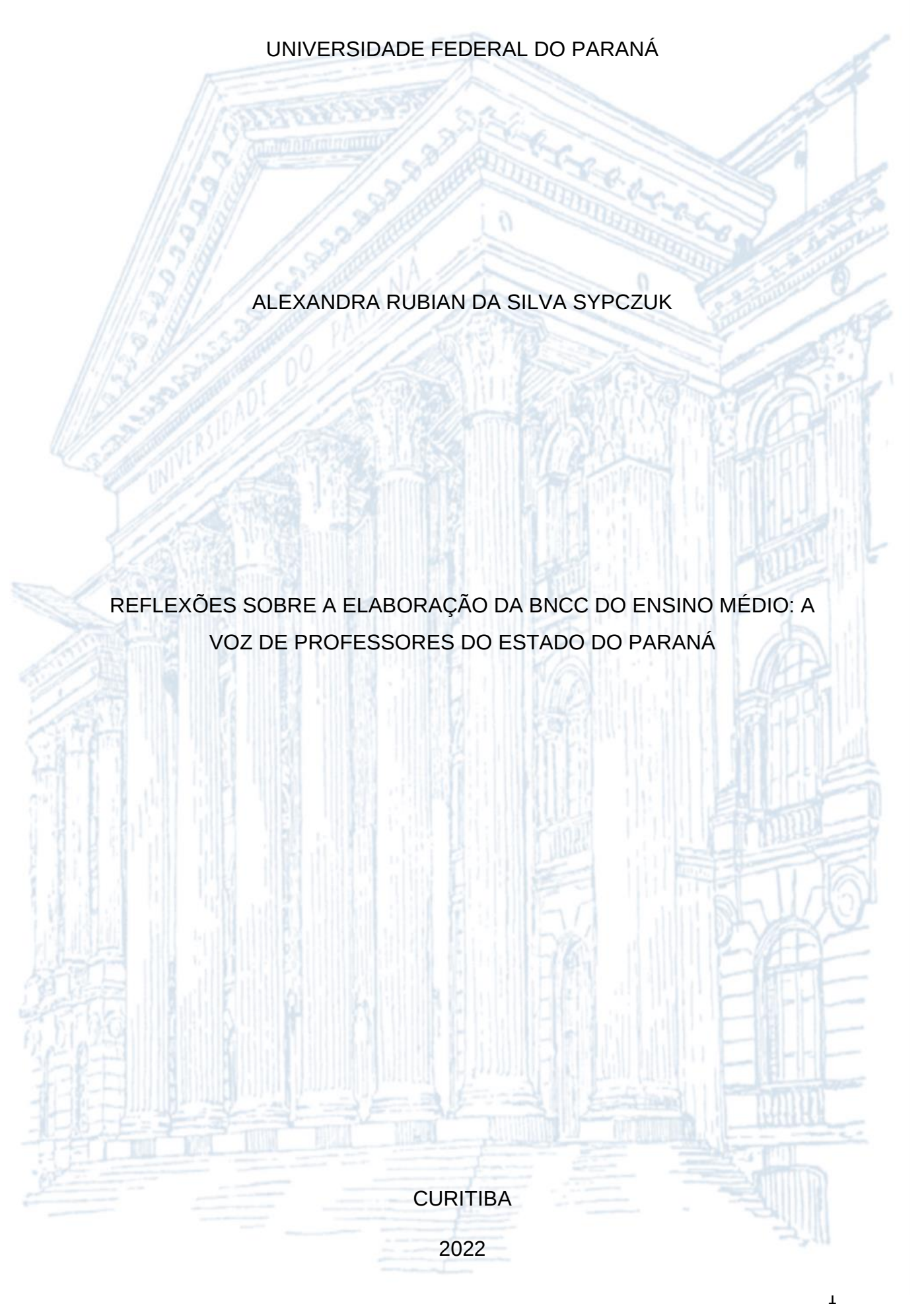




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRA RUBIAN DA SILVA SYPCZUK

REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: A
VOZ DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

CURITIBA

2022

ALEXANDRA RUBIAN DA SILVA SYPCZUK

REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: A
VOZ DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Peres Barbosa

CURITIBA

2022

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRA RUBIAN DA SILVA SYPCZUK

REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: A VOZ DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia, a ser analisado pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Renata Peres Barbosa

Orientadora–Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Marcia Baiersdorf

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 11 de maio de 2022.

Dedico esse trabalho às pessoas que eu amo, Gabriela minha filha amada, e minha força motriz, Aparecida minha mãe, incentivadora e melhor amiga, Bruno meu amor e companheiro, que durante a difícil trajetória não me deixaram esmorecer, e ao meu pai Romeu (*in memoriam*) que caminhou ao meu lado até a metade do curso, meu exemplo de resiliência, amor e alegria.

Agradeço especialmente à Professora Renata minha orientadora neste trabalho de conclusão de curso, pelos ensinamentos, pela dedicação e vontade de me ajudar a desenvolver o tema e melhorar minha escrita, auxiliando na compreensão dos textos, e me mantendo ativa, agradeço imensamente pela paciência e por me motivar a não desistir.

