponto de partida o RCA que, por sua vez, teve como seu ponto de partida o currículo nacional – a BNCC. A concepção da BNCC como currículo, vai em direção contrária a dos idealizadores da Base, pois para eles, a BNCC não é currículo, mas um documento normativo, como assim o documento esclarece:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7).

O texto nos leva a pensar não somente sobre um documento normativo, com normas para o currículo, mas em um currículo normativo, uma vez que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem aprender. Quando os professores e professoras de Laranjal do Jari foram provocados a falar sobre o que concebem como currículo, ora seus discursos estavam em consonância com a perspectiva da BNCC, ora possuíam dúvidas sobre como explicitar o que é currículo e, em outros momentos, expandiram o que pensam sobre o currículo para além das fronteiras da escola.

O Professor Luís concebe currículo como todo o conhecimento que se aprende na escola, não necessariamente na sala de aula, mas em outros espaços escolares, e considera também os conhecimentos trazidos e/ou adquiridos em outros espaços.

Currículo é tudo que a gente aprende, né? Toda a bagagem que a gente traz, que o aluno traz, o professor traz também. Enfim, eu acho que Currículo eu diria que é o conjunto de conhecimento adquirido por todos que compõem a escola. É esse o entendimento que eu tenho de Currículo. Aí tem a grade curricular também, são aqueles conteúdos, né, que a gente tem que sistematizar; mas eu entendo que Currículo seja todo esse conjunto, inclusive aquele conhecimento prévio, né? A leitura de mundo antecede ou precede a leitura da palavra, como diria Paulo Freire. Então, pra mim, Currículo é todo esse conjunto. É o conjunto de todas essas informações e conhecimentos importantes que a gente necessita. (Professor Luís).

Percebe-se, no discurso do Professor Luís, que o currículo não tem um lugar específico para se materializar, ou tão somente se centra em uma pessoa, podendo o conhecimento ser adquirido pelo professor, professora ou por outras pessoas que estão na escola ou fora dela. Quando perguntamos se nesse conjunto de conhecimentos e informações ele incluía a Base, o professor Luís respondeu:

Olha, inicialmente, eu confesso que eu pensei... eu confundi isso. Depois eu passei a perceber que a BNCC, ela trabalha junto, mas a BNCC é mais um conjunto de

habilidades e competências que o aluno precisa ter, e difere um pouco daquela grade curricular sistematizada, né, tão, às vezes, até inflexível que nós costumávamos trabalhar. Penso que existe uma grande confusão com relação a isso. Meu entendimento é que a BNCC vem trabalhar mais nesse aspecto das habilidades e das competências necessárias, e aí trabalhando até vários conteúdos que já estavam aí; na verdade, não tem, no meu entendimento, com relação a grade curricular, não vejo grande diferença não. (Professor Luís).

O professor Luís, no início do seu discurso, entende que a BNCC se difere da grade curricular, nos dando a entender que as habilidades e as competências da BNCC não são tão inflexíveis como a grade curricular – nomenclatura usada para o conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados pelos professores em uma determinada área do conhecimento, por meio da qual os professores e professoras vão tecendo o seu planejamento em uma rede de ensino. No entanto, ele termina o seu discurso dizendo que não vê diferença entre esses dois documentos. Essa contradição evidencia um currículo fechado, autoritário, modelado para alguém, estático, inflexível. Nesse sentido,

[...] o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também particulares. Pode-se dizer assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seus múltiplos posicionamentos no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1996, p. 165).

O currículo torna-se, então, não apenas um conjunto de conhecimentos para ser comunicado a alguém, tirado de uma grade curricular que, como o próprio nome diz, são conhecimentos aprisionados e, como o Professor Luís disse, até mesmo inflexíveis. Trata-se, também, de relações de poder existentes nos espaços formativos (que pode ser ou não a escola) que instituem e influenciam os comportamentos individuais e coletivos. Para Veiga-Neto (2002), o currículo retira elementos de uma cultura e os escolariza, retira conhecimentos que são considerados importantes para certa cultura, para uma determinada sociedade. Assim, o currículo afirma intencionalidades de sujeitos e de grupos dominantes que privilegiam alguns conhecimentos e excluem outros, constituindo um campo de disputa política e identitária.

Alguns professores concebem o currículo de uma forma mais abrangente, mais global; outros concebem como conteúdo, como eixo norteador do processo educativo, como norte das atividades escolares. Também concebem a BNCC como currículo, como norte, algo que complementa, que está dentro do currículo escolar, que faz parte, que integra, que está

interligado. Para a Professora Telma “o currículo é um todo. É o que tá na sala, é o que está fora da sala, é o que você busca. E eu acredito que a BNCC incrementa o currículo”. Em consonância com essa concepção, a Professora Joana diz:

Eu acredito que a BNCC vai nortear, ela vai ser a base de tudo o que a gente vai fazer. Eu acredito que a questão do currículo é muito importante. Temos a BNCC, temos o RCA que é o currículo do estado do Amapá e ambos vão estar na nossa sala de aula, com as especificidades daqui de Laranjal do Jari. Então tudo isso é o currículo. (Professora Joana).

Essa compreensão de currículo, para além da Matriz Curricular, do Plano de Curso ou do Planejamento Escolar, considerando o conjunto de saberes, espria o conceito de currículo para dimensões mais amplas que envolvem o cultural, o social e o político. Moreira e Candau (2008, p. 18) entendem currículo como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Embora os autores relacionem o currículo às experiências escolares, o conteúdo que move essas experiências é oriundo da BNCC, do RCA e de tudo que cada sistema de ensino agregou da realidade local como importante para essas experiências; é a soma de um conjunto de conhecimentos e significados. O currículo é tão importante nos espaços escolares que Moreira e Candau (2008, p. 19) chegam a dizer que “é o coração da escola, o espaço central onde todos atuamos”. Isso, porém, não significa deixar o currículo imóvel ou escolher um local de onde ele não sai, não se amplia ou ganha novas dimensões. Nogueira (2019) ressalta que recentes análises apontam um deslocamento das relações entre currículo e conhecimento para as relações entre currículo e os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos. Essas relações se evidenciam no discurso do Professor José:

Eu vejo o currículo de uma forma global, porque eu não posso pensar no currículo apenas como conteúdo, para eu preparar o meu plano de aula ou minha ação dentro da sala. Tem um contexto. Esse aluno convive no meio social, e às vezes, ele tem uma convivência diferente de um outro da mesma turma, não é? De conceito, de convívio... Então eu acho que esse currículo precisa atender as necessidades do meu aluno. E o currículo, eu penso que ele deve perpassar por todas as situações da vida, tanto cotidiana, quanto familiar, quanto de visão de ser humano. [...] eu acredito assim, que o currículo precisa de um planejamento, mas que a gente vá adequando com a necessidade da turma, para que a gente possa ter no futuro pessoas melhores, seres humanos melhores. (Professor José).

O professor José contextualiza o currículo considerando aspectos sociais e privilegiando uma educação mais humana, sem colocar no pedestal quase inalcançável pela classe pobre, o número do IDEB, os *rankings* mundiais, mas, ao contrário, considerando a condição social do aluno, as suas necessidades reais, contribuindo para torná-los seres humanos melhores. Quando perguntado sobre a relação entre a BNCC e o currículo, o Professor José respondeu: “eu acredito que estão interligados. Para mim, o currículo é um pedaço de cada um; da BNCC, do RCA e mais as nossas culturas, as nossas lendas, os nossos costumes, para que a gente monte o quebra-cabeça do que a gente quer”.

O discurso do Professor José nos leva a pensar sobre um currículo processado, vindo de diferentes espaços, documentos, que se agregam aos fatores culturais locais. Moreira e Candau (2008) reconhecem que a pluralidade cultural se manifesta em todos os espaços sociais, acarretando conflitos e tornando cada vez maiores os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade permite o enriquecimento das possibilidades de atuação pedagógica.

Entretanto, vale refletir que essa pluralidade que permite o enriquecimento das possibilidades de atuação pedagógica, enfatizadas por Moreira e Candau (2008), “para que a gente monte o quebra-cabeça que a gente quer” (Professor José), por vezes é interrompida ou reduzida pela relação direta entre a BNCC e as avaliações externas, que muitas vezes condiciona o trabalho voltado para essas avaliações, ficando à parte a cultura local. Isso porque “as avaliações e o que privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas. Por sua vez, o caráter centralizado das avaliações tira dos docentes os direitos a serem autores” (ARROYO, 2013, p. 35).

O Professor Rodrigo problematiza ainda mais a questão do currículo, trazendo no seu discurso a questão política do currículo, a autonomia docente, dos alunos e a participação da comunidade escolar na construção do currículo. Para ele:

Eu vejo o currículo como o principal elemento da escola. Eu vejo que a construção tanto do PPP quanto o plano de ação ou o Regimento escolar ou qualquer ação que possa ser feita em relação a comunidade ou dentro da própria escola, qualquer ação precisa ser pensado primeiramente no currículo. Um currículo que não seja pensado para desenvolver suas ações, com certeza ele não vai ter um rumo que possa te trazer bons resultados. A gente percebe hoje umas escolas, não digo todas, mas a gente percebe algumas escolas que quando inicia o ano, as semanas pedagógicas são feitas de forma que, a meu ver, deveria ser pensada primeiramente nessa questão do currículo. Tenho participado de algumas semanas pedagógicas que se trata muito questão de calendário, ajustar calendário, fala-se de sábado letivo [...] passa-se a semana discutindo algumas coisas e quase não se fala na questão do currículo. Em umas nem se falam. Então, talvez seja por isso que o desenvolvimento da educação dentro dessa escola, quando chega ao final, não tem o resultado esperado. Por exemplo, se você almeja que os pais dos teus alunos frequentem a escola, tem que

pensar em um currículo que coloque algumas situações que estimule esse pai, essa mãe a vir à escola não só pelo fato de que o filho fez algo que não corresponde com as regras da escola. Geralmente acontece que o pai é chamado para vir à escola por uma razão dessa natureza ou é porque ele vem pegar um documento e nunca se procura criar ações no currículo escolar para que esse pai se sinta motivado a participar. Criar situações, por exemplo, de lazer, de fazer, digamos, o período da família na escola, fazer brincadeiras como se faz mesmo com as crianças, um momento lúdico com esses pais; trazer eles para que tenham momentos diferentes e que não seja para ouvir reclamação do filho. Então essa é uma das situações que eu penso que precisa ser levado em consideração. É preciso ouvir. Por exemplo, o que o aluno deseja alcançar por meio da escola? Qual o objetivo dele dentro da escola? Fazer esse tipo de pergunta para o aluno porque na verdade o nosso alvo é o aluno. Se você pergunta para o aluno qual o objetivo dele, o que ele deseja ali, qual o interesse dele em uma determinada aula, que alvo ele deseja alcançar e você leva isso em consideração colocando no currículo, as perspectivas das coisas darem certo no final do ano é muito grande, porque vai estar trabalhando com aquilo que realmente teu aluno deseja estudar e alcançar. E a gente sempre coloca aquilo que a gente acha melhor, é como se fosse um pai para um filho, que às vezes você não pergunta para seu filho qual a área que ele deseja estudar, que tipo de curso ele quer fazer, e às vezes você tenta dizer para seu filho o que você pensa, você vai fazer essa área porque essa área vai te trazer benefícios em curto prazo, e, em certos momentos não é isso que ele quer, que ele deseja e acaba fazendo a tua vontade e não a dele. Então, eu penso [...] que se esses personagens conseguem participar da construção do currículo, com certeza as chances do ensino e aprendizado se tornarem positivo no final do processo são muito grandes. (Professor Rodrigo).

