

CONHECIMENTOS DOS OBJETIVOS DA BNCC DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FORMAÇÃO CONTINUADA

KNOWLEDGE OF BNCC OBJECTIVES OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS IN CONTINUING TRAINING

CONOCIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL BNCC DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN FORMACIÓN CONTINUA

Angélica Maria de Gasperi

angelicamariagasperi@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0880-2860>
Universidade Federal da Fronteira Sul

Rúbia Emmel

rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4701-8959>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos de professores em formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação apresenta abordagem qualitativa, com a tipologia de pesquisa nos pressupostos de um estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com sete questões abertas sobre a BNCC, explorando as concepções de 22 professores em formação continuada atuantes no Ensino Fundamental. Para esta pesquisa, foram analisadas as respostas dos professores acerca de sete questões abertas que envolviam escolaridade, tempo de formação e objetivos da BNCC. Por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) das respostas das compreensões dos professores acerca do objetivo da BNCC, identificamos um total de 26 Unidades de Significado (US) distintas distribuídas em quatro categorias: - Aprendizagem (cinco US); - Propostas Pedagógicas (treze US); - Competências e Habilidades (quatro US); - Conhecimento (quatro US). A partir da análise foi possível evidenciar que a maioria dos participantes atribuíram à BNCC um caráter prescritivo. Desse modo, entendemos a relevância da recontextualização curricular, que vai além do currículo prescrito, visto que ajuda a ressignificar conceitos atrelados à cultura local dos sujeitos da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Recontextualização curricular; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the knowledge of teachers in continuing education about the National Common Curricular Base (BNCC). The investigation presents a qualitative approach, with the research typology based on the assumptions of a case study. The data collection instrument was a questionnaire with seven open questions about the BNCC, exploring the conceptions of 22 teachers in continuing education working in Elementary Education. For this research, teachers' responses to seven open questions involving education, training time and BNCC objectives were analyzed. Through Discursive Textual Analysis (ATD) of the responses of teachers' understandings about the objective of the BNCC, we identified a total of 26 distinct Meaning Units (US) distributed in four categories: - Learning (five US); - Pedagogical Proposals (thirteen US); - Skills and Abilities (four US); - Knowledge (four US). From the analysis it was possible to show that the majority of participants attributed a prescriptive nature to the BNCC. In this way, we understand the relevance of curricular recontextualization, which goes beyond the prescribed curriculum, as it helps to reframe concepts linked to the local culture of the school's subjects.

KEYWORDS: Continuing teacher training; Curriculum recontextualization; Common National Curriculum Base.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el conocimiento de los docentes en educación continua sobre la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La investigación presenta un enfoque cualitativo, con la tipología de investigación basada en los supuestos de un estudio de caso. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario con siete preguntas abiertas sobre el BNCC, explorando las concepciones de 22 docentes en educación continua que actúan en la Educación Básica. Para esta investigación, se analizaron las respuestas de los docentes a siete preguntas abiertas que involucran educación, tiempo de formación y objetivos del BNCC. A través del Análisis Textual Discursivo (ATD) de las respuestas de las comprensiones de los docentes sobre el objetivo del BNCC, identificamos un total de 26 Unidades de Significado (US) distintas distribuidas en cuatro categorías: - Aprendizaje (cinco US); - Propuestas Pedagógicas (trece US); - Competencias y Habilidades (cuatro US); - Conocimiento (cuatro US). Del análisis se pudo evidenciar que la mayoría de los participantes atribuyó un carácter prescriptivo al BNCC. De esta manera, entendemos la relevancia de la recontextualización curricular, que va más allá del currículo prescrito, ya que ayuda a replantear conceptos vinculados a la cultura local de las asignaturas de la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Formación docente continua; Recontextualización curricular; Base Curricular Nacional Común.*

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é um documento de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p. 8). O documento curricular oficial complementa as políticas nacionais voltadas para a Educação Básica e alimenta novas ações e políticas no “âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017, p. 8).

Na BNCC, destaca-se a importância de os estudantes serem capazes de utilizar os conceitos escolares no seu cotidiano (Heck, 2019), bem como o desenvolvimento dos valores morais/sociais/culturais dos estudantes (dimensões fundamentais) e a sustentabilidade ambiental, para que tenham uma educação integral. Nesse sentido, há historicamente muitas carências e desigualdades educacionais/sociais/econômicas que poderiam ser minimizadas, com acesso e equidade do direito à educação de qualidade para toda a população:

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de uma universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53).