LISTA DE ABREVEATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

EAD- Ensino à Distância

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB- Índice do Desenvolvimento da Educação Básica

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

MP- Medida Provisória

MPBNC- Movimento pela Base Nacional Comum

PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PL- Projeto de Lei

PNE- Programa Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 DEBATE SOBRE O CURRÍCULO E ANÁLISE DE POLÍTICA CURRICULAR.....	11
3 OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E OS SUJEITOS DA ELABORAÇÃO	19
3.1 A BNCC.....	19
3.2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO	22
3.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: OS SENTIDOS DE UM CURRÍCULO PADRONIZADO.....	26
4 A ELABORAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS DOCENTES E EQUIPE PEDAGÓGICA ATUANTES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ.....	29
4.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	30
4.2 O QUE OS/AS PROFESSORES/AS SABEM SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC.....	31
4.3 CONHECIMENTO DAS AS INTENÇÕES DA BNCC	34
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	41

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso pretendeu elucidar o conhecimento por parte dos professores e pedagogos do ensino público do estado do Paraná, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os seus sujeitos na elaboração do Ensino Médio em nosso Estado. Usando como metodologia e ferramenta qualitativa um questionário feito no google formulário, com perguntas abertas e fechadas sobre a percepção dos docentes e pedagogos sobre o tema, e com referenciais bibliográficos (KRAMER, 1997; LOPES, 2018; MOREIRA E SILVA, 1994; SILVA, 2018; BARBOSA, 2021; FARIA E SILVA, 2019, SILVA, 2019; CAETANO, 2019; AGUIAR, 2018), a fim de fundamentar cientificamente as problemáticas aqui destacadas.

A literatura vêm demonstrando que a base possui um caráter prescritivo e impositivo, demonstrando que o processo hegemônico na formação de um currículo comum nacional pode aparentar boas intenções, mas oculta no processo os interesses mercantis de uma sociedade calcada no poder econômico, massificando o saber com o objetivo de formar os estudantes para o mercado de trabalho, sem o preparo intelectual esperado, desta forma privilegiando as classes mais abastadas que podem ter o acesso à educação privada e diferenciada.

Palavras-Chave: Reforma do ensino médio; BNCC; Política educacional; Currículo.

ABSTRACT

The present work of public conclusion of course intended to elucidate the knowledge on the part of teachers and pedagogues of high school in the state of Paraná, about the National Common Curricular Base (BNCC), and their studies in the elaboration of high school in our state. methodology and qualitative tool a topic made and made on google formulated, with open and closed questions about the perception of teachers or bibliographic (KRAMER, 199; LOPES, 2018; MOREIRA E SILVA, 1994; SILVA, 2018; BARBOSA, 2021; FARIA E SILVA, 2019, SILVA, 2019; CAETANO, 2019; AGUIAR, 2018), a scientifically fundamental end as the problems highlighted here.

Literature has shown that a base has a prescriptive and imposing character, demonstrating that the hegemonic process in the formation of a common national curriculum may appear to be good intentions, but hides in the process the mercantile interests of a society based on economic power, massifying knowledge with the objective of training students for the job market, without the expected intellectual preparation, thus privileging the wealthier classes that can have access to private and differentiated education.

Key words: High school reform; BNCC; Educational politics; Resume.

1 INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil vem sofrendo nos últimos anos influências das políticas de mercado e demandas mercantis internacionais, que delimitam as necessidades educativas a serem disseminadas nas escolas para a formação dos cidadãos, limitando à preparação para o mercado de trabalho. A exemplo desta forma de atuação são as avaliações de larga escala, que são impostas e atravessam os interesses partidários, ao passo que subjagam os conhecimentos dos estudantes a poucos conteúdos estruturados, reforçando a suposta necessidade da alteração no currículo da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, se insere neste contexto, de uma política curricular que apresenta diversas controvérsias sobre a sua necessidade e possibilidade, desde a sua elaboração. O caráter centralizador e prescritivo, desconsidera as diferenças geográficas, estruturais e culturais em um país continental como o nosso (LOPES, 2018).

A atual pesquisa teve a intenção de elucidar quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC no Ensino Médio, sob a ótica dos professores e pedagogos do Estado do Paraná. O objetivo geral do trabalho foi investigar quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC do Ensino Médio a partir da percepção dos docentes e equipe pedagógica que atuam na rede estadual de educação do Paraná.

Para tanto, este trabalho de conclusão de curso teve como objetivos específicos: realizar o debate conceitual sobre o campo do currículo e da análise da política curricular; realizar uma análise dos pressupostos da BNCC e os sujeitos da sua elaboração; analisar quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC do Ensino Médio a partir da concepção dos docentes e equipe pedagógica da rede pública estadual do Paraná.

Como metodologia da pesquisa, além da pesquisa bibliográfica documental e de campo, utilizamos como recurso metodológico a aplicação de questionário com professores e pedagogos, via google formulário, contendo 22

questões fechadas e abertas, preservando a identidade dos respondentes, mantendo em sigilo, onde participaram da pesquisa com consentimento.

A aplicação do questionário foi com 15 profissionais da educação da rede pública do estado do Paraná, com o intuito de analisar quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC do Ensino Médio a partir da concepção de uma de docentes e pedagogos de escolas da rede pública estadual, foi perguntado se sabem quem elaborou a BNCC, com a resposta mostrar o desconhecimento deste grupo de profissionais sobre o tema.