O professor Rodrigo traz para o debate questões de suma importância para o campo do currículo. Primeiro, considera o currículo o elemento central das atividades escolares, pelo qual os alunos são trabalhados e formados. Também problematiza sobre a questão de quem deve decidir e fazer o currículo na beleza das palavras “é preciso ouvir”, transportando a competência de discutir o currículo para os alunos, professores e a comunidade escolar. Questiona o conteúdo da semana pedagógica que se limita a discutir questões secundárias, quando a questão central deveria ser o currículo. “O que o aluno precisa alcançar por meio da escola”? Pergunta indispensável em tempos que nos chega um currículo nacional que desrespeita as nossas vontades, os nossos desejos e ainda nos coloca em uma situação de disputas por meio das avaliações externas, sem considerar nossa diversidade e as condições materiais e históricas de existência.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. (SACRISTÁN, 2017, p. 100-101).

O currículo deve ser construído coletivamente, é histórico e se constrói na materialidade histórica, com as contradições inerentes a cada espaço social. Quem sabe dizer sobre isso?

Quem vive essa determinada realidade social. Que saberes os alunos de Laranjal do Jari querem e precisam? Somente eles podem precisar essa resposta. É preciso lutar por essa autonomia e posicionar o currículo no centro das semanas pedagógicas, no centro do trabalho educativo. Cândido e Gentilini (2017, p. 328-329) ressaltam que “se não forem respeitadas as particularidades das escolas, corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, democracia e autonomia, questões tão caras, tratadas na CF/1988 e na LDB/1996”.

Essa discussão da autonomia continua sendo questionada quando o Professor Rodrigo discorre sobre o que pensa da Base enquanto currículo:

Bom, na minha concepção, se tratando da BNCC, ela não deixa de ser um currículo porque foi algo pensado, porque o currículo ele precisa ser pensado. Agora é uma pena que esse pensado, apesar de que a gente sabe que foi reunido aí vários pensadores para participarem, mas eu vejo assim ... que deveria ser um pouco mais ... na verdade ela é considerada um currículo, mas um currículo que vem do macro para o micro, né? Pode funcionar? Pode! Mas eu vejo que o currículo que realmente pode e deve funcionar de forma mais positiva é justamente esse que é pensado das particularidades, que você vem realmente a campo, verificar ali as reais necessidades. A gente sabe que, como eu falei, é uma equipe, que, segundo as informações foram reunidas de todos os estados, mas, assim, a gente vê que é um pensamento muito distante. [...] eu acredito que precisava vir mais no particular de cada município, mais no real, na nossa realidade. Porque é como se eu subisse em um helicóptero e lá de cima olhasse Laranjal e aí me perguntassem: você conhece Laranjal? Eu conheço! Olhando lá de cima, de longe, até posso dizer que conheço, vou ver as ruas e tudo. Mas eu digo que é diferente de você dizer eu conheço as particularidades de Laranjal. Assim é o currículo, porque foi construído, foi pensado, no geral, mas, no meu ponto de vista, o currículo deve ser pensado aqui, no cotidiano, no dia-a-dia, com a construção da comunidade que vive as necessidades, que observa as necessidades dentro da própria escola. É por isso que eu digo que todo currículo ele precisa ser construído levando em consideração o ponto de vista não só do professor, do diretor, do servente, da merendeira, mas do aluno que é o nosso principal alvo e da comunidade. São eles os elementos que precisam estar envolvidos no verdadeiro currículo. Se existe dentro do currículo os pontos de vistas, os anseios desses elementos, a tendência é que ele seja um currículo mais propício e que possa dar certo; não digo 100% porque nada é perfeito, mas com certeza as chances de funcionar na escola serão muito maiores. (Professor Rodrigo).

O Professor Rodrigo traz no seu discurso pontos importantes do debate sobre o currículo. O primeiro tem a ver com o currículo como “algo pensado” e, como vimos na primeira seção, a BNCC teve, no seu processo de construção (e de implementação também) a presença marcante de grupos empresariais (MACEDO, 2014) que, com a ajuda do MEC, UNDIME e CONSED, construíram um consenso (SHIROMA; SANTOS, 2014) com o discurso de que a BNCC foi construída “democraticamente”, quando, na verdade, veio de cima para baixo, desrespeitando quem já fazia currículo nos micros espaços.

O segundo ponto tem a ver com a percepção crítica do professor em ver a BNCC como uma política verticalizada, quando afirma ser “um currículo que vem do macro para o micro”,

que vem do MEC, do empresariado e dos grupos hegemônicos para as escolas. Isso revela que, nesse processo, há professores que pensam de forma contrária ao caminho traçado pela construção da BNCC e, aqui, temos o outro ponto importante – esse caminho deve ser traçado, dito e pensado pelo coletivo escolar. Sacristán (2017, p. 101) aponta como necessária essa percepção crítica para qualificar o currículo, considerando suas dimensões:

[...] a necessidade de qualificar o campo curricular como objeto de estudo, distinguindo suas dimensões epistemológicas, suas coordenadas técnicas, a implicação do professorado, as vias pelas quais se transmitem e modelam as influências dentro do sistema curricular e seus determinantes políticos. Se não entendemos esse caráter processual, condicionado desde múltiplos ângulos, podemos cair na confusão ou numa visão estática e a-histórica do currículo. (SACRISTÁN, 2017, p. 101).

Compreender as dimensões políticas e epistemológicas do currículo é compreendê-lo em um processo histórico, de movimento, de disputas. Nesse processo está implícito quem decide o currículo, quais conteúdos são importantes e por quê são importantes (SILVA, 2019). O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e, tampouco, independentemente das condições em que se desenvolve; “é um objeto social e histórico” (SACRISTÁN, 2017, p. 107).

Encontramos, também, perspectivas que se aproximam do pensamento da BNCC de que “currículo é o norte, é o eixo norteador do teu trabalho, é o que te direciona, e a BNCC é o teu norte, que aponta o caminho, o seu conteúdo com o que fazemos na escola se complementam” (Professora Luíza). E, ainda, “pelas formações que eu participei a BNCC não é currículo. Currículo é o que a gente vai trabalhar com o aluno durante o ano” (Professora Maria). Essas perspectivas se coadunam com o discurso da BNCC, que assim explicita:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo para o plano de ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20).

O texto da Base não considera o seu conteúdo como currículo, mas como um plano normativo, dizendo que o currículo é o que as redes de ensino irão construir (no caso do Amapá, temos o RCA e os Projetos Políticos Pedagógicos) que, embora se construam no âmbito dos estados e dos municípios, considerarão as aprendizagens essenciais já definidas na BNCC, o que corresponde a 60% desse currículo; os 40%, em tese, ficarão a cargo dos estados e dos municípios. O site Movimento pela Base, formado em 2013, que reúne entidades, organizações

e pessoas físicas de diversos setores educacionais para se dedicar exclusivamente à construção e implementação da Base, assim esclarece sobre a diferença entre a BNCC e o currículo: “BNCC não é currículo, portanto as especificidades e diversidades locais de cada rede podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula” (MBNC, 2019, p. 2); e, ainda:

A BNCC não é o currículo. Ela é referência obrigatória para a construção curricular. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas devem conter os conhecimentos, competências e habilidades explicitados na BNCC, mas podem e devem ir além: incluem metodologias e abordagens pedagógicas, contextualizam as aprendizagens de acordo com a realidade local e tratam de especificidades educacionais e culturais locais, como educação inclusiva, quilombola e indígena. (MBNC, 2019, p. 2).

Embora o Movimento pela Base e a própria Base tragam o discurso do não currículo, são exatamente as aprendizagens essenciais da Base, as suas habilidades e as competências que devem estar nos currículos das redes e nos Projetos Pedagógicos das escolas. Esse turbilhão de informações sobre projetos em disputas de educação, sobre o que, de fato, é o currículo nesse contexto de implementação da BNCC, leva os professores a dúvidas, tais como:

Eu não tenho um entendimento legal de currículo. Agora mesmo a gente tem a BNCC que desenvolve habilidades e competências e eu ouço nas palestras que essas habilidades devem ser trabalhadas. Então... O que é o currículo? As habilidades e competências? O conteúdo? Eu não sei... Já temos uma Base Nacional com muita coisa que tem que estar na escola, temos um RCA e aí tem as questões locais...E eu fico pensando: o que é diferente? Não vai ficar tudo a mesma coisa? (Professor João).

A BNCC é obrigatória e contém a especificação dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para cada área da Educação Básica – o que a difere das demais políticas curriculares, como os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que não eram obrigatórios, e sim facultativos, sem definição clássica de currículo, com listagens de objetivos e conteúdos (PEREIRA, 2019). Embora os construtores da BNCC digam que as escolas podem ir além do que está na Base, considerando a realidade local, corre-se o risco de a BNCC ser o próprio currículo da escola, uma vez que o currículo local já possui espaço menor (40%) do que o currículo nacional (60%) e, ainda, as avaliações externas não consideram a parte diversificada, fazendo prevalecer os conteúdos do núcleo comum do currículo (FREITAS, 2019).

No mundo neoliberal, tudo é medido de acordo com os lucros que se produz. “E para saber a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação em larga escala” (GERALDI, 2015, p. 383). O Saeb cada vez mais foi

requintando o seu sistema de avaliação, até passar das avaliações amostrais para a base censitária, trazendo a possibilidade do *ranqueamento*, de responsabilização dos seus profissionais e alunos. Com a política da meritocracia materializada em premiações e castigos, aproximou as escolas de uma política mais competitiva (FERNANDES, 2015).