Compreendemos que, em uma sociedade capitalista, as desigualdades econômicas repercutem na educação, pois o acesso aos conhecimentos pode não estar sendo igualitário. Desse modo, o que se busca com a BNCC é a garantia de universalização dos conhecimentos, ou seja, garantir o acesso igualitário aos conhecimentos básicos e ao direito à educação para todos.

Nesse sentido, a BNCC visa a universalização dos conhecimentos na sociedade, além de garantir o direito à educação para a mudança da qualidade de vida da população, como uma

garantia de igualdade. Será que igualdade basta? Uma vez que a igualdade no acesso aos conhecimentos perpassa pela formação e valorização dos professores, pela infraestrutura das escolas, não só a arquitetônica, mas também a dos materiais didáticos, e pelo acesso a materiais de leitura (Santos; Figueredo; Parry, 2021).

Cabe entendermos que “o professor intervém em um currículo que vem codificado por meio do que chamamos de currículo oficial ou prescrito, que é, por sua vez, o resultado de um processo de seleção cultural” (Acosta, 2013, p. 189). A partir do documento educacional oficial da BNCC, o docente interpreta e adapta ao contexto escolar (Acosta, 2013):

Os professores recebem - uma vez legitimado pelo poder legislativo – um marco curricular que deve ser interpretado e adaptado a contextos específicos – escolas ou salas de aula –, em certas condições impostas. No entanto, como os professores interpretam essa partitura do currículo para o ensino nas escolas e nas salas de aula? (Acosta, 2013, p. 189).

Neste sentido, os estudos de Lopes e Macedo (2011) analisam o currículo prescrito, percebido nos planejamentos de atividades escolares que seguem critérios objetivos e científicos, sendo limitador e definidor de identidade (Macedo, 2019, p. 54), pois “o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar”. Desse modo, o currículo pode ser entendido como prática de poder, significação e/ou criação de sentidos (Macedo, 2006). Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 41), ele “constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentido. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais” que, em simultâneo, reafirma sentidos de discursos postos e os recria.

O que os professores ensinam é o produto de um processo amplo de “decodificação – interpretação, significação, recriação, reinterpretação, etc. – de ideias, condições e práticas disponíveis na cultura, que se tornam mais ou menos visíveis e viáveis” em contextos interacionais e de intercâmbio de significados (Acosta, 2013, p. 189). Desse modo, o processo de produção curricular deveria ter a participação dos docentes e dos estudantes e não somente na implementação do currículo (*Idem*). Assim, quando há ênfase no caráter prescritivo, ao separar a construção e implementação, a abordagem científica curricular concebe a escola e o currículo com aspectos que ressaltam o controle social (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse sentido, para entender os textos e políticas educacionais, Lopes (2008) traz ao Brasil o conceito de recontextualização por hibridismo, no qual as políticas educacionais são reinterpretadas. As autoras Lopes e Macedo (2011) elucidam:

A recontextualização é um conceito que, de forma mais ampla, busca entender as modificações discursivas pela circulação de textos nos diferentes contextos sociais, para além dos processos de produção e reprodução nas salas de aula. Assim, vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas. Ou ainda para entender como a apropriação de textos internacionais vem sendo feita em um dado contexto nacional (p. 106).

Desse modo, para haver a recontextualização, há a descontextualização do texto que é modificado por meio de conflitos de distintos interesses, que estruturam o campo da recontextualização (Lopes, 2008). Segundo a autora, o currículo pode ser um exemplo prático de hibridismo, pois envolve a tradução e a produção cultural para o ensino em ambiente

específico e o hibridismo possui as misturas, a tradução e a recontextualização de discursos. A partir destes aspectos nos propomos a investigar os discursos curriculares dos professores da Educação Básica em relação a recontextualização da BNCC.

Nesse sentido, ao longo de suas carreiras, os professores vão se apropriando de uma bagagem de conhecimentos curriculares e conseguem interpretar as competências expressas na BNCC, mas acreditamos que não compreendem com facilidade a linguagem apresentada para a utilização/adaptação em prática, o que pode ser demonstrado em outras pesquisas da área (Medeiros, 2019; Mariani; Sepel, 2020). Considerando esses aspectos, a pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos de professores em formação continuada sobre a BNCC.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa. A tipologia da pesquisa foi determinada considerando os pressupostos do estudo de caso, pois é uma análise de um caso específico (Lüdke; André, 2001), de modo a refletir e identificar os conhecimentos dos professores acerca dos objetivos do documento da BNCC.