Por fim, a partir dos resultados da pesquisa descobrimos que além do desconhecimento de quem são os sujeitos da elaboração da BNCC por parte dos docentes e equipe pedagógica nas escolas públicas do Paraná, independente da disciplina ou área de trabalho em que atuam, este desconhecimento é resultado da falta de interesse pessoal, e que a ação nebulosa, porém arquitetada, é a forma de empreender do poder público através da educação, que apresenta uma grande fatia inexplorada e com uma vastidão de mercado a ser desenvolvido que a educação proporciona para o empresariado e para os políticos de tradição.

No primeiro capítulo discutimos conceitualmente sobre o currículo e política curricular, a partir de Moreira e Silva (1994) e Kramer (1997).

Na sequência adentramos na literatura sobre a BNCC e tivemos como referenciais Silva (2018) e Barbosa (2021). No capítulo seguinte discutimos a relação público-privada através de Faria e Silva (2019), Silva (2019), e Caetano (2019), e no capítulo quatro argumentamos sobre o processo de elaboração da BNCC e os sentidos de um currículo padronizado fundamentando-se através de Aguiar (2018) e Lopes (2018).

No capítulo 5 abordamos aspectos da nossa pesquisa realizada nos dias 23 e 25 de novembro de 2021, contendo 22 questões, com 15 respondentes abordando a elaboração da BNCC do Ensino Médio a partir da concepção dos docentes e equipe pedagógica da rede pública estadual do Paraná. E sequencialmente as considerações finais do trabalho.

2 DEBATE SOBRE O CURRÍCULO E ANÁLISE DE POLÍTICA CURRICULAR

Neste tópico temos como objetivo apresentar uma breve discussão sobre currículo e política curricular, a partir de Moreira e Silva (1994) e Kramer (1997). Com Moreira e Silva (1994) partimos do pressuposto de que não se trata de uma discussão técnica e neutra, pelo contrário, diz respeito a uma discussão eminentemente política, que expressa visões de sociedade e de projetos formativos. Já Kramer (1997), no mesmo sentido, avança ao apresentar aspectos a serem considerados na análise de uma proposta pedagógica, com o intuito de compreender os interesses ocultos da produção da política curricular.

No espaço formativo o currículo tem tradição mandatória, onde os princípios da racionalização, eficiência e padronização, influenciam na organização do trabalho pedagógico e a visão hegemônica sistematiza o saber através da administração científica.

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os “hábitos” adequados. (MOREIRA; SILVA, 1994, p.10).

A organização do currículo não é neutra, e depende das relações de poder de cada período, os valores sociais democráticos, mais republicanos e muitas vezes autoritários, são definidos por essas visões de sociedades hegemônicas e em disputas, históricas, e em movimento.

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

O currículo na teoria crítica é campo de produção e de política cultural onde seus elementos operam criando, recriando, contestando e transgredindo. O poder no currículo na teoria crítica se manifesta nas relações de poder, onde indivíduos ou grupos estão subordinados aos propósitos arbitrários de outros (MOREIRA; SILVA, 1994). O poder central na teoria crítica da educação é o sentido político do currículo.

Que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que este currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 1994, p.29)

No sentido da teoria crítica do currículo a educação e o currículo são partes fundamentais do processo cultural, a cultura oficial movimenta o currículo, mais o ambiente cultural em que ela é ensinada é que vai dar forma ao que foi transmitido, território de disputas e lutas.

O currículo oculto encobre e desvia intencionalmente os objetivos entrepostos na teorização do currículo oficial, por isso a necessidade de desnaturalizar e historicizar o currículo existente.

No texto Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica, a autora traz subsídios para uma análise e construção de currículo, levando em consideração a sua experiência teórico-prática através de atividades de assessoria, acompanhamento e avaliação de políticas públicas de educação em diversos órgãos públicos principalmente os municipais. O texto é fundamentado através da teoria crítica da cultura, considerando como ponto de partida que toda proposta pedagógica nasce de um projeto político e cultural, tentando esclarecer as principais questões na elaboração de projetos curriculares.

Para Kramer (1997) durante o processo a metodologia adotada para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais foi austero, rígido a ponto de não dar espaço para o debate, algo imprescindível para a legitimidade do processo.

Por quê? Por ter previsto um caminho pouco claro para sua elaboração, o que, pareceu-me, iria comprometer sua implementação. Buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população. (KRAMER, 1997, p.16).

Desta forma, perdendo o direito a fazer perguntas, levantar questões e discutir suas respostas, transformando o processo da proposta curricular educacional em um sistema “antidemocrático”, uma estratégia para obter a adesão dos professores? Pela via da alienação deles?

Assim desta forma encobrindo o valor do voto conquistado ao longo da história da política educacional, desprezando de forma direta as práticas pedagógicas anteriores, e retirando do cidadão o direito de exercer sua cidadania.

A prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizem a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempo para a tomada de decisões organizadas. (KRAMER, 1997, p, 16).

A busca pela emancipação cultural deveria ser vista como ponto estratégico do governo para a concretização de um país autônomo, com menores índices de pobreza e melhores condições de vida.