As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda dos professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo de provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente, adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. (GERALDI, 2015, p. 383).

Percebe-se que “currículo e avaliação têm relações estreitas não só do ponto de vista teórico, mas também do ponto de vista das práticas. Estão implicados com o projeto de sociedade que se intenta a partir das políticas e práticas educacionais” (FERNANDES, 2015, p. 398). Essas relações levam os professores (legalmente), já que tanto a BNCC quanto as avaliações em larga escala são obrigatórias, a darem mais atenção ao currículo nacional, pois é por ele que as avaliações externas são planejadas, aplicadas e consolidadas, colocando em risco a materialidade dos saberes locais, das lendas do Jari, a discussão de saberes necessários para o enfrentamento da ótica capitalista materializada na região pela empresa Jari Celulose e suas terceirizadas, que há mais de 70 anos vem trazendo emprego, mas também desemprego, desmatamento, problemas ambientais, sociais e muita desigualdade.

Embora os elaboradores da BNCC a defendam como uma Base norteadora, o documento está mais próximo de um currículo mínimo e mais distante do conceito de Base, conforme esclarece a Associação Brasileira de Currículo:

O que é uma Base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma Base. (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2015, p. 2).

Assim, “a BNCC pode ser vista como uma parte do currículo nacional em que se estabelece o conjunto de conhecimentos que cada estudante brasileiro deve aprender nas diferentes etapas da Educação Básica” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341). Para a Anpae (2015), a BNCC é uma parte importante da construção do currículo escolar, mas também se apresenta como um campo de ferrenhas disputas entre projetos distintos de sociedade e de educação. Os discursos hegemônicos dizem que a BNCC não é currículo, tentando passar a

ideia de respeito à comunidade escolar, a qual tem essa prerrogativa (BRASIL, 1996), traz a contradição de ser, de estar presente no currículo escolar, atacando a autonomia docente. Assim, a BNCC,

Compromete a autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos. Os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos, servindo-se das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa. (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2015, p. 3).

Essa compreensão acerca da Base pode ser vista nas concepções dos Professores José e Rodrigo, que defendem a autonomia das escolas e um currículo que considere a realidade local e os saberes necessários aos alunos e alunas de Laranjal do Jari. Isso nos faz acreditar que na implementação da Base se engendram posições contrárias à política nacional, que colocam os professores e professoras como importantes protagonistas e o currículo como o centro das discussões pedagógicas, isso porque,

O currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes, que se manifesta de alguma maneira nos textos e aulas de uma nação. Forma parte sempre de uma tradição seletiva, da seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se produz a partir de conflitos e tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 153).

Pelas concepções apresentadas pelos professores e professoras entrevistadas, acreditamos que o currículo nacional não será implementado em todas as escolas com tanta placidez. Há dúvidas quanto ao que é currículo, há posicionamentos hegemônicos em consonância com o discurso engendrado pela BNCC, mas há também a concepção de que o currículo não é neutro, ele é importante e ele trabalha com as identidades humanas.

#### **4.3 BNCC e as suas competências: expectativas para o planejamento docente**

Traremos agora as concepções dos professores sobre as competências da Base e os desafios para o planejamento dos professores e professoras. Em linhas gerais, as concepções dos/das professores/professoras sobre as expectativas para o planejamento a partir da implementação da BNCC, trazem para a discussão a precarização do trabalho docente como um grande desafio para a materialização dos seus planejamentos. Também apresentam nos seus

discursos, incertezas em relação ao desenvolvimento da competência digital e destacam a competência socioemocional como necessária em um mundo de tanta violência.

A BNCC tem o seu processo formativo fundado na Pedagogia das Competências e os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em uma situação se dá o nome de competência. Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017).

A BNCC traz dez competências gerais da Educação Básica que “inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 8-9). Para o Ensino Fundamental, a BNCC traz as competências específicas de Linguagem (composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e as competências para cada componente curricular que, por sua vez, são dissecadas em habilidades.

A Pedagogia das Competências, na qual se ancora a BNCC, tem raízes na reforma de 1990 (SHIROMA, 2007) e conforma um ensino prático e utilitário, levando os sujeitos a autogestão, ao autoconhecimento. A BNCC, referindo-se às competências, diz que os alunos devem “saber” (considerando os conhecimentos) e “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos), o que remete a um desempenho, atuação, função, trabalho, “para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13). Percebe-se que a Pedagogia das Competências exige que o ensino seja fundamentado nos quatro pilares<sup>5</sup> do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”.

Na BNCC a palavra habilidade aparece 284 vezes e a palavra competência 87 vezes, sendo essa última sempre vinculada às funções do mercado de trabalho. O termo “trabalho” aparece 61 vezes e sempre na conotação do campo trabalhista. Percebe-se que a linguagem do mercado está inserida no currículo nacional como linguagem de aprendizagem, com sentidos de uma educação mercantilizada, sendo esses termos signos ideológicos da hegemonia empresarial (VOLÓCHINOV, 2017).

A BNCC fortalece o desenvolvimento do capital humano<sup>6</sup> - necessário para a competitividade no mercado internacional. A qualificação para o mercado, por meio das

---

<sup>5</sup> Baseado no Relatório Jaques Delors. Busca formar sujeitos adaptáveis para mudanças sociais através de habilidades e competências. No Brasil, o Relatório Delors deu origem ao documento “Educação: um tesouro a descobrir”, que amparou as orientações para a formulação das DCN e os documentos da reforma de 1990.

<sup>6</sup> Theodore W. Schultz, professor e economista, foi quem formulou a Teoria em um cenário de mudanças econômicas, políticas e sociais, ao fim da Segunda Guerra, em meados de 1950. A Teoria do Capital Humano,

competências, coloca os sujeitos em condição de eternos aprendizes, levando-os ao autoconhecimento, com saberes que levam à autogestão. Para Marsiglia (2017, p. 119), as competências definidas como “mobilização de conhecimentos estão na perspectiva de adaptar os alunos ao mercado de trabalho, e, mais especificamente, ao empreendedorismo”.

As transformações ocorridas no mundo produtivo trouxeram novas relações de trabalho e novas formas de organização do trabalho, provocando também mudanças para o trabalho docente. Paro (2006) entende que o trabalho pedagógico impõe limites ao capital, de forma que esse não pode controlá-lo totalmente, mas por ser um trabalho que se efetiva dentro do sistema capitalista, não está alheio a sua lógica.

[...] o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Assim, as reformas educacionais e, em particular, a dos anos de 1990 para políticas educacionais, que privilegiaram as novas exigências do cenário mundial de reestruturação produtiva e de um novo perfil para os profissionais, provocaram mudanças no espaço escolar que acabaram modificando o trabalho docente. As instituições de ensino passaram a trabalhar para formar sujeitos, privilegiando as competências e a formação para a empregabilidade (BRITO, 2014). Para Oliveira (2004), a escola passa a assumir várias funções e o professor, nesse contexto, responde a exigências cada vez maiores, como a discussão do currículo, a elaboração e a participação de projetos dentro e fora do ambiente escolar, a elaboração do planejamento, os trabalhos técnicos referentes às avaliações externas, entre outros.

Em relação ao planejamento, Thomazi e Asinelli (2009, p. 182) dizem que ele “organiza e sistematiza o trabalho pedagógico, evitando a improvisação”. Assim, na perspectiva da intencionalidade, evocamos Padilha (2001, p. 63):

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63).

---

ligada à educação, a vincula com a economia e a termos como investimento, qualificação de mão de obra e produtividade.

No planejamento pensa-se sobre objetivos para educar/formar sujeitos, pensa-se sobre metodologias, espaços, tempos, pessoas, sociedade e, portanto, ele não pode ser neutro, nem apenas técnico, mas politicamente referendado. Ao falarmos de planejamento, deixamos claro que não estamos nos referindo apenas ao PPP das escolas de Laranjal do Jari (os quais ainda serão redimensionados de acordo com a BNCC e o RCA), mas, especificamente nesta pesquisa, ao plano de aula do professor, como instrumento que indica o quê e o como fazer para atingir certos objetivos na sua aula. Com relação ao planejamento e aos desafios advindos da BNCC, ouvimos dos professores que:

Eu acredito que a BNCC tá exigindo muito da gente. Antes a gente fazia um planejamento mensal ou quinzenal e agora a necessidade é de se planejar diariamente [...]. Vamos ser mais cobrados [...] esse novo Currículo exige que desde o ensino dos anos iniciais, da educação infantil, o professor planeje e organize suas aulas de acordo com a Base, que esteja envolvido com essa Base. Talvez traga pra gente um certo desconforto porque vai ser uma adaptação, se conseguiu, se avançou, se conseguimos os objetivos naqueles 50 minutos, que agora pede... se as habilidades dos alunos foram alcançadas [...]. Nós, agora, voltamos a um tempo que nós estamos também, agora, nos ressignificando; ressignificar os nossos hábitos, as nossas ações e até o nosso planejamento. (Professor José).

O desafio ainda é entender junto com meus colegas como vai ser esse plano de aula. São novas nomenclaturas, tem que inserir isso, aquilo. Nós já temos um modelo de como fazer, mas aí tem as dez competências. A gente precisa saber como desenvolver essas competências. Eu tenho que ver no meu conteúdo uma daquelas competências. Eu vejo que o nosso desafio, a nossa dificuldade, está contemplar a competência em determinado conteúdo. Aí um fala uma coisa, outro já diz outra coisa e estamos um pouco perdidos, confusos. Ainda há muitas dúvidas. Pelo que eu vejo o meu planejamento semanal não vai ser mais flexível. O que eu colocar lá no meu planejamento é isso que tem que ser. Até porque os alunos vão fazer avaliações, né? Eu estou um pouco apreensiva. (Professora Telma).

Existe nos discursos do Professor José e da Professora Telma uma preocupação sobre a inserção e o desenvolvimento das competências e habilidades no planejamento. Percebe-se, também, dúvida e confusão sobre como fazer esse planejamento, sobre a sobrecarga e a responsabilidade que está sendo colocada sobre os ombros dos professores, inclusive quando a Professora Telma traz, no seu discurso, a relação entre o seu planejamento e as avaliações externas, quando pergunta um tanto preocupada “até porque os alunos vão fazer avaliações, né?”.