Os sujeitos da pesquisa foram 22 professores da Educação Básica atuantes em Escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino, situada na Região Noroeste do estado do Rio Grande do Sul (RS). Esses professores da Educação Básica participaram do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Matemática, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Campus Santa Rosa, RS, Brasil.

Durante o curso, os professores foram convidados a participar da pesquisa responde ao questionário, pois a formação versava acerca da BNCC. As questões de ética da pesquisa foram respeitadas e, para garantir o sigilo no tratamento e análise dos dados, os sujeitos da pesquisa foram nomeados por uma letra "P" (professor) e numeração em ordem crescente: P1, P2 até P22, de modo a ocultar e preservar as identidades dos professores participantes da pesquisa no decorrer das análises dos dados coletados, permitindo conexões com o referencial bibliográfico pesquisado.

Sendo assim, como instrumentos de coleta de dados foi utilizado durante o curso um questionário no *Google Forms*, com sete questões abertas. As perguntas exploravam as concepções dos professores acerca da BNCC, o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental. Para esta pesquisa foram analisadas as respostas dos professores acerca das questões: i) Nível de Escolaridade? Comente sobre sua formação; ii) Tempo de atuação no Ensino Fundamental? iii) Você já ouviu falar na BNCC? iv) Em qual fonte você tomou conhecimento sobre a BNCC? v) O que significa esta sigla? vi) qual o objetivo da BNCC? vii) Você teve conhecimento a respeito da consulta pública para a construção do currículo da Base do Estado do Rio Grande do Sul?

As respostas foram tabuladas, a priori, a partir da leitura, identificação e classificação, de modo a facilitar a exploração e análise dos dados relevantes à pesquisa. Foi utilizada, nas análises, a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2006). A partir da articulação por etapas: unitarização - os textos desenvolvidos por meio de interpretações e entendimentos das respostas fracionadas, de modo que facilitasse a geração de unidades de significado (US); categorização - foram definidas relações entre as unidades e agregadas de acordo com suas conformidades semânticas; comunicação - foram elaborados textos descritivos e interpretativos (metatextos) em relação às categorias. Este processo de ATD deu origem a

nossas compreensões reveladas nas representações dos metatextos acerca do objetivo da BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos as análises dos dados a partir de questões que envolvem o perfil dos professores, quanto a formação, tempo e atuações na profissão docente. Para a identificação da formação dos participantes, organizamos o Quadro 1 com a formação ou as formações dos professores, pois um professor participante pode ter mais de uma formação.

Quadro 1: Representação da formação dos participantes

FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES	P*	T*
Curso Normal de nível Médio ou técnico	P3, P6, P7, P9, P10, P12, P13, P19	8
Curso de Graduação	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22	22
Curso de Especialização (Lato sensu)	P1, P3, P5, P7, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P19	11
Curso de Mestrado (Strictu sensu)	P9, P10, P22	3

Nota: P*, Professor participante da pesquisa; T*, Total de professores que possuem a formação.

Fonte: Autores, 2024.

Quanto ao nível de formação dos professores participantes da pesquisa, percebemos que todos os eles possuem formação a nível de graduação. Também é possível identificar a partir do Quadro 1 que oito professores possuem somente curso de graduação. Destacamos, entre os oito professores que possuem o Curso Normal de Nível Médio, que cinco possuem Especialização e dois possuem Mestrado. Identificamos 10 professores que não possuem magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia, destes, três (P2, P14, P20) atuam na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, mesmo não tendo a devida habilitação para assumir essas funções. No Quadro 2 podemos identificar a formação a nível de Graduação dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2: Cursos de Graduação dos participantes

CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS PARTICIPANTES	P*	T*
Licenciatura em Matemática	P1, P2, P3, P6, P7, P8, P10, P13, P14, P17, P20, P21, P22	13
Licenciatura em Pedagogia	P4, P5, P9, P11, P12, P16	6
Licenciatura em Química	P18	1
Graduação em Ciências Plena com habilitação em Matemática	P19	1
Bacharelado em Engenharia Mecânica	P15	1
Bacharelado em Ciências Contábeis	P2	1

Nota: P*, Professor participante da pesquisa; T*, Total de professores que possuem a formação.

Fonte: Autores, 2024.

A partir do Quadro 2, em relação à formação em nível de Graduação, percebemos que mais da metade dos professores participante da pesquisa (13) possuem a formação de Licenciatura em Matemática; além do quantitativo expressivo (6) que possuem Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, identificamos que 21 professores têm ao menos a Graduação em Licenciatura para atuar no Ensino Fundamental.