De meu ponto de vista, perdemos mais uma rica e interessante oportunidade de provocar situações, por meio das quais, de forma coletiva e organizada, os profissionais, as crianças, os jovens e os adultos que frequentam as escolas e a população em geral pudessem pensar a educação que temos hoje, discutir a que queremos, e compreender o que precisamos fazer, questionar e mudar para conquistá-la. (KRAMER, 1997, p.17)

Pra Kramer (1997) a elaboração dos parâmetros curriculares percorreu um caminho inócuo, tendo sido convidada para elaborar um parecer técnico sobre o texto, não aceitou e questionou as estratégias adotadas (contratação de peritos para apreciação individualizada; tempo reduzido destinado a tarefa; não previsão de instâncias progressivas e organizadas para a análise crítica; não explicitação dos critérios que seriam utilizados na compatibilização dos pareceres, especialmente os de caráter divergente, etc.), importante citar que a autora teve como base para sua avaliação sua experiência em pesquisa e na prática em intervenção educacional, mudança curricular e formação de professores. Em paralelo a isso, neste trabalho de conclusão de curso concluímos que o grande desconhecimento da BNCC e seu levante no ensino médio aqui no Paraná ressalta seus interesses ocultos e sua habilidade prescritiva, impositora, que exerce força na mudança da educação, exalta suas oposições e críticas, pelo processo oculto na sua elaboração/implementação.

Entendamos então que o propósito deste estudo foi discutir a questão curricular, de maneira a desenvolvê-la, buscando trazer aos interlocutores (pesquisadores e todos envolvidos na prática do trabalho educativo), o pensar sobre as propostas curriculares, seus projetos, e a formação permanente dos profissionais, tão necessária para atingir parâmetros de qualidade mais elevados. Descobrimos aqui uma necessidade de discussão e de disseminação do conhecimento da BNCC e seus sujeitos da elaboração, suas finalidades e pressupostos, dando subsídios para o pensamento crítico sobre o sistema educacional e suas políticas públicas.

Baseado em Kramer (1997), partindo da análise crítica da cultura e pressupondo que toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural, a análise ultrapassa o enfoque escolar, administrativo, e toma um percurso que percorre três etapas importantes: primeira, discutir o que se entende por proposta pedagógica e depois apontar aspectos controversos subjacentes, alertando sobre determinados princípios que devem ser levados em conta para seu delineamento e concretização.

Devo esclarecer, ainda, que não estabeleço diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo. Compreendo, assim, currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é frequentemente a maneira com que se tem concebido uma proposta pedagógica. (KRAMER, 1997, p. 19).

Para Kramer (1997), um currículo ou proposta pedagógica englobam tanto bases teóricas como diretrizes práticas, além de aspectos de natureza técnica que possibilitam sua concretização.

Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. (KRAMER, 1997, p. 19).

Na medida em que se estuda sobre o tema observa-se que uma proposta nova para a educação vem carregada de expectativas tanto daqueles que a constroem, como daqueles que irão atuar sobre ela.

Observamos também que para Kramer (1997), o novo currículo ou a nova proposta educacional, remete o “novo” prevalecendo o “velho”, o que significa negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno.

Porque as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido, pode-se aqui indagar. Talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é o seu. (KRAMER, 1997, p. 20).

Uma nova proposta educacional é um convite a mudanças, por trás existem elementos políticos que ditam o papel da sociedade, e que determinam um novo conceito de cidadania, de educação e de cultura, e por este motivo não deveriam trazer respostas prontas para serem implementadas, sem levar em conta o contexto em que as pessoas vivem, e de que forma a nova proposta será colocada em prática, se a multiplicidade dos sujeitos e sua relação com a realidade são diferentes entre si, se torna incoerente objetivar uma sociedade democrática onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade (KRAMER, 1997).

Pensar uma proposta pedagógica única pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto; de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – seja de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, de jovens ou de adultos precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. (KRAMER, 1997, p. 21, 22).

Construir a unidade na diversidade e contra a desigualdade; eis um desafio para a construção de uma proposta pedagógica que aposta na seriedade e na qualidade, também um pressuposto para orientar esta avaliação. (KRAMER, 1997, p. 22).

A questão primordial na elaboração de uma proposta curricular é justamente trazer mecanismos que unifiquem as diferenças e transformem a sociedade de forma mais justa e igualitária (KRAMER, 1997).

Transformar “o ser social” (crianças, jovens e adultos), garantindo condições do exercício da cidadania, lhe proporcionando através da educação a conquista da autonomia e da cooperação, o confronto e a resolução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, e a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão, somente serão possíveis com a formação permanente dos profissionais que com eles atuam (KRAMER, 1997).

Mas na ânsia de trazer o “novo” como solução para todas as questões levantadas em torno da educação e cultura, negando suas especificidades, diferenciações territoriais, culturais e sociais, o planejamento e execução de uma proposta educacional única, onde os professores se tornam simples executores

dos projetos, sem ao menos terem sido chamados a participar da elaboração, reduzem a questão educacional a um singelo trabalho burocrático, sem aproveitar a experiência profissional, e sem usar o conhecimento apropriado para o desenvolvimento dos professores, estudantes, e da sociedade.

Produzir conhecimento na área da educação e cultura requer acesso ao conhecimento por parte dos professores, e desta forma possibilitando repensar suas práticas pedagógicas, agindo como sujeitos na produção do conhecimento (KRAMER, 1997).

Através de Kramer (1997), encontramos elementos que sustentam a análise crítica do currículo, nos permitindo ponderar sobre as interrogações em torno do tema e os pressupostos que nos levam a admitir que uma proposta educacional única, não absorve toda a magnitude cultural e social do processo educativo de um país continental como o Brasil.