Isso evidencia a interferência das avaliações externas no planejamento do professor, a lógica capitalista e mercadológica que está intrínseca na BNCC, reduzindo a autonomia do professor em relação ao seu planejamento. Cabe nos perguntarmos: para quem planejamos? Para os alunos, com os saberes que escolheram para a sua formação? Para o mercado, que deseja uma formação utilitária? Para o Saeb, que precisa de dados que servem de controle do

currículo? Embora não seja impossível os professores planejarem fora da lógica da Base, o planejamento docente, sem dúvida, no contexto da Base, se dará entre lutas, medos e conflitos.

Ainda sobre os desafios das competências da BNCC para o planejamento docente, os Professores José e Rodrigo nos levam a refletir sobre a precarização das atividades pedagógicas e, também, da escola – assuntos recorrentes nos discursos dos entrevistados/entrevistadas:

O problema não é só fazer o planejamento, mas não ter condições de colocar em prática esse planejamento. Eu acredito assim, que a Base, ela tá exigindo muito da gente, não é? [...] agora a gente tem a necessidade de diariamente tá se planejando porque a gente ainda tá lidando, hoje, por exemplo, com aquele aluno que foi mal alfabetizado; e hoje a gente percebe que esse novo currículo, ele exige que desde o ensino das séries iniciais, da educação infantil, o professor se planeje, se organize de acordo com a Base, que esteja envolvido com essa Base. Antes a gente planejava para um mês, para uma quinzena, para uma semana... e agora há uma preocupação diária, se avançou, se conseguimos os objetivos naqueles 50 minutos, se as competências, se as habilidades dos alunos foram alcançadas. Nós, agora, voltamos a um tempo em que estamos ressignificando os nossos hábitos, as nossas ações e até o nosso planejamento [...]. Mas eu penso que a gente ainda vai ter dificuldades, porque eu vejo a educação como se fosse uma grande peça de teatro: todos os envolvidos nessa peça precisam estar cada um fazendo a sua função, cada um desempenhando aquilo que lhe é de obrigação. A gestão, o município, o Estado cumprindo com o seu dever; o professor fazendo sua parte, a família se envolvendo, a comunidade escolar estando também em sintonia ... porque hoje a gente fala de um currículo que vai envolver tecnologia; e se a educação não te oferece tecnologia de ponta, uma rede, um wi-fi dentro da escola, um laboratório de informática, como vamos inserir as crianças na cultura digital? O que a gente tem conversado muito é que se cobra muito do professor, que ele seja um gênio, criativo, transformador, e a gente não vive a fantasia da lâmpada mágica, que o professor vai passar a mão na lampadazinha lá e vai resolver todo o problema. Eu acredito assim que a Secretaria, a SEMED, precisa cumprir com sua função de estruturar o ambiente escolar; porque, em vez de se investir em tecnologia, em qualificação, ficam cobrando muito do professor sem dar as condições. Na escola que trabalho tem uma sala chamada LIED, mas não funciona, não são ligados a um sistema de internet. Tem internet na escola porque os professores pagam, para que a gente use pelo menos para uma pesquisa rápida, para falar com os pais dos alunos, mas o laboratório não funciona. É uma pena e dói muito. Enquanto milhões de pessoas não têm acesso, os laboratórios das escolas estão se acabando, perdendo a qualidade, por quê? Por falta de manutenção, por falta de uso. (Professor José).

Olha, eu acho que temos que discutir mais sobre o planejamento, sobre o que vamos colocar realmente nele para trabalhar com nossos alunos. Se bem que agora que vamos trabalhar o PPP e planejamento mesmo. Porque tem coisas que vamos colocar no planejamento, mas que não vai ter como fazer. Quando se trata da questão digital a gente não pode fugir, é uma realidade. Hoje, se você não souber manusear o mínimo possível de um equipamento tecnológico, você vai estar fora de muitos espaços [...], mas ainda é muito difícil porque nem sempre as condições são favoráveis pra você comprar os equipamentos que não são baratos, pra você ir pra sala de aula e ter no mínimo, um data show, um notebook para trabalhar. Esses equipamentos eles são exigidos, mas eu penso que deveria haver uma forma de facilitar a compra para que cada professor pudesse ter seu material, sua televisão, seu Datashow para trabalhar em sala de aula. A gente vive em uma era digital, mas as condições para trabalhar são precárias. A internet era pra ter em cada escola. Mas a gente percebe que para ter internet na escola o professor tira do bolso pra pagar, pra fazer um grupo, pra fazer uma espécie de “vaquinha” pra colocar internet. Isso é vergonhoso, porque o sistema exige que a gente desenvolva certas metodologias, mas as condições elas são totalmente precárias. O professor tem que pagar pela internet dele e pagar a internet da escola. Então, é esse tipo de coisa que quando alguém vem e diz, olha o IDEB da

escola está baixo, a educação do Amapá, não me recorde bem, mas está lá pro final da fila; aí sempre entende-se que o culpado disso tudo é quem? O professor, que não está trabalhando de forma adequada. E quando se pensa em uma metodologia inovadora, as condições não são dadas. Cobra-se e cobra-se do professor, mas sempre acham que o professor vai fazer mágica, vai fazer milagre e não é dessa forma. (Professor Rodrigo).

Para os Professores José e Rodrigo, a precarização das atividades pedagógicas e da escola dificulta a efetivação do planejamento de acordo com a BNCC. Ambos trazem elementos comuns da precarização do trabalho, como a falta de Internet, de laboratórios de informática, de tecnologia para desenvolver no aluno a competência digital. Trazem, também, nos seus discursos, a responsabilização docente pelas mazelas educacionais e pelos baixos resultados dos índices do IDEB, como também evidenciam a exploração do capital e a alienação do trabalhador, que precisa pagar para ter os instrumentos do seu próprio trabalho, o que configura exploração do trabalhador, alienação e captação das subjetividades (MARX, 2004).

O Professor José acredita que a responsabilidade sobre esses recursos é competência do Estado que, por meio dos seus entes federados e dos sistemas de ensino, deve prover as ferramentas necessárias para a formação dos sujeitos. Ele refuta o jargão usado pelo capital, de professores/professoras como profissionais “criativos e transformadores” (Professor José), no intuito de atribuir funções que não são as do professor e sim as do Estado.

O Professor Luís maximiza a dificuldade de trabalhar a competência digital em uma sociedade na qual é negada à classe trabalhadora os direitos básicos como alimentação e moradia, nos levando a refletir sobre a desigualdade estrutural, dizendo que:

Olha, tem muita coisa que eu não sei como é que a gente vai fazer. Dependendo de onde a gente mora, do local onde a escola está inserida, né; eu não sei como vamos fazer isso. Por exemplo, eu visitei, agora, essa semana, uma casa onde uma mãe toma conta de onze filhos, e desses onze, oito são menores de idade, e as crianças não têm nem o que comer; a mãe não tem condição de comprar nem cadernos para os filhos porque sobrevive apenas da Bolsa-família. O esposo abandonou toda a família; e aí você fica pensando como você vai trabalhar, por exemplo, tecnologia se aquelas pessoas não têm, sequer, um banheiro adequado, não têm uma cama para dormir, não têm um colchão, não têm um fogão, não têm um botijão de gás. Como é que fica essa situação? Então é assim. Precisamos de livros, não têm livros; quer dizer, os livros na escola já estão mais acessíveis, mas ainda assim é difícil. Agora imagina aquela criança que mora sobre as pontes, nas palafitas... As escolas também algumas são localizadas nesses endereços aí. Então tem algumas questões que ficam meio que incoerentes trabalhar. Mas é um novo desafio para os professores, né? Vão ter que fazer malabarismo, como sempre fizeram, pra atender essas expectativas aí. (Professor Luís).

O Professor Luís traz à tona a realidade de muitos dos alunos e alunas de Laranjal do Jari. Crianças que convivem com a pobreza extrema, famílias que não possuem o mínimo dos

direitos que são, na visão de Arroyo (2008), desumanizados, quando lhe são negados direitos básicos, pois não existe direito à vida se não existir as condições materiais de vida digna, de vida humana, de vida justa. Da mesma forma, não há direito à educação se não houver condições efetivas para o desenvolvimento da aprendizagem. A BNCC, no tocante à competência digital para a Educação Básica, diz que os alunos devem:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

E no componente curricular de Língua Portuguesa, uma das habilidades é “utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2017, p. 121). Mas, se as escolas públicas de Laranjal do Jari não oferecem à classe trabalhadora as condições necessárias para o seu desenvolvimento formativo, onde elas encontrarão os recursos necessários para “utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica?” (BRASIL, 2017, p. 9). Provavelmente ficarão à margem desse processo e, aqui, se fortalece a manutenção da escola dual, na qual as pessoas vinculadas à elite terão maiores oportunidades de acesso e de desenvolvimento da competência digital e, portanto, de acesso aos melhores postos no mercado de trabalho, enquanto à classe trabalhadora sobra um currículo empobrecido de saberes.

Outra competência recorrente na fala dos professores e professoras trata-se da competência socioemocional, que na Figura 4, no resumo das competências gerais da Educação Básica aparece na competência 9, denominada de empatia e cooperação. Na concepção dos/das professores/professoras, a competência socioemocional é extremamente necessária em um mundo de muito egocentrismo, violência e muitos conflitos. “Eu vejo a competência socioemocional como algo muito positivo, não só para as crianças, mas para professores também [...]. Há muitos conflitos dentro da escola. Não tem mais diálogo, é só agressão, intolerância, violência” (Professora Telma).

As Professoras Joana e Maria ressaltam que o desenvolvimento da competência socioemocional deveria começar pelos professores, porque “às vezes, eu enquanto professora não estou bem, então esse trabalho deveria começar pelos professores, para que a gente tivesse um suporte também” (Professora Joana). Já a Professora Maria diz que, pelo que tem ouvido nas formações, “só estão pensando no aluno; o professor tem que ver se o aluno vem com

estresse de casa, se tem alguma coisa atingindo esse aluno. E o professor? Será que esse professor também está vindo bem para a escola?”.

As questões socioemocionais devem ser consideradas no currículo e em qualquer espaço social, uma vez que, se os alunos administrarem equilibradamente as suas emoções, isso impactará a sua vida e aprendizado como um todo. Entretanto, essa responsabilidade não deve ser inteiramente do professor e da professora, mas deve ser tratada por profissionais habilitados que possam ajudar tanto alunos quanto professores. Caso contrário, os/as professores/professoras terão a ampliação dos seus trabalhos como enfatizam Pini e Melo (2011, p. 56-57), “para além da condução das aulas e das atividades que já participam e realizam, trazidas por novas políticas educacionais que interferem na organização da escola e no trabalho docente”, como já sinaliza o Professor Luís: “a gente já brincava que nós éramos médicos, psicólogos [...] e a partir de agora, com a BNCC, legalmente vamos ter uma responsabilidade maior que é entender a questão afetiva, social e emocional do aluno”.