Quanto ao tempo de atuação como docentes, identificamos nas respostas as duas fases que condizem com os primeiros anos da profissão docente descritas por Tardif (2012, p. 84), como sendo a primeira a fase da exploração (compreendida de 1 a 3 anos), "na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis". Nessa fase, podem surgir variáveis decisivas que vão implicar na permanência do docente na profissão, dependendo de cada docente, sendo ela mais fácil ou mais complexa, empolgante ou decepcionante e dentro das limitações da instituição.

A partir dos entendimentos de Tardif (2012) compreendemos que, na primeira fase da exploração, sete participantes nunca atuaram como profissionais da educação (P1, P7, P8, P15, P17, P18, P22); cinco já atuaram no período de até 12 meses (P2, P3, P6, P14, P20). Segundo o autor, a segunda fase é de consolidação e estabilização (correspondendo a um período de 3 a 7 anos), "em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades. Além disso, essa fase se caracteriza por urna confiança maior do professor em si mesmo" (Tardif, 2012, p. 85) e apropriação de aspetos do trabalho docente.

Na fase da estabilização, identificamos que um dos participantes atuou no período de até 4 anos (P21); nove atuaram por mais de 4 anos (P4, P5, P9, P10, P11, P12, P13, P16, P19). O processo de consolidação e estabilização não é natural, em função do tempo de carreira, mas também depende de outros fatores como condições/acontecimentos constitutivos durante a profissão (Tardif, 2012). Esses dados permitem identificar que o número de professores que buscam uma formação continuada se equipara, independentemente de serem professores iniciantes ou professores que já atuam a algum período na educação básica. É fundamental observarmos que existe um número elevado de professores que ainda não atuaram e, ao investigar esse dado, nos deparamos com professores que se formaram no último ano e ingressaram no curso de especialização.

Nesta pesquisa, identificamos que todos os professores informaram que possuíam conhecimento sobre o que é a BNCC e acerca dos objetivos do documento. Desse modo, eles responderam que adquiriram conhecimentos acerca da BNCC através de: i) formação inicial (P2, P3, P6, P8, P17, P18, P21, P22: 8); ii) formação continuada (P1, P4, P5, P10, P11, P12, P13: 7); iii) modo individual (P9, P14, P15, P19, P20: 5); iv) local de trabalho (P7, P16: 2). Esses dados demonstram que, de algum modo, foi possível já realizar estudos sobre a BNCC, ou seja, já houve contato com o documento em outros espaços formativos.

Sobre o conhecimento a respeito da consulta pública para a construção do currículo da Base do Estado do Rio Grande do Sul, estado de abrangência da pesquisa realizada, os participantes responderam que: oito não possuem conhecimento a respeito (P1, P2, P13, P14, P16, P17, P21, P22); e 14 confirmaram ter conhecimento (P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P15, P18, P19, P20). Os dados demonstram que, quando se trata do conhecimento do documento base em território estadual, existe ainda uma parcela de professores que desconhecem.

A respeito da contribuição dos participantes da pesquisa no texto de estruturação da BNCC ou na avaliação do texto: - não participaram da formação do texto de estruturação (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P14, P15, P16, P17, P19, P21, P22: 14); - afirmaram ter participado (P4, P5, P9, P10, P12, P13, P18, P20: 8). De modo que, os dados revelam a baixa participação de professores na estruturação do documento, o que pode ter relação com o número de professores que se formaram recentemente e a estruturação do documento ser anterior ao ingresso no curso de formação inicial de professores. Seguindo os resultados da pesquisa, na

próxima seção, apresentam-se as respostas dos professores sobre a questão “qual o objetivo da BNCC?”, por meio da ATD.

Conhecimentos sobre os objetivos da BNCC

O Quadro 3 apresenta as informações identificadas e analisadas no total de 26 US distintas, as quais originaram quatro categorias que expressam compreensões em relação à aproximação semântica e de significados dos termos utilizados pelos professores, para conceituar os objetivos da BNCC acerca do Ensino Fundamental. Por meio das categorias foi escrito o metatexto que são textos descritivos e interpretativos em relação às categorias (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Quadro 3: Representações dos metatextos acerca da questão referente aos objetivos da BNCC