No nosso caso, há que se perguntar sobre o(s) autor(es) da proposta e seu processo de produção, o conteúdo/produto do texto, os interlocutores a quem se dirige. (KRAMER, 1997, p. 23)

Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada? (KRAMER, 1997, p. 24)

São tantas as reflexões em torno do processo de implementação da proposta que fica impossível não pensar sobre o caminho que esta percorreu desde a concepção teórica até a execução prática (KRAMR, 1997).

Supõe que a sua é uma dentre as muitas alternativas, ou a considera como a única, trazendo uma palavra monológica, autoritária, que dita o que deve e o que não deve ser feito, de maneira normativa, cheia de jargões e estruturas prontas condutoras da prática? (Kramer, 1997, P. 24).

Ainda neste sentido da análise, é refutável todo e qualquer critério que não seja amplo em sua tentativa de responder todas as inúmeras questões que envolvam a proposta de um novo currículo educacional. Esgotando todas as possibilidades que possam levar ou não a democratização do acesso, e a garantia do ingresso, além da permanência na faixa da escolaridade obrigatória, existem vagas para todas as crianças, jovens e adultos? Existem profissionais para atender toda esta gama? Qual a estrutura necessária?

Como a proposta concebe, implícita ou explicitamente, o desenvolvimento, nos seus aspectos sociais, culturais e cognitivos? Em que nível se compromete com essas concepções? A formação dos profissionais permite pensar a concepção de infância, de adolescência e de desenvolvimento nestes termos? (KRAMER, 997, p. 25).

No que se destina a proposta? Nos importa tanto quanto os fundamentos teóricos da proposta e seus autores, que modelo de ser humano, cidadão, e sociedade se pretende desenvolver?

Durante a implementação da proposta curricular deveriam ser observadas as experiências da prática pedagógica, pois no texto escrito alguns aspectos não serão notados, e, portanto, a cooperação técnica a ser desenvolvida e a formação necessária dos profissionais caem no desuso, e se perdem no discurso bem elaborado, sem surtir os resultados anunciados (KRAMER, 1997).

Uma proposta precisa (1o) ver a situação da maneira como ela se apresenta; (2o) fazer um balanço do que existe, do que falta e dos problemas a serem solucionados; (3o) com base na realidade encontrada, no balanço crítico de seus problemas e nos objetivos traçados, elaborar a proposta e as formas de colocá-la em ação; (4o) ser capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos, autoavaliar-se. Se este é o desejável, resta levantar diversas perguntas. (KRAMER, 1997, p. 29).

No processo de implementação de uma nova proposta curricular é possível observar se a proposta se alicerça na reflexão crítica da prática? Busca novos conhecimentos e transformação desta prática pelos sujeitos do seu próprio processo (crianças, jovens, adultos e os profissionais) (KRAMER, 1997)?

Em síntese a autora reforça a informação de que seu texto trata-se de um material orientador que de forma crítica foi escrito através de uma teoria vivenciada na prática, que fornece subsídios críticos para analisar de forma coerente e ampla uma proposta curricular de ensino, nas camadas municipais e estaduais, que pretende unificar as práticas pedagógicas sem tirar a capacidade de autonomia dos envolvidos no processo, ocasionada pelas controvérsias geográficas, culturais, sociais, e estruturais, sejam na condição de estudantes (crianças jovens e adultos) assim como dos profissionais que dela farão uso.

Neste trabalho de conclusão de curso usando o raciocínio de Kramer (1997) buscamos compreender a importância de um currículo pensado e explorado corretamente em suas formas de apresentação no dia a dia na escola pública, seus benefícios quando bem elaborado e suas deficiências quando processados de forma abstrusa.

Proporcionando formas para contestar as questões não contempladas no texto escrito e falado da nova proposta. Indicando reflexões em torno do profissional de educação, sua carreira, seu salário, seu processo de formação permanente, sua voz no levante da sua experiência como sujeito da história, e na produção de seres pensantes e humanizados.

3 OS PRESSUPOSTOS DA BNCC E OS SUJEITOS DA ELABORAÇÃO

Neste capítulo abordamos os pressupostos da BNCC e seus sujeitos da elaboração que através de ações apressadas do poder público, denotam seu espírito autocrata alteraram assim, os modos operantes do ensino médio no Brasil.

3.1 A BNCC

Algumas informações são primordiais para compreender a fundo o quanto é retroativo e obsoleto as indagações em torno da medida provisória 746/16, que remetem o período de 1990. Quais foram seus objetivos reais? Quem são os interessados? E quem são os beneficiados com este discurso sobre as “novas” normativas curriculares?

Não se vê nada de “novo”, o discurso cronologicamente comprova que se trata de propostas e normativas curriculares que retrocedem a um período em que há uma supervalorização da educação profissional, em consequência do aspecto econômico e político vigente e aproximando o setor privado ao sistema educacional brasileiro.

Primeiramente observou-se que um dos argumentos desta urgência foi a intenção de alinhar o número exorbitante de disciplinas do ensino médio que não estavam de acordo com o mundo do trabalho (SILVA, 2018).

e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). (SILVA, 2018, p. 2).

Além disso, a reforma se articulava “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (SILVA, 2018, p. 2).

Em consonância ao argumento do desenvolvimento dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho, a MEDIDA PROVISÓRIA 746/16, se calçou na justificativa por sua urgência pelos resultados obtidos no IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) que se mantinha estagnado, e na necessidade de melhorar o resultado dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes); o que culminou em duas

mudanças importantes: na organização do currículo do ensino médio e no financiamento desta etapa da educação básica (SILVA, 2018).