Vale perguntar se, para o desenvolvimento das competências socioemocionais, as escolas, os professores e as professoras poderão contar com os psicólogos e outros profissionais que podem atuar e ajudar significativamente nesse processo. Não vimos nada a respeito disso nas formações que participamos junto com professores e professoras da rede municipal, mas estamos vendo que essa competência está sendo bem recebida pelos professores e está sendo aceita como parte do trabalho, como vemos nos discursos da Professora Luíza e do Professor José:

Eu creio que uma das competências mais positivas da BNCC está no aspecto emocional mesmo, apesar de já algum tempo já me preocupar. Na verdade, eu sempre me preocupei com isso e acabo me envolvendo mais com os alunos do que talvez deveria, ou deveria mesmo. Já ouvi inclusive, de alguém que disse que a gente não tem que se envolver com problema de aluno, porque a gente sai da escola carregado, a gente acaba tomando os problemas deles pra nós e isso vai refletir lá na nossa casa. Mas, como não tomar para si o problema de alguém que tu convive e que você olha todos os dias e, de repente, tem um dia que você olha e percebe que aquele aluno alegre, falante, não está bem; que está passando por problemas e tudo. Então você não tem como passar por isso e fingir que não está vendo. Eu acho que o nosso papel ele vai além dessas habilidades cognitivas, nosso papel como professor ele é mais profundo, é você despertar no teu aluno um sentimento de confiança, porque você é a pessoa mais próxima dele, creio que para muitos, até mais que alguns familiares. Você tem condições não só de ajudar aquele aluno na parte profissional, mas ajudar mesmo como pessoa, porque quando a gente tem uma relação de amizade com o nosso aluno, a gente consegue transformar a vida dele em todos os sentidos. (Professora Luíza).

Eu me preocupo muito com a questão do social e com a questão emocional. Hoje, a gente observa uma sociedade de muito preconceito, muita radicalidade em certas coisas. Isso acaba trazendo muita violência. A violência gera sofrimento. As oportunidades que são para uns, para outros são negadas. [...]. Aí se ligamos a tv, só mostra sequestro, violência no trânsito... As pessoas não sabem mais pedir desculpa.

Então eu prefiro acreditar que se a gente trabalhar o socioemocional, teremos muitos ganhos na escola e na sociedade. Eu gosto de ler Leo Buscaglia, que é um professor italiano que trata muito da temática do amor, ele diz que quando ele começou a trabalhar a disciplina do amor dentro da escola, dentro da faculdade que ele trabalhava, tudo mudou. Por que? Porque o amor transforma. E nossas escolas estão precisando do amor, de respeito, de acolhimento, de tolerância. (Professor José).

A professora Luíza trabalha em uma escola de bairro pobre e com problemas emocionais e sociais sérios. Nesse momento da entrevista ela se emocionou ao retratar situações de pessoas tão vulneráveis socialmente e emocionalmente, que também se completa com o discurso do Professor Luís. A negação de direitos gera sofrimento, revolta, originando muitas doenças e transtornos emocionais. Laranjal do Jari tem assistido a um número alto de suicídios por pessoas jovens, que ainda nem terminaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Cuidar do emocional dos alunos e das alunas é muito importante, mas não podemos aceitar que essa responsabilidade seja do professor e da professora, como a BNCC propõe – ampliando as suas atividades e acentuando ainda mais a precarização e o desvirtuamento do seu trabalho, tornando-o ainda mais alienado, uma vez que o professor terá uma responsabilidade a mais, entretanto não receberá pelas horas de trabalho demandadas pelo cuidado emocional de seus alunos.

Seria muito bom se, para trabalhar as competências socioemocionais, as escolas fossem assistidas por psicólogos, psicopedagogos e outros terapeutas, a fim de atender professores e alunos. Embora a Lei Nº 13.935/2019, publicada no Diário Oficial da União em 12 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), garanta às redes públicas de Educação Básica os serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais, essa ainda não é uma realidade na rede municipal de ensino de Laranjal do Jari. Segundo a SEMED, os alunos são encaminhados para os profissionais do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), para receberem atendimento de acordo com o cronograma da instituição, que já atende as demandas da Secretaria de Assistência Social e demais demandas do município, o que pode ocasionar demora no atendimento e falta de acompanhamento contínuo.

Na BNCC as competências socioemocionais estão nas competências 9 e 10 e são assim descritas pelo documento:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários. (BRASIL, 2011, p. 9-10).

Estudos indicam que ao incorporar as competências socioemocionais ao conhecimento escolar, esse sofre redefinições, pois “[...] parece haver uma ênfase em procedimentos que direcionam a condução das condutas dos sujeitos, numa orientação que privilegia suas formas de ser, de se relacionar e de se comportar na sociedade” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 823). Nesse sentido, a escola também passa a dar conta da forma como o sujeito se conduz, ampliando a função da escola e o trabalho para uma variedade de particularidades dos sujeitos, cujas “dimensões passam a ser tão importantes no currículo escolar que parecem entrar num jogo de concorrência com os conhecimentos formais ou escolares a ponto de redefini-los sob o prisma psicológico” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 826). As autoras alertam para o fato de que os problemas sociais e emocionais exigem uma rede de ações que estão para além das possibilidades da escola, que a cada dia vai ficando mais elástica pelos muitos programas que a ela são impostos.

Essa relação com o social e o emocional é complexa, pois o professor que diariamente ministra aula para vidas desumanizadas e emocionalmente desequilibradas, “não tem como passar por isso e fingir que não está vendo” (Professora Luíza). Arroyo (2013, p. 29) considera que “somos suficientemente profissionais para percebermos que os alunos chegam às salas de aula, aos processos de ensino-aprendizagem carregando vidas precarizadas. São ecos de vivências de outros lugares que chegam às salas de aula e nos obrigam a escutá-los [...]”.

Por outro lado, em uma sociedade capitalista que explora cada vez mais o homem e a natureza, que capta até as nossas subjetividades, é difícil pensar que as competências socioemocionais seriam adicionadas e normatizadas no currículo nacional (tendo em vista que a BNCC se configura em um currículo vertical) com a mesma lógica que está sendo recebida pelos professores. Segundo Pereira (2019), as competências socioemocionais são necessárias para a “Educação integral” defendida na BNCC, proporcionando um desenvolvimento humano global, que responda às exigências do século XXI. Tratando sobre o compromisso com a Educação integral a BNCC diz que:

[...] no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo**, analítico-crítico, participativo, **aberto ao novo**, **colaborativo**, **resiliente**, **produtivo** e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser

**proativo** para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as adversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nossos).

Essas características pessoais apontam para um profissional mais flexível, polivalente, que possa atuar em diversos setores econômicos ou que possa acumular funções no setor produtivo. O aprender a aprender faz parte do pilar que sustenta a educação ao longo da vida, presente no Relatório Delors (1996), como forma de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho no século XXI. Além de “aprender a aprender”, os sujeitos precisam “aprender a ser” porque a sociedade capitalista contemporânea precisa de um trabalhador moldável frente às mudanças no processo de produção de mercadorias (PEREIRA, 2019). A esse respeito Saviani explica que,

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 116).

Nessa concepção, as competências socioemocionais ganham destaque, inclusive nos estudos da OCDE que, em documento divulgado em 2018, denominado de “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais” (ASTIZ, 2015), diz que entre as suas conclusões está a de que “investir nessas competências suficientemente cedo para crianças menos favorecidas é uma forma importante de reduzir desigualdades socioeconômicas” (ASTIZ, 2015, p. 91). As competências emocionais ajustam e adaptam o indivíduo para as demandas do século XXI, incutindo a ideia de que ele é responsável pelo seu projeto de vida, por sua classe social, pelos sucessos e fracassos, mascarando o fato de que existem aspectos históricos, sociais e econômicos que condicionam a sua existência (CIERVO, 2019). Essa lógica da adaptação e da flexibilidade aparece de forma recorrente nos estudos da OCDE:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptarem ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21, têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. (ASTIZ, 2015, p. 18).

Para o capitalismo, a formação dos sujeitos por competências pressupõe dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as impermanências do processo produtivo. Nessa

conjuntura, as empresas identificam as competências essenciais para cada função, valorizando inclusive aspectos subjetivos, como o “saber ser” do funcionário (DELUIZ, 2001). Hoje podemos ver essas competências emocionais já sendo solicitadas nos currículos dos sujeitos e até mesmo nas entrevistas que são dadas às empresas na busca por um emprego. As mudanças engendradas no setor produtivo exigem um sujeito resiliente, colaborador, aberto ao novo e que saiba responder às demandas com proatividade. Para o Boletim Pisa em Foco, “o aluno resiliente é aquele que provém de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcança altos desempenhos do ponto de vista dos padrões internacionais” (OCDE, 2011, p. 3).

Esse discurso responsabiliza os indivíduos para adquirirem capacidades e competências emocionais na situação de eternos aprendizes, para concorrerem no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que desloca as questões referentes às suas condições de vida, advindas da exploração e da crescente concentração de riqueza, próprias do sistema capitalista. Por outro lado, as mesmas competências emocionais preparam os sujeitos para se adaptarem, para com resiliência se conformarem frente às pressões e às incertezas do mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de investigação, a partir do delineamento da temática desta dissertação, mostrou-se um árduo desafio. Primeiro, pelo esforço de compreender a BNCC dentro das relações sociais, dinâmicas e ontológicas, para além do que está posto, das narrativas oficiais e hegemônicas. Segundo, por se tratar de uma política que se entrelaça com o cotidiano docente, com o ser e o fazer-se docente na Educação Básica em um momento de implementação da BNCC, ainda de muito encantamento pela maioria dos professores e professoras do território Amapaense.

Terceiro, o desafio se fez pela materialidade dada pelo tempo em que realizamos nosso trabalho de campo e escrevemos a maior parte dos resultados desta pesquisa. Pesquisar em tempo pandêmico trouxe um desafio a mais para nós pesquisadores que, como seres humanos históricos, tivemos nossas vidas alteradas, modificadas, nossas emoções afloradas em decorrência da Covid-19, e que neste momento em que estamos tecendo as Considerações Finais deste trabalho, vemos registrarem a morte de 154.176 brasileiros, de acordo com os dados do Ministério da Saúde.