CATEGORIAS	US*	PARTICIPANTES (C*)
Aprendizagem	Direito de aprender	P1, P3, P7, P16, P17, P18, P19, P20
	Aprendizagens essenciais	P1, P5, P8, P17, P18, P21
	Nortear e regulamentar as aprendizagens essenciais	P12, P13
	Aprendizagens mínimas	P4
	Objetivos do conhecimento	P6
Propostas pedagógicas	Desenvolvimento pleno	P7, P17
	Formação continuada	P2
	Padronizando o ensino	P2
	Formação integral do aluno	P6
	Ações educacionais	P9
	Organizar, alinhar e tornar comum os conteúdos	P10, P22
	Nortear as instituições de Ensino	P11, P22
	Elaboração de propostas pedagógicas	P11
	Igualdade	P12
	Uniformizar o ensino	P15
	Reduzir as desigualdades educacionais	P16
	Qualidade do ensino	P16
	Indicando conteúdos	P9
Competências e Habilidades	Habilidades	P2, P3, P6
	Habilidades comuns	P19, P20
	Competências	P6, P9
	Estabelece habilidades e competências fundamentais	P14
Conhecimento	Conhecimentos	P3
	Conjunto fundamental de conhecimentos	P19, P20
	Conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns	P16
	Define conhecimentos essenciais e fundamentais	P14

Nota: US*, Unidades de Significado; *C, Código indicado nas US apresentadas no decorrer do texto.

Fonte: Autores, 2024.

A seguir serão apresentadas as categorias, com análises da percepção dos professores sobre os objetivos da BNCC em relação ao Ensino Fundamental. Com base nas categorias e nos referenciais teóricos, foram escritos textos interpretativos e descritivos em relação às categorias (Moraes; Galiuzzi, 2006).

Categoria 1: Aprendizagem

A categoria "Aprendizagem", formada por cinco US, foi a mais frequente entre as respostas, correspondendo a um quantitativo de 14/22 dos professores, equivalendo a um percentual de cerca de 63,63% das respostas dos professores em formação continuada. Nesse sentido, é importante salientar que um mesmo professor pode utilizar vários termos diferentes para responder à determinada questão, o que faz com que tenhamos, por vezes, um professor fazendo parte de várias US e por consequência de distintas categorias.

Em relação à aprendizagem, a BNCC traz que: "é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental" (Brasil, 2017, p. 8). Assim, destacamos as duas US com maior frequência entre os professores, foram elas: i) Direito de aprender, presente em 8/22 das respostas; ii) Aprendizagens essenciais, frequente em 6/22 das respostas.

Não fica claro o sentido assumido para significar a aprendizagem nas US: - "aprendizagens essenciais" (P1, P5, P8, P17, P18, P21) e; - "aprendizagens mínimas" (P4). Segundo Costa, Tapajós e Santos (2020), a BNCC é "uma normativa que reconhece a criança em suas múltiplas etapas de aprendizagem, porém, não esclarece o que fazer de fato para que a criança aprenda e se desenvolva de forma integral" (p. 9); ou seja, o documento não cita o que é essencial ou mínimo em relação a aprendizagem.

A prescritividade também se evidenciou nas compreensões dos professores com a US: "Nortear e regulamentar as aprendizagens essenciais" (P12, P13). Para Macedo (2018, p. 30), não há boa intenção quando um currículo tenta enquadrar, normatizar, pois, não auxilia na aprendizagem e/ou na justiça social, ou seja, em uma sociedade plural "ditar o que o Outro deve ser", não contribui para a equidade de direitos, mas sim só aumenta as dificuldades de acesso à educação pelas comunidades que mais precisam.

Categoria 2: Propostas Pedagógicas

A categoria "Propostas pedagógicas", formada por 13 US, foi a que apresentou maior número de US. Foi também a segunda categoria com maior frequência entre as respostas, correspondendo a um quantitativo de 11/22, o que equivale a um percentual de 50% das respostas dos professores.

Destacamos as seis US que vem ao encontro do que afirma o próprio documento da BNCC: "Qualidade do ensino", "Reduzir as desigualdades educacionais", "Elaboração de propostas pedagógicas", "Igualdade", "Nortear as instituições de Ensino", e "Ações educacionais". As propostas pedagógicas que trazem a identidade de cada escola/comunidade, se articulam com o que propõe a BNCC visando à garantia do direito à qualidade e ao acesso à educação, promovendo ações que desenvolvam as capacidades dos estudantes (Veiga, 1998).