O debate tornou-se inevitável e inaceitável sobre duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia e de que pessoas sem formação adequada poderiam encarregar-se da docência, o “notório saber” para o professor, que institucionaliza a precarização do trabalho docente, e a não obrigatoriedade das disciplinas recaem em uma falta estrutural no pensamento crítico do estudante. Desta forma inibindo através da falta de conhecimento a contestação ao sistema imposto autoritariamente pelo governo (SILVA, 2018).

A divulgação pela imprensa exaltou as mudanças no currículo do ensino médio de forma positiva, e não revelou suas intenções, sem espaço para o debate.

A MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. (SILVA, 2018, p. 4).

De acordo com Silva (2018, p. 4), a fragmentação do currículo representa o enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”.

Embora alvo de várias manifestações públicas contrárias, a MP 746/16 foi transformada em Lei 13.415/17. Dentre as mudanças apresentadas: carga horária da formação básica, de 1200 horas para 1800 horas, e as áreas que completam o currículo ganharam a expressão e “suas tecnologias” passando a compor o Art. 35 da LDB, voltando a usar o mesmo nome existente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990 (SILVA, 2018).

Estava presente na MP 746/16 e permanece como determinação da Lei 13.415/17 que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (determinação que passa a compor o Art. 36 da LDB). (SILVA, 2018, p. 5).

Art. 35A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias;
III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e
sociais aplicadas. (Lei 13.415/17). (SILVA, 2018, p. 5).

No contexto em discussão se anunciou que o novo ensino médio teria o estudante como protagonista, contudo os itinerários formativos serão ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino, retirando esta possibilidade de escolha.

Além disso, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. (SILVA, 2018, p. 5).

Com este adendo abre-se uma enorme brecha para a comercialização do ensino público no país, fortalecendo as parcerias com empresas que fornecem cursos em EAD, e as parcerias público/ privadas em geral que definirão os processos formativos escolares e as novas formas na educação básica, com financiamento público para oferta privada da educação através do itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018).

Com base nisso, o “mundo do trabalho” continua sendo a referência principal para o “novo ensino médio”, e de que forma serão atendidas as demandas curriculares para que os estudantes estejam preparados para assumir uma posição no mercado de trabalho, sendo mais um modo operante da capacitação humana ao contrário de exercer sua capacidade máxima de expressão social e irrefutavelmente sua sensibilização ao mundo político e social de forma reflexiva e crítica.

Em conformidade as metodologias da administração e a prática do trabalho a lógica instrumental rege a vida social e seus processos de planejamento e controle se estendem para a escola (BARBOSA, 2021).

A concepção pedagógica assume o discurso das competências em consonância ao mundo do trabalho, da sociedade do conhecimento e suas mudanças permanentes, em seu caráter prático é retratado como “aprender a fazer” (BARBOSA, 2021).

Aliada ao currículo único, as formas de avaliação de larga escala refletem uma centralidade no resultado quantificado, sem levar em conta as

experiências, dessa forma tratando a educação como mercadoria, aquilo que pode ser racionalizado, dividido, barganhado.

Nesse sentido, quando da aprovação da BNCC, a concepção de currículo centralizado materializado nas políticas educacionais é “retomada das cinzas” (SILVA, 2018).

Mesmo assim com três versões distintas, e sem o cuidado metodológico devido, a BNCC foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2017, sem a inclusão da etapa do Ensino Médio no documento (BARBOSA, 2021).

Sobre os sujeitos do processo que estiveram à frente das decisões e marcaram as concepções no documento aprovado, ressalta-se a ação coordenada pelos agentes do setor privado, que vêm disputando o orçamento público nos últimos anos. Destaca-se o Movimento pela Base, composto por representantes de institutos e fundações privadas, tais como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, entre outros. Nota-se, portanto, na formulação da política curricular, o protagonismo das fundações privadas e das *think talks*, ligadas ao grande capital.

Retomando o referencial crítico de análise, compreendemos que se trata de um projeto formativo sob os imperativos de mercado, marcado pela lógica pragmática, que contraria a formação densa e qualificada, não sendo possível desprezar os efeitos nos indivíduos. (BARBOSA, 2021, P. 60).

3.2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO

São tantas as tentativas de propostas de Ensino Médio pelo país que instigam a reflexão sobre a pertinência da necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (FARIA; SILVA, 2019).

O Novo Ensino Médio através da Lei 13.415/17 traz duas mudanças fundamentais, alterando a LDB 9.394/96: 1) descaracteriza a organização pedagógica e curricular e, 2) modifica a Lei 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB (Fundo De Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), permitindo o uso de recursos públicos por entidades privadas (FARIA; SILVA, 2019).

Com isso, os recursos financeiros públicos podem financiar atividades educacionais do setor privado para oferta de educação técnica e para cursos à distância (FARIA; SILVA, 2019).

Acerca da BNCC, vale lembrar que um documento que traz uma listagem de objetivos, é extremamente prescritivo e carrega uma dimensão regulatória que deixa muito pouco espaço para a autonomia de decisões de instituições e de seus sujeitos. Trata-se de uma forma de controle sobre a escola e sobre o processo formativo. (FARIA; SILVA, 2019, p. 90).

Em sentidos opostos, de um lado encontra-se o conjunto de redes de ensino, autônomas na definição de suas propostas pedagógicas, e do outro lado está a caracterização da base através da BNCC, criando um cenário favorável e persuasivo para que as redes de ensino mesmo com certa autonomia curricular recorram às empresas, fundações e institutos privados para assessorias, formação de professores e produção de materiais (SILVA, 2019).