A princípio, as estatísticas de mortes pela Covid-19 eram de países ou estados distantes, mas não demorou muito para que o estado do Amapá e o município de Laranjal do Jari travassem lutas acirradas pela vida. O isolamento social nos fez pensar sobre a vida coletiva, quando vimos, por exemplo, nossos vizinhos sendo acometidos e mortos, quando nossos conhecidos, amigos e familiares não resistiram e integraram a lista das pessoas que tiveram as suas vidas ceifadas pelo mais terrível vírus do ano de 2020. Viver essa experiência nos fez, por vezes, ver a escrita (agora mais solitária ainda) muito mais desafiadora.

Ao mesmo tempo em que escrever em tempo de pandemia foi desafiador pelos momentos de fragilidade, de vulnerabilidade emocional, foi um momento de repensar sobre a vida, de perceber que somos melhores quando estamos em coletivos, que o oprimido que existe em cada um deve ser extraído pela própria pessoa em processo coletivo, solidário, que a emancipação acontece em trocas dialógicas (FREIRE, 2002). Enfim, o momento pandêmico também foi um momento de se posicionar contra o des(governo) brasileiro que minimiza a crise pandêmica, preocupando-se com a economia, com a possibilidade de lucros, pois a “economia não pode parar” mesmo em meio a tantas perdas humanas, intensificando ainda mais a situação de medo, de angústia, de desamparo.

A crise pandêmica evidenciou a crise sistêmica do capital, evidenciou as desigualdades e atingiu fortemente os trabalhadores, principalmente os da saúde e da educação, mostrando que se trata de uma crise estrutural. Em meio à crise, precisamos ter força para lutar contra o “novo normal” que se instala, neutralizando as soluções, naturalizando novas funções, seguindo sem querer enxergar os condicionantes. Sob o *slogan* de que “a educação não pode parar” fomos levados a trabalhar remotamente e a garantir a educação com nossas próprias expensas. Nossas casas tornaram-se salas de aulas e vimos nosso trabalho sendo intensificado pelo atendimento remoto.

Vidas sendo sucumbidas diariamente e os governos mais preocupados com o calendário escolar, acadêmico, do que com as condições materiais de aprendizagens, com o direito constituído de que todos e todas devem aprender. Ouvimos de conservadores, de neoliberais, que “a universidade não pode parar”, mas ela vem parando em outras instâncias, na pesquisa, na falta de financiamento – que nos leva para uma pandemia permanente. De fato, estamos vivendo um momento em que a vida está sendo muito ameaçada, não só pelo Corona Vírus, mas pelo ataque diário aos direitos, aos nossos saberes, aos nossos contextos, aos nossos territórios, aos nossos conhecimentos. Escrever nesse período demandou um esforço e coragem incomum.

Em tempos pandêmicos, a preocupação com o currículo manteve o seu lugar de destaque nas discussões do trabalho remoto, onde secretários de educação e técnicos repensaram as formas (na maioria das vezes excludentes) de trabalhar os conteúdos propostos pela Base, estimulando os seus professores a se “reinventarem”. Historicamente, o currículo foi sempre um tema muito debatido, quer pelo Ministério da Educação e as suas instâncias regulatórias, quer pelas universidades, entidades representativas da sociedade civil, professores e professoras que, diariamente, fazem currículo, implementam currículo, reestruturam currículos, discutem currículos, em todas as suas atividades docentes. Nos últimos anos, a discussão em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, documento consolidado com as competências e habilidades que todos os alunos deverão aprender em nível nacional, tem trazido satisfação para alguns e inquietação para outros, em uma constante disputa pelos conhecimentos que devem fazer parte da formação dos sujeitos.

Iniciamos a nossa discussão considerando a educação como produto histórico-econômico que reflete as lutas de classes da sociedade capitalista. Assim, à medida que a sociedade vai mudando a sua forma de se relacionar com o trabalho, as políticas de currículo também vão se modificando para formar sujeitos que respondam às expectativas da dinâmica dos modos de produção, dos interesses políticos e econômicos de cada momento histórico. E

nessa dinâmica, o Estado exerce papel importante, pois surge para manter e organizar a classe dominante (ENGELS, 1997; SAES, 1990) que, em todas as suas fases, não deixou de ser o Estado capitalista para, justamente, estabilizar o capitalismo.

A ótica neoliberal defende um Estado pequeno para as demandas sociais e grande para o mercado, preservando sempre os interesses da burguesia, que mantém a sua existência revolucionando os instrumentos de produção e todas as suas relações, inclusive as relações sociais (MARX; ENGELS, 1999). As novas relações de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, mais flexível (KUENZER, 2016), que acompanhe a dinamicidade do modo produtivo, o avanço tecnológico e todas as suas vicissitudes. O neoliberalismo, nesse contexto, não atua apenas para dirimir as crises do capitalismo, mas apresenta-se também como um projeto ideológico e persuasivo em construir consensos sociais para legitimar as suas pretensões (GENTILI, 1996).

As políticas curriculares também são gestadas pela ótica do capital que, a um primeiro olhar, parecem boas e até necessárias, mas são desvirtuadas, deslocando-se dos aspectos sociais e humanos para os aspectos econômicos (BALL, 2010; OLIVEIRA, 2009). No Brasil, nossas políticas de currículo são orientadas pelas políticas dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (HYPOLITO, 2010), as quais defendem, entre outras coisas, a estabilidade econômica, engendrando ações que não favorecem a classe trabalhadora e privilegiam a classe burguesa.

A educação é vista por esses organismos internacionais numa perspectiva salvacionista dos problemas sociais e, em vez de ampliar os investimentos para a educação, o BM indica reformas educacionais, em cujas diretrizes encontram-se a redução de custos (PERONI; CAETANO, 2015). No Brasil, a reforma educacional dos anos de 1990 estabeleceu os princípios, as diretrizes e as bases pedagógicas do currículo, em parcerias institucionalizadas com o setor privado.

A BNCC é gestada em seio empresarial, com todo o apoio e aparato de grupos como a Fundação Lemann, o Banco Itaú, o Instituto Natura, o UNIBANCO, entre outros (MACEDO, 2014), e materializa um currículo nacional que não problematiza a materialidade concreta dos sujeitos e a diversidade dos estados e municípios brasileiros. Em vez de valorização dos saberes diversos, há um controle dos saberes oficiais estabelecidos (ADRIÃO, 2017), da escola e do trabalho docente, por meio de avaliações externas que interferem diretamente no planejamento do professor, no trabalho docente e na dinâmica da escola.

A BNCC traz o conceito de “educação ao longo da vida”, que tem seus marcos no Relatório Jaques Delors – um importante documento produzido pela UNESCO, que desenha a educação para o século XXI (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A premissa de “educação ao longo da vida” (DELORS, 1996), redefine a própria educação, os espaços e os tempos destinados para a aprendizagem, na qual os sujeitos devem estar sempre buscando mais e mais conhecimentos, novos cursos, novas competências e habilidades em busca de espaço no mercado de trabalho, tão volátil, flexível e incerto. Vivemos em uma “sociedade aprendente”, como afirma Shiroma (2007), em constante luta por um espaço no tão competitivo mundo do trabalho.

As bases pedagógicas da BNCC estão fundadas na Pedagogia das Competências, que prepara os futuros trabalhadores para os seus novos postos de trabalhos, primando pelo desempenho e pela eficiência, regidos pela Teoria do Capital Humano, que leva os sujeitos à desenfreada luta por mais competências, mais habilidades. A BNCC é um instrumento que responde às necessidades do sistema produtivo para o crescimento do capital, que privilegia o “saber fazer” e desconsidera os aspectos históricos e ontológicos do conhecimento (RAMOS, 2001).

A BNCC desconsidera os contextos da Amazônia Amapaense, pois é uma política verticalizada, hegemônica, e ameaça consideravelmente os nossos saberes, realidades e conhecimentos, uma vez que o currículo amapaense (RCA) e os currículos locais são referenciados pela Base e são controlados pelas avaliações externas. A Base invade nossos territórios, nossos contextos e retira a autonomia e a criatividade docente, uma vez que essas são automatizadas e reguladas pelas competências que serão cobradas pelos sistemas avaliativos externos. Há uma reconversão da docência, se retira a autoria desses profissionais e a avaliação assume a forma de controle do que se ensina de forma organizada, legitimada, legalizada.

A BNCC fere o direito de se ter diversos currículos, desconsidera a diversidade, pois generaliza a educação com um currículo padrão e empobrece os saberes, por não privilegiar o debate, a escuta autônoma, pois em sua construção, os sujeitos laranjalenses não tiveram espaços privilegiados de discussão, de debate. A legitimidade das decisões se dá por processos de discussão, guiados pelos princípios de inclusão, pluralismo e autonomia (TENÓRIO, 2005). Na medida em que esses princípios não são respeitados, o que se tem é uma participação gerencial (NOGUEIRA, 2005), uma pseudoparticipação, que conforma os sujeitos dando-lhes a ilusão de que estão participando do processo, quando, na verdade, estão realizando o consenso estabelecido hegemonicamente.

Na trajetória deste estudo fizemos alguns movimentos em torno da Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de analisar como os docentes de Laranjal do Jari (AP) compreendem os reflexos da implementação da BNCC no processo educativo no município. Suas concepções trazem à baila a preocupação com as competências que se fazem/farão presentes nas suas atividades pedagógicas, indicando que os professores serão cobrados e responsabilizados pelo desenvolvimento dessas competências.

Alguns professores entendem o currículo na mesma perspectiva da BNCC, como documento norteador e necessário para consolidar saberes nacionais, no qual o professor é parte importante do processo, sem perceber que o documento ataca as suas autonomias, controla o seu fazer pedagógico, dita as regras do planejamento docente e, contraditoriamente ao que diz o documento, regula os saberes que devem ser trabalhados para serem cobrados pelas avaliações. Não percebem, por exemplo, que há aparelhos privados da hegemonia, como institutos, fundações, UNDIME, CONSED, entre outros, comprometidos com a iniciativa privada, que trabalham o consenso para que os professores executem, para que os trabalhadores do futuro sejam preparados para serem explorados pelo capital. Não percebem, por exemplo, que na BNCC há princípios neoliberais camuflados de princípios progressistas.