Ressaltamos outras duas US, sendo que a primeira teve maior frequência entre as respostas dos professores, pois as propostas pedagógicas visam a adequação do ensino a identidade cultural de cada espaço escolar: i) Desenvolvimento pleno, presentes em 2/22 das respostas; ii) Formação integral do aluno. Entendemos que, para a formação integral dos

sujeitos, é necessária a relação com a cultura local integrada aos conhecimentos escolares (Mello; Silva, 2019; Macedo, 2006).

A partir desses aspectos, considera-se também que a BNCC conceitua a educação integral do aluno se referindo a um processo educacional construído em sintonia com as necessidades, interesses e possibilidades, em uma sociedade contemporânea e plural (Brasil, 2017). Para que os alunos tenham o desenvolvimento pleno, partimos de um projeto político pedagógico, visando atender às necessidades dos estudantes e da comunidade. Nesse sentido Veiga (1998) traz uma definição do "político", no projeto pedagógico, que visa:

[...] buscar um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais (Veiga, 1998, p. 12).

Segundo Veiga (2009, p. 164), "a proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola", atendendo às necessidades dos estudantes no contexto escolar. Na contramão disso, salientamos o caráter prescritivo observado com as US: Padronizando o ensino; indicando conteúdos; Organizar, alinhar e tornar comum os conteúdos; uniformizar o ensino. Sobre esse tema, Mello e Silva (2019) defendem que:

A abordagem prescritiva, ao considerar o conhecimento escolar como uma totalidade, permite que coisas diversas sejam tratadas da mesma forma, e que o entendimento do que vem a ser o conhecimento escolar guarde aquilo que se repete, por meio de uma generalização. O desdobramento desta postura no plano de análise curricular permite que o conhecimento escolar se relacione, por exemplo, com teorias científicas ou correntes filosóficas da mesma forma. A generalização da abordagem prescritiva possui a capacidade de desprezar a diversidade porque tende a guardar aquilo que é recorrente (Mello; Silva, 2019, p. 58-59).

Ressaltamos a necessidade de o currículo ser pautado na cultura local, isto é, no contexto escolar em que a escola está inserida (Mello; Silva, 2019; Macedo, 2006; Acosta, 2013). As respostas dos professores em caráter prescritivo não articulam o currículo pautado no local e nas diferenças que constituem cada escola, por isso a necessidade de formação continuada de professores (Kiel; Silveira, 2021), conforme evidenciado na US "formação continuada" (P2), considerando a emergência revelada pela própria BNCC de reformulação das propostas pedagógicas. Desse modo, como abordar um conceito centrado, formal e "igual" para todos os estudantes, conforme a BNCC, se somos um povo plural, um país tão extenso geograficamente e miscigenado, logo entendemos e temos cada um suas particularidades. Assim a prática prescritiva acaba por excluir o diferente ao invés de acolher ao diálogo e entender o outro (Macedo, 2018). Em síntese, compreendemos que a escola é uma ponte que possibilita a circulação em múltiplos espaços, culturas, ideias, saberes e não um muro que limita o pensamento.

Dessa forma, a implementação da recontextualização curricular (Lopes, 2008) pode significar os conceitos educacionais, atrelados à identidade dos sujeitos da comunidade escolar, por meio da elaboração de propostas pedagógicas. Os documentos curriculares nacionais se complementam a fim de garantir o direito à qualidade da educação e são adaptados às necessidades locais, pois entendemos que, em um país plural, não cabe um

documento como a BNCC possuir um caráter centralizador, o que, por sua vez, repercute nas respostas dos professores que assumem uma percepção prescritiva do documento.

Categoria 3: Competências e Habilidades

A categoria "Competências e Habilidades", formada por quatro US, com frequência entre as respostas correspondendo a um quantitativo de 7/22 dos professores, equivale a um percentual de 31,81% das respostas dos professores em formação continuada. Ressaltamos as duas US com maior frequência entre os professores: i) Habilidades – presente em 3/22 das respostas; ii) Competências – frequente em 2/22 das respostas.

Conforme o documento da BNCC, a competência é uma "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" de modo a solucionar "demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 8). Ou seja, na Base, as competências são formuladas, como "comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar" (Macedo, 2018, p. 32), desse modo, há uma preocupação com a limitação dos conhecimentos curriculares ensinados aos estudantes.

Foi então realizada a análise das respostas dos professores nas seguintes US: iii) Habilidades comuns – presente em 2/22 das respostas; e iv) "Estabelece habilidades e competências fundamentais" – presente em 1/22 das respostas. Assim, evidenciamos um currículo pautado em competências. Segundo Lopes (2008), as competências visam formar comportamentos que traduzem um determinado conteúdo em uma habilidade, porém há uma necessidade de articulação entre diferentes disciplinas para o desenvolvimento dela no estudante.