Um largo mercado se forma, como meio e como fim. Daí o interesse do setor privado pela escola pública, seja em tê-la como balcão de negócios para angariar lucros, seja em se comportar como Estado na decisão sobre os rumos da educação. (FARIA; SILVA, 2019, p. 90).

Segundo Faria e Silva (2019 citado por BALL, 2018), desta forma marcando uma maior abertura entre as parcerias público-privadas. Remonta à busca por “soluções colaborativas”, onde “soluções” são pagas e vendidas por um “mercado de soluções”.

A atuação destas instituições privadas acontecem de duas maneiras: junto as redes federais, estaduais, municipais de ensino em assessoramentos e implantações de programas ao firmar acordos com entes públicos, e atuam também junto ao Congresso Nacional e no Conselho Nacional de educação na formulação de normas e mudanças na legislação, um exemplo desta atuação privada no poder público é a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que prevê até 30% de educação a distância ofertada pelo setor privado (FARIA; SILVA, 2019).

O guia orientador intitulado Desafios e perspectivas no itinerário de formação técnica e profissional, aponta para a mudança na gestão das redes de ensino de modo a hibridizar as redes públicas e privadas ligadas à oferta da educação profissional. Esta é concebida como

estratégia central de implementação da política. (FARIA; SILVA, 2019, p. 94).

As mudanças incluem o compartilhamento da infraestrutura destas redes e a elaboração de um “projeto pedagógico integrado com todas as instituições parceiras”, com objetivo de monitorar através de sistemas informatizados, auxiliando na melhor utilização dos recursos e no alocamento dos profissionais de educação (FARIA; SILVA, 2019).

No cenário atual, as reformas de governo assim como as reformas na educação, propõem modificar as estruturas da escola, alterando sua administração e suas condutas pedagógicas, através de uma gestão educacional calcada no modelo empresarial, as quais são orientadas pelos princípios gerenciais (CAETANO, 2019).

Analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e da eficácia do sistema público de ensino representada por meio dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. (CAETANO, 2019, p. 133).

A expansão da iniciativa privada na educação pública ocorre através do princípio mercadológico em que os baixos resultados na qualidade, no desempenho escolar e na baixa produtividade dos estudantes exigem novas abordagens tecnológicas e ferramentas gerenciais mais eficazes, o que explica a parceria do terceiro setor mercantil, “essas propostas podem ser programas, plataformas digitais, modelos de gestão, consultorias” (CAETANO, 2019, P. 133).

Os “quase mercados” denominados assim pelo sentido dado a sua propriedade que continua pública, mas seu gerenciamento que se torna privado, fazendo uso de estratégias marcadas por seu modelo modernizador na proposta de Reforma do Estado, conferindo a este um papel relevante dentro da tendência mundial econômico-político e social, em que o capital é o centro, e que o capital se organiza e reorganiza em várias esferas da vida social (CAETANO, 2019).

As tendências globais à privatização da Educação são observadas a muito tempo por diversos estudiosos do processo educacional, e se traduzem em experiências diretas (exprivatização) e indiretas (endoprivatização). Indiretamente através de instrumentos mercadológicos na performance da política pública, como por exemplo na transferência do desenvolvimento

curricular, e na contratação de outros serviços privados na escola pública, como a formação de professores, gestores, contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação (CAETANO, 2019).

Novos significados ao papel do Estado em suas relações de mercado e no seu papel de proteção e inclusão de políticas sociais, estão sendo determinados pelas tendências neoliberais, que instituem ao meio público o poder unilateral de escolha por meios privados na gestão das escolas através de soluções educativas, propiciando um ambiente de “trocas” de serviços e produtos.

Uma das questões principais é a disseminação do pensamento hegemônico, e no caso da BNCC, foi tomado como base o Common Core americano, base nacional implementada nos Estados Unidos que inclui apenas linguagens e matemática disciplinas cobradas pelas avaliações internacionais que medem a qualidade da educação ofertada no país (CAETANO, 2019).

O Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC) se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann, em conjunto com outras instituições públicas e privadas, coordenou a construção e vem coordenando a implantação da base. O objetivo, segundo pesquisas que realizamos, é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. (CAETANO, 2019, p. 136).

Para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação. (CAETANO, 2019, p. 138).

Os empreendedores de políticas e os filantropos no Brasil ganharam força com a sucateação da educação brasileira, e assim implantar o modelo hegemônico para a educação se tornou mais fácil, e estabeleceram uma rede sólida de relacionamentos para se apoiarem e desta forma lucrar (CAETANO, 2019).

Nesta pesquisa, entende-se que a “[...] defesa da educação pública com gestão e conteúdo público deve ser prioridade na agenda nacional.” (CAETANO, 2019, p. 140).

Sendo assim os arranjos políticos entre as empresas privadas e a educação pública não deveriam se perpetuar. Os investimentos públicos na educação pública devem ser mantidos como base da autonomia constitucional onde a prioridade deve ser a cultura, a educação e o projeto de cidadão que se pretende construir.

3.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: OS SENTIDOS DE UM CURRÍCULO PADRONIZADO

No texto de Aguiar (2018), a autora e então conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE), relata o processo de aprovação da base junto ao CNE. Ela demonstra o quanto a base foi aprovada com lacunas e de maneira intempestiva.