Todavia, há professores e professoras que compreendem a BNCC como uma política curricular verticalizada e defendem a necessidade de coletivizar a discussão sobre currículo, de ouvir a comunidade, os alunos, de promover um debate mais profícuo. Felizmente esses também fazem uma leitura um pouco mais ontológica da Base e conseguem identificar desafios e implicações para o processo educativo de Laranjal do Jari. Um desses desafios é o de efetivar as competências da Base por meio dos seus planejamentos, como por exemplo, desenvolver a competência digital em escolas que, sequer, possuem Internet ou laboratórios de informática, para alunos que, sequer, possuem moradia digna, Internet, *wifi*, computador, celular, etc.

As concepções dos professores sobre esses processos apontam que a BNCC intensificará o trabalho docente e irá torná-lo ainda mais precarizado, uma vez que as estruturas escolares não são suficientes para desenvolver e atender tais demandas. As competências exigidas na Base demandam mais empenho do professor e mais responsabilização docente no seu processo de implementação. Ao mesmo tempo, os professores e professoras terão as suas criatividade e o seu trabalho reduzido a um trabalho técnico, pois as competências e habilidades já estão determinadas, os objetos do conhecimento já estão indicados; e, embora a BNCC diga no seu texto que a cultura local deve ser trabalhada, ela estará em um lugar secundário, não pelo querer dos docentes, mas porque, praticamente, esses serão forçados a

trabalhar os conhecimentos pelos quais serão cobrados no momento em que os seus alunos participarem das avaliações externas.

Isso significa que nossos saberes amapaenses, laranjalenses, por vezes ficarão de lado, que não haverá espaço para pensar, por exemplo, na nossa cultura, nos nossos saberes, nas práticas extrativistas do município que mais exporta castanha do Brasil, nos condicionantes dos trabalhadores da região, na lógica mercadológica e nos efeitos do Projeto Jari sobre a população do Vale do Jari, discussões que também importam, e muito, para os coletivos desses territórios, mas que não são elementos importantes para a avaliação a qual os alunos laranjalenses são submetidos.

O estudo revelou que os professores estão ansiosos pelo início das atividades com a BNCC, porém demonstram algumas preocupações, entre elas, como lidar com as competências a serem trabalhadas e se as escolas em que atuam terão condições estruturais para dar conta dos conhecimentos tecnológicos que a BNCC propõe como meta a ser alcançada. Nesse sentido, convém destacar que os professores não percebem a hegemonia presente no documento e se comprometem a dar o melhor de si para desenvolver essa política. Mas o estudo também revelou frestas ontológicas, que podem ser cada vez mais abertas pelos professores e professoras que, ainda que timidamente, já apontam suas preocupações sobre a luta por currículos mais locais, que pensem na Amazônia, em Laranjal do Jari e nos seus povos, construídos pela comunidade, pelos coletivos.

Dito isso, vale ressaltar que a luta por territórios menos cercados deve ser contínua e diária. Temos um currículo da burguesia, da hegemonia. Há um movimento nacional e internacional por um currículo unificado, com um discurso de que todos têm direito de aprender as mesmas coisas, mas na prática o que existe é controle. É necessário nos reconhecermos enquanto sujeitos amazônidos, partícipes do território laranjalense, criando uma relação de pertencimento. Mas, como criar isso se a escola não trabalha com esses saberes? Defender a vida e os territórios amazônidos implica, também, defender currículos com os nossos conhecimentos, que os nossos povos produzem. Precisamos, não de um único currículo, mas de currículos diferenciados que vejam a escola por dentro, que potencializem nossas referências identitárias.

A BNCC traz processos de padronização e nega as nossas identidades e pertencimentos; a uniformidade curricular favorece hegemonias e fortalece a exclusão social. Precisamos de currículos que construam pertencimentos. Mas, como construir currículos contextualizados se a BNCC é nacional e precisamos nos referenciar por ela? Parece ser necessário fissurar o sistema e lutar pelo diverso, pelo nosso território, pelos nossos saberes, trabalhar o que está nos

contextos dos educandos para sentirem-se pertencentes. Dessa forma, apontamos a necessidade de novos estudos, que fortaleçam a luta por currículos locais, por uma educação do e para o território amapaense.

A BNCC defende um sujeito aberto ao novo, colaborativo, produtivo, proativo e resiliente, que produza bastante, que faça múltiplas atividades, desde que isso possa reduzir o número de gastos e aumente os lucros, bem como prepara o sujeito para atender às expectativas de competências que o mercado de trabalho requer e para competir pela sua vaga; mas precisamos lutar por um cidadão resistente a todas as práticas de desumanização nas relações educativas e trabalhistas, por currículos mais horizontais, articulados, debatidos e participativos. Nesse sentido, precisamos evocar Freire (2000), que nos convida para o movimento dialético e nos traz a ideia de “ser mais” no coletivo, pois a emancipação se dá na coletividade. Nosso desejo é o de que sigamos abrindo fissuras e resistindo aos currículos hegemônicos, lutando pela criatividade e pela autonomia docente e por currículos mais humanos e contextualizados.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. *In*: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADRIÃO, Tereza. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Orgs.). **Público x Privado em Tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 16-37.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 61-86.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.

ALVEZ, Laura Naria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes Bakhtinianas. *In*: CORRÊA, Paulo Sergio (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: ADUFPA, 2006. p. 245-264.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. Colemarx: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <[www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf](http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ANPED. **Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10/04/2017. Disponível em: <[www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao](http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao)>. Acesso em: 4 jun. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e sociedade**. (Orgs.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

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

ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

ASTIZ, Ana Luiza. Estudos da OCDE sobre competências. **Competências para o progresso social**: poder das competências socioemocionais. OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

AUDINO, Janaina Franciscatto. A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a Gestão educacional: efeitos, limites e possibilidades. 2020. 229 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

AVRITZER, Leonardo. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova**, São Paulo, n. 50, p. 2546, 2000.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALL, Stephen. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal Global. *In*: PEREIRA, Maria Zuleide Costa *et al.*, (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 21-45.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BERNARDI, Liane; UCZACK, Lucia; ROSSI, Alexandre. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículos sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.

BEZERRA, Adriana Mamede de Carvalho. **A Formação de professores no Brasil: um estudo das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores (2002-2015)**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. O modelo neoliberal. *In*: BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997. p.70-103.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação é a base. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Câmara dos Deputados, Brasília, 2014.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM. **Histórico da BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Amapá. **Laranjal do Jari**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/laranjal-do-jari/panorama>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IPEA. **Pisa em Foco**, n. 5, jun. 2011. OCDE. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB – Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5846819>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. IPEA. **Ipea divulga estudo sobre inclusão digital**. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10329&catid=9&Itemid=8](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=10329&catid=9&Itemid=8)>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB 04/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRITO, Fabiana Erica de. **As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos**. RN. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos** (online), v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CALDAS, Luiz Américo; VAZ, Marta Rosani. Michael Apple: as contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 149-157, jan-abr. 2016.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai/ago. 2017.

CANTO, Fernando; MIGUEL, José. **Meu endereço**. Vagalume. Música é tudo. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ze-miguel/meu-endereco.html>>. Acesso em: 2 de jan. 2020.

CARDOSO, Camilla; MAGAHÃES, Giovanna Modé. **Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e Riscos para os Sistemas Públicos de Ensino**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo**. São Paulo, p. 1-8, 2 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. Dissertação. (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CLEBERBARBOSA.NET. Jornalismo na Web. **Dia 16 de Junho, uma data oficial para a dança do Marabaixo**. 18 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.cleberbarbosa.net/dia-16-de-junho-uma-data-oficial-para-a-danca-do-marabaixo/>>. Acesso em: 25. jun. 2021.

CONNELL, Raewyn. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CONTEE. **Nota de repúdio à aprovação da BNCC golpista**. 2017. Disponível em: <Nota de repúdio à aprovação da BNCC golpista – CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

- CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Tradução de Mônica Corulloón. *In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. 2009. p. 75-123.
- COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?**. 2018. 185 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- CUNHA, Eduardo. MULLER, Eucinéia. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n. 29, p. 143-163, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- CURY, Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, mai/ago. 1998.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.
- DELUIZ, Neise. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**: implicações para o currículo. Boletim Técnico do Senac, n. 273, p. 1-16, mar. 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Série documental: textos para discussão), Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.
- EDITORA DO BRASIL. **Sobre a Brasil**. Disponível em: <[www.editoradobrasil.com.br](http://www.editoradobrasil.com.br)>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 14. ed. Rio de Janeiro, 1997.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**: o tratado político mais influente da história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- FARIA, Débora Jacintho de. **Crise de 1929**: convergências e divergências entre o Partido Democrata e o Republicano nos Estados Unidos. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, Revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v. 9, n. 17, p. 397-407, jul./dez. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

GALIAN, Cláudia Valentina. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9- 49.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-177.

GERALDI, João Wanderley. O ensino da Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CrH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63-81, jan./abr. 2019.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabulo invenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ, 2015. Laranjal do Jari. Disponível em: <[www.portal.ap.gov.br/conheca/laranjal-do-jari](http://www.portal.ap.gov.br/conheca/laranjal-do-jari)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INEP. **O QUE É O PISA**. 2007. Disponível em: <B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206>. Acesso em: 25 nov. 2019.

JUNIOR, Amarido Ferreira. **História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-38.

KUENZER, Acácia. A formação de trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, v. 14, n. 25, p. 37-52, 2016.

KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

LAVALLE, Adrian Gurza. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. *In*: PIRES, Roberto Rocha. (Org.). **Efetividade nas instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011. p. 33-43.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, Antonio; PRADO, Jeovandir; SHIMAMOTO, Simone. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes, velhos rumos. *In*: **25º Simpósio Brasileiro da ANPAE, 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13.

LIMA, Kátia; MARTINS, André. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salette. Alargamento das funções da escola e redefinições dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista Educ. Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 817-835, set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**. [Livro Eletrônico], Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. O contexto sócio-político da atual reforma do ensino médio. *In: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. (Orgs.) Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital.* Fortaleza: UFC, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico - metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MARCO, Melissa Cecato de. **Documentos curriculares, movimento humano e Educação Infantil: um estudo a partir da fala dos professores.** 2019. 207 f. Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. [Entrevista concedida a] Manuel Alves Filho. **Jornal da UNICAMP**, 4 dez. 2017.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da economia política.** Tradução de Edgar Malagodi. *In: São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 107-138. (Coleção Os Pensadores).*

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999.