O currículo pautado em competências tem como base o saber-fazer, com o enfoque no mundo instrumental e produtivo (Lopes, 2008). Desse modo, compreende-se que o referido currículo não desenvolve o potencial crítico nos estudantes, ao contrário, resulta em um pensamento conformista, pois não questiona o modelo de sociedade em que a escola está inserida.

Categoria 4: Conhecimento

A categoria "Conhecimento", formada por quatro US, que corresponde a um quantitativo de 5/22 dos professores, equivale a um percentual de 22,72% das respostas dos professores em formação continuada. Destacamos as US: i) Conjunto fundamental de conhecimentos – presente em 2/22 das respostas; ii) Define conhecimentos essenciais e fundamentais – presente em 1/22 das respostas.

Nesse sentido, o documento da BNCC determina um "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), de modo que garantam seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno. No entanto, segundo Macedo (2018), um modelo centralizado como a Base não considera todas as pluralidades e singularidades que temos no sistema educacional brasileiro. Por isso, é preciso que cada escola, comunidade e família façam, contribuam e participem das adequações necessárias à cultura e à realidade local.

As demais US encontradas nessa categoria foram: Conhecimentos (P13) e Conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns (P16). Na BNCC (Brasil, 2017), os objetos de conhecimento são definidos como conteúdos, conceitos e processos e são

organizados por unidades temáticas. A BNCC indica os conhecimentos como objetos, dessa forma é que se assume, entre os professores, o caráter prescritivo do documento curricular.

Metatexto - BNCC: a prescritividade e a recontextualização curricular

Propomos este metatexto a partir das categorias que emergiram das respostas dos professores em formação continuada acerca dos objetivos do documento da BNCC (Brasil, 2017) que incidiram na prescritividade e perpassam a necessidade de recontextualização curricular. A partir da análise identifica-se a prescritividade nas US das categorias investigadas acerca do objetivo da BNCC, uma vez que a maioria delas repercutem exatamente como está descrito no documento educacional norteador da Educação Básica (Aprendizagens essenciais, nortear e regulamentar as aprendizagens essenciais, conhecimentos essenciais, etc.). Desse modo, destacamos que "a dimensão sociológica da recontextualização favorece o entendimento de que não basta conhecermos o discurso instrucional e buscarmos sua transmissão na escola. O discurso pedagógico e sua dimensão regulativa, precisam ser compreendidos, caso se busque entender as finalidades sociais da comunicação pedagógica" (Lopes; Macedo, 2011, p. 105). Por esse viés, a partir das respostas, entendemos que a maioria dos professores analisados não conseguiram ressignificar a BNCC, trazendo-a para o contexto de sua atuação educacional na escola, limitando-a como um documento prescritivo e determinante do currículo escolar.

Currículo é poder e criação de sentido, além disso, para Lopes e Macedo (2011), o currículo prescrito fica perceptível nas atividades dos professores, ao passo que seguem critérios objetivos, limitando e definindo caminhos para os estudantes. Nas respostas dos professores, percebemos o caráter prescritivo quando emergem as aprendizagens essenciais nas US, mas não é desenvolvida uma resposta elaborada de modo que partissem das aprendizagens essenciais e fossem ampliadas para cada realidade social e cultural da comunidade escolar, formando um sujeito autônomo e crítico. Esse movimento reflexivo, no entanto, não foi observado nas respostas dos docentes.

O professor é o ator que necessita adaptar e intermediar o currículo, isto é, para que o caminho tenha sentido para os alunos. Esse movimento precisa de uma recontextualização com as adaptações para cada realidade e comunidade escolar. O processo de recontextualização de conceitos possibilita explorar contextos circundantes ao desenvolvimento do conhecimento científico, como da ética e dos aspectos culturais aproximando-os do conhecimento escolar (Lopes, 1999).

Entendemos, assim como Lopes (2008), que a recontextualização curricular pode significar os conceitos educacionais a partir de propostas pedagógicas que sejam atreladas à identidade dos sujeitos da comunidade escolar. Desse modo, os documentos orientadores curriculares nacionais se complementam a fim de garantir o direito à qualidade da educação e necessitam ser adaptados às necessidades locais, pois entendemos que, em um país amplo geograficamente e plural culturalmente, não cabe um documento como a BNCC (Brasil, 2017) possuir um caráter centralizador, o que, por sua vez repercute, nas respostas dos professores que assumem um caráter prescritivo do documento.

CONCLUSÕES

Neste estudo, investigamos os entendimentos dos professores em formação continuada que atuam no Ensino Fundamental acerca da BNCC. Pela ATD foram propostos quatro metatextos, que identificam os conhecimentos dos professores sobre os objetivos da BNCC. Dentre as categorias, destacamos a da "aprendizagem", contida em mais da metade das

respostas dos professores, sendo que as US dão ênfase na garantia do “direito à aprendizagem” e nas “aprendizagens essenciais”, exatamente como está descrito no documento da BNCC. Desse modo, enquadrar o que é “essencial”, para toda uma nação plural, acaba não contribuindo para a equidade de direitos, ao contrário aumenta a desigualdade, gerando, por conseguinte, dificuldades de acesso à educação pelas comunidades que mais precisam.

Salientamos também a categoria menos frequente “conhecimento” entre as respostas dos professores. Em relação ao modo como os professores relacionam a BNCC, identificamos um caráter prescritivo em uma parcela considerável de respostas dos professores acerca dos objetivos do documento. Nesse sentido, é importante salientarmos que o documento visa a universalização dos conhecimentos ofertados, além de garantir o direito à educação, mas ela não é o currículo escolar.

“Propostas pedagógicas” foi a categoria que abrangeu o maior número de US. Assim, entendemos a importância das propostas pedagógicas para a organização educacional e construção do currículo escolar que também perpassa o estudo dos documentos oficiais, além da construção da identidade escolar, que ocorre pelo reconhecimento da cultura local, atendendo as necessidades da comunidade e dos estudantes. Desse modo, as análises evidenciaram a relevância da resignificação curricular, que vai além do currículo meramente prescritivo em um documento e torna-se um facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem, visto que ajuda a resignificar conceitos atrelados à cultura local dos sujeitos da escola por meio das propostas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, em relação aos movimentos formativos dos professores, acreditamos que a formação continuada contribui para o entendimento e criticidade acerca da BNCC, pois pode auxiliar nos movimentos de recontextualização curricular. Assim, considerando o estudo da realidade escolar, através de propostas pedagógicas que rearticulam novas abordagens de ensino, atendendo as necessidades dos professores e dos estudantes, será possível efetivar a garantia do direito à aprendizagem.

Sendo assim, nesta pesquisa, percebemos a importância de diálogos e debates acerca dos documentos curriculares oficiais, para que os professores tenham um entendimento que vá além do caráter prescritivo, a partir da recontextualização curricular, promovendo assim a criticidade. À medida em que investigamos o tema, contribuimos para aflorar diálogos fundamentais para o entendimento crítico da BNCC, indo além de um documento prescritivo e determinante do currículo escolar.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) pela Bolsa de financiamento.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN; José Gimeno (Org.); SALVATERRA, Alexandre (Trad.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**, Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188- 208.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Sinara Almeida da; TAPAJÓS, Jéssica Alves; SANTOS, Célia Maria Guimarães. Aprendizagem da criança: relação entre a BNCC e a Teoria Histórico Cultural. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 9-20, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, Campinas, v. 5, n. 3, p. 111-132, nov. 1994.

HECK, Miriam Ferrazza. Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as unidades de conhecimento matemático. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 5, n. 13, p. 56-70, fev. 2019.

KIEL, Cristiane Aparecida; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. O Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade e a Base Nacional Comum Curricular: o que sabem os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais? **Revista Ciências & Ideias**, v. 10, n. 3, p. 129-145, set./dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S. DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p 23-27.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S. DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Uma proposta de formação continuada colaborativa na área de Ciências da Natureza. **Vivências**, v. 17, n. 32, p. 85-99, 2020.

MEDEIROS, Priscila do Vale Silva. A BNCC na sala de aula: perspectivas docentes. In: **Anais...** VI Congresso Nacional de Educação - VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58083> Acesso em 23 de jul. 2023.

MELLO, Ana Paula; SILVA, Sérgio. Ensaio sobre uma prática educativa instituinte: a escola como lugar de produção cultural. **Revista Aleph**, Niterói, Número Especial, p. 56-75, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SANTOS, Reginaldo dos; FIGUEREDO, Francisco Alex Oliveira; PARRY, Maurício Möller. O ensino de Botânica no contexto das escolas públicas de Altamira-PA: um estudo sobre dificuldades e possibilidades. **REnCiMa**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.



Revista
Ciências & Ideias