MATHEUS, Danielle dos Santos. Nexos entre currículo, avaliação e educação de qualidade. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.* 36ª RAANPED. Goiás: ANPED, 2013. p. 1-16.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, Conhecimento e Cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e sociedade.** (Orgs.). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dúvidas.** E qual é a diferença entre BNCC e currículo? Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/duvidas-frequentes/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Sobre a BNCC: linha do tempo.** Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

MOVIMENTO PELA BSE. **Como será a Implementação da BNCC**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/como-sera-implementacao-da-bncc/>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

NAKAD, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. 84f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, E. Reestruturação produtiva e formação profissional. *In*: MENEZES, Ana Maria Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. (Orgs.) **Trabalho, sociabilidade educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia; MACEDO, Elizabeth. Associação Brasileira de Currículo – AbdC. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC. **ANPEd**. Rio de Janeiro, 16 set. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2VvklvNG>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Jennifer. **Nova Escola e padrão BNCC de docência: a formação do professor gerenciado**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

PEREIRA, Maria Zuleide. A Centralidade da Pluralidade Cultural nos Debates Contemporâneos no Campo do Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 169-184, 2016.

PEREIRA, Maria Zuleide. **Currículo e autopoiese**. 1. ed. João Pessoa, Paraíba. Editora Universitária da UFPB, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Estado, regulação social e controle democrático. *In*: BRAVO, Maria Inês; PEREIRA, Potyara. **Política Social e democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: UERRJ, 2002, p. 25-42.

- PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE), v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.
- PINE, Mônica Eva; MELO, Savana. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 41-62.
- PIRES, Mônica. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Belo Horizonte, 2020.
- QEDU. Use dados. Transforme a educação. **Laranjal do Jari. Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- REIS, Julianna Moreira; SARAIVA, Bruno Cozza. O neoliberalismo e a desconstitucionalização do Estado Democrático de Direito. In: FILHO, Ilton Norberto; OLIVEIRA, Armando Albuquerque de; CADEMARTORI, Sérgio Urquhart de (Coord.). **Teoria do Estado** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/j3hjp1xw/o79pyqoB7J7G2zJ6.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Docência: discursos e significações**. 146f. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.
- RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *In: Crítica Marxista*, São Paulo, n. 16, p. 9-38, 2003.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SALOMON, Delcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: pensar, pesquisar e criar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. *In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SANTOS, Betisabel. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): afinal de quem é essa nota?** 2016. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, n. 135. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerônimo, Coimbra, 1999.

SANTOS, Gisele. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular Brasileira**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, Chapecó, SC, 2019.

SANTOS, Lucíola. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul./set. 2010.

SANTOS, Vinicius Correia. **Da era fordista ao desemprego estrutural da força de trabalho: mudanças na organização da produção e do trabalho e seus reflexos**. VI Colóquio Internacional Marx e Engels nas seções de comunicações. Grupo Temático 9. Trabalho e produção no capitalismo contemporâneo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 59, p. 75-106. 2009.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. *Slogans para a construção do consentimento ativo*. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014, p. 21-45.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os Entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?**. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE** - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.htm>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

SOUZA, Laiane Danes de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. In: DICKMANN, Ivo. DICKMANN, Ivanio. (Orgs.). **365 dias com Paulo Freire**. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. p. 509-510.

TEIXEIRA, Glecenir; DUARTE, Marisa. Discussões sobre a participação do setor privado na Educação Básica pública no Brasil. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Orgs.). **Público x Privado em Tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017, p. 38-71.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re)visitando o conceito de gestão social. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe. **Tecnologia e desenvolvimento social e solidário**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 151-171.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Maria Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Tradução de Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRICHES, Eliane Fatima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola**- ISSN: 2594-746x, v. 2, n. 2, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, 2002.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL**  
**DO AMAPÁ**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im) possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**”. O objetivo deste trabalho é analisar como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas de Laranjal do Jari-AP compreendem os reflexos da implementação da BNCC para o processo educativo nesse município” para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas a sua conveniência.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica. Ressalta-se que participar da pesquisa não representa riscos para sua integridade física ou psicológica. Os benefícios da pesquisa estão em possibilitar reflexões sobre o currículo, colaborando para a construção de novos conceitos e práticas, bem como oportunizar aos professores do interior do estado tomar parte nas pesquisas sobre currículo. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa pode e deve ser respondida pela pesquisadora. Para contatar/consultar em caso de dúvida ou esclarecimento tem-se os seguintes contatos: Judinete do Socorro Alves de Souza (pesquisadora), e-mail: judynetepedagoga@hotmail.com, telefone (96) 99122-4696. E, ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Base Nacional Comum Curricular na Amazônia Amapaense: (im) possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari”.

Laranjal do Jari, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Pesquisadora  
 Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED  
 Mestrado em Educação  
 Linha de Políticas Educacionais  
 Cel: (96) 99122-4696  
 e-mail: judynetepedagoga@hotmail.com

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Sujeitos:** professores do Ensino Fundamental I

### **IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS**

NOME/CODINOME:

FORMAÇÃO:

ANO DE ATUAÇÃO:

### **PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA BNCC**

- Formas de participação (como se deu a discussão da BNCC no município, espaços de discussão, resistências, encontros presenciais, online, seminários, entre outros).
- Motivos de não participação.

### **CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO**

- Compreensão de currículo
- BNCC como currículo nacional
- Os saberes locais no currículo

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS**

- Entendimento do ensino por competências
- Impactos das competências da BNCC para o trabalho docente
- Principais desafios

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ – UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA AMAZÔNIA AMAPAENSE:(im) possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari.

**Pesquisador:** JUDINETE DO SOCORRO ALVES DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 25001119.0.0000.0003

**Instituição Proponente:** Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.983.273

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa focaliza a temática de políticas de currículo. Investiga-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas impossibilidades e desafios na perspectiva de professores do Ensino Fundamental, do município de Laranjal do Jari – Amapá. Tem como objetivo geral analisar como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Laranjal do Jari compreendem as implicações das competências da BNCC para o trabalho docente no que tange ao planejamento das aulas. Pretende-se com os objetivos específicos: 1) compreender a BNCC como um documento basilar do campo de disputas pelos projetos de educação postos socialmente; 2) discutir as contradições pertinentes à construção de uma base nacional curricular frente à diversidade cultural, social e econômica da Amazônia Amapaense, especificamente no contexto de Laranjal do Jari; 3) analisar as implicações da BNCC para o planejamento docente, na perspectiva dos professores de Laranjal do Jari. Adotou-se como método da pesquisa o Materialismo Histórico Dialético por compreender que as políticas de currículo não se efetivam de forma isolada e neutra, mas que se relacionam com outras políticas e trazem um projeto de educação, de sociedade. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, que tem como sujeitos professores do Ensino Fundamental I do município de Laranjal do Jari-AP. A análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bakhtin.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira -  
Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

**UF:** AP **Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

Analisar como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas do município de Laranjal do Jari compreendem as implicações das competências da BNCC para o trabalho docente no que tange ao planejamento das aulas.

**Objetivo Secundário:**

- 1 - Compreender a BNCC como um documento basilar do campo de disputas pelos projetos de educação postos socialmente;
- 2 - Discutir as contradições pertinentes à construção de uma base nacional curricular frente à diversidade cultural, social e econômica da Amazônia Amapaense, especificamente no contexto de Laranjal do Jari;
- 3 - Analisar as implicações da BNCC para o planejamento docente, na perspectiva dos professores de Laranjal do Jari.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:****Riscos:**

A resposta a uma entrevista leva o participante a um processo de reflexão no qual organiza suas ideias, sua fala, seu discurso. Esse processo externa as perspectivas sobre um objeto em estudo, no caso a BNCC. Ao ler e refletir sobre seu discurso transcrito, os professores podem passar por um processo de desconstrução e construção de novas formas de perceber e fazer o currículo. Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa pode oferecer riscos mínimos, pois é possível que durante a entrevista os participantes sintam-se cansados ou desconfortáveis ao falarem ou lembrarem de algo que os incomodou em suas práticas pedagógicas referentes ao currículo e também por terem suas falas sendo gravadas. **Benefícios:**

Em relação aos benefícios a pesquisa pode possibilitar reflexões sobre suas percepções sobre o currículo, colaborando para a construção de novos conceitos e práticas. Para além disso, pode proporcionar uma elevação da autoestima do profissional por participar de uma pesquisa que traz a voz dos professores do interior para um debate tão importante e inerente ao trabalho do professor que é o currículo, suas manifestações, suas (im) possibilidades e desafios. Pode também levar o professor a refletir sobre quão importante é sua participação no debate das políticas educacionais, no debate curricular, sobre o que de fato concebe como currículo - uma vez que todas essas políticas têm relação direta com seu trabalho, com seu planejamento, com o fazer-se professor cotidianamente.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br



Continuação do Parecer: 3.983.273

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Projeto usará o método Materialismo Histórico Dialético por compreender que as políticas de currículo não se efetivam de forma isolada e neutra, mas que se relacionam com outras políticas e trazem um projeto de educação, de sociedade.

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, uma vez que “concepções” não podem ser examinadas, experimentadas.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas, terá como sujeitos nove professores do Ensino Fundamental I do município de Laranjal do Jari-AP. A entrevista semiestruturada será organizada levando em consideração três categorias de análise: Currículo, ensino por competências e autonomia. Após as entrevistas, o material coletado será organizado tematicamente.

A análise dos dados será realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bakhtin, que considera que as palavras não são neutras. Elas possuem sentido à medida que são ponderados aspectos ligados aos sujeitos que as emitem, de onde falam e com qual objetivo. As palavras são carregadas de ideologias, de sentidos políticos. Desta forma, a pesquisadora optou por agrupar as falas dos professores agregadas pelas categorias de análises, com as inferências da pesquisadora sobre os sentidos que produzem no contexto que se postula a BNCC, subsidiadas pela base teórica epistemológica.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No Projeto de pesquisa constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12.

O TCLE atende às exigências da Resolução, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, além da possibilidade do acesso aos dados registrados e da desistência em qualquer momento da pesquisa. O projeto possui termo de assentimento e folha de rosto.

### **Recomendações:**

Nada a declarar.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado por atender as exigências estabelecidas pela Resolução CNS n. 466/12 e o Projeto de pesquisa foi elaborado a partir da ABNT/NBR 15287:2011.

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



Continuação do Parecer: 3.983.273

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460784.pdf	31/10/2019 16:32:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/10/2019 16:29:25	JUDINETE DO SOCORRO ALVES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/10/2019 16:28:52	JUDINETE DO SOCORRO ALVES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/10/2019 16:08:03	JUDINETE DO SOCORRO ALVES DE SOUZA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 21 de Abril de 2020

---

**Assinado por:**  
**Anneli Mercedes Celis de Cárdenas**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

**Bairro:** Bairro Universidade

**CEP:** 68.902-280

**UF:** AP

**Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br