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. (AGUIAR, 2018, p. 8).

Foi apresentado o parecer das três conselheiras que foram contrárias à terceira versão da BNCC, que sem discutir com a sociedade, necessitava de uma conversa democrática, traçando um perfil histórico do debate sobre a BNCC questionando aspectos da metodologia de elaboração da base nacional comum curricular aceita pelo MEC, demonstrando suas limitações e imperfeições, comprometendo a qualidade da educação básica no país (AGUIAR, 2018).

O Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio. (Aguiar, 2018, P. 11).

Com intensa denotação sobre a falta de tempo para a leitura e análise dos documentos que foram enviados aos membros do Colegiado no dia 29 de novembro de 2017, via Secretaria Executiva do CNE, os Conselheiros Relatores para emissão do Parecer e da Resolução tiveram o conhecimento do descontentamento dos demais membros e mesmo assim o processo de elaboração da BNCC seguiu em frente (AGUIAR, 2018).

Nas reuniões da Comissão Bicameral no mês de dezembro foram apresentadas pelo MEC as inclusões feitas na BNCC pelo Comitê Gestor e suas equipes, segmentadas por componente curricular, de forma individualizada e oralmente. Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (AGUIAR, 2018, p. 12).

Mesmo após as 3 Conselheiras, Márcia Ângela Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tânia Tuttman (CEB/CNE), e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) por considerarem que a BNCC não estava concluída e terem pedido vista publicamente de acordo com o artigo 32 do Regimento Interno da CNE, o Presidente do CNE antes de atender o artigo 32 atendeu à solicitação de um Conselheiro que requereu a votação da matéria em regime de urgência baseado no artigo 15, inciso III do referido Regimento (AGUIAR, 2018).

Questionado por ter colocado em votação o regime de urgência antes do pedido de vista, o Presidente do CNE argumentou que o referido pedido de urgência tinha sido solicitado na véspera, por escrito, e assinado por um conjunto de Conselheiros. Após esse ato, concedeu o pedido de vista e encerrou a Sessão. (AGUIAR, 2018, p. 13).

Importante salientar que durante a construção da BNCC foi usado uma metodologia verticalizada pelo MEC denominada Participativa, onde se destaca um grupo de profissionais para apresentar o documento sem um marco de referência (Aguiar, 2018).

Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de

referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. (AGUIAR, 2018, p. 14).

A “primeira versão” da BNCC mesmo tendo sido submetida a apreciação pública a forma como foi conduzida as coletas de informações individualizadas sem passar por um processo coletivo de análise, seguiu contendo o que o MEC considerou importante para o documento, originando a segunda versão. Sem um marco referencial.

Na “segunda versão” da BNCC percebe-se uma participação controlada distribuída em grupos específicos divididos por componentes curriculares e, o grupo Gestor definiu quais contribuições seriam acolhidas e destas surgindo a “terceira versão” da BNCC.

Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. (AGUIAR, 2018, p. 14).

A BNCC se tornou mais uma medida aligeirada na política educacional desvinculada de um planejamento ordenado através de marcos de referência, sua falta de clareza distorce a interpretação sobre que nação e educação se objetivam em nosso país (AGUIAR, 2018).

No texto de Lopes (2018) a autora retoma quais os sentidos de um currículo único, centralizado. Para a autora mesmo demonstrando aversão a atual proposta da BNCC, conscientemente entende que suas ponderações para muitos são tidas como causa perdida e deveriam anteceder o processo de elaboração da base.

Neste contexto Lopes (2018) é capaz de situar com exatidão o conflito que se representa a universalidade consensual curricular, que induz a uma imagem obrigatória de homogeneidade negativa da escola. Que implica no que a escola não é capaz de realizar ou nos déficits que os professores ou toda a rede de ensino pública não é suficientemente apta a fazer.

Em contraposição a uma base comum curricular está o sentido que nela repousa e que não se discute de forma sensata, e neste caso sobre o que se

entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum, tidos como essenciais (LOPES, 2018).

A pretensão que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. (LOPES, 2018, p. 25).

Pontualmente a educação atinge pessoas diferentes, que apresentam diferentes experiências de vida e que, portanto, não almejam os mesmos projetos de futuro, além do mais não se pode tornar homogêneo o intornável, pois uma base comum curricular mesmo sendo minuciosamente detalhada será lida circunstancialmente de formas diferentes (LOPES, 2018).

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. (LOPES, 2018, p. 26).

Conferindo a qualidade da educação e o seu reconhecimento através de resultados positivos nos exames nacionais e internacionais, desta forma induzindo o currículo através dos conteúdos das avaliações de larga escala (LOPES, 2018).

Para Lopes (2018) o esforço humano, financeiro e intelectual aplicado na produção de uma base curricular nacional necessitaria de ser investido no estudo para melhorar a infraestrutura das escolas, aumentar o comprometimento dos docentes em seu trabalho e formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo.

4 A ELABORAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS DOCENTES E EQUIPE PEDAGÓGICA ATUANTES EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ

Este tópico teve como objetivo de tentar entender qual a compreensão dos docentes e da equipe pedagógica sobre a elaboração e implantação da BNCC no ensino médio na rede estadual de ensino no Paraná. Para tanto, utilizou-se como fonte a aplicação de questionário, via google formulário, com

questões fechadas e abertas, preservando a identidade dos respondentes em sigilo, que participaram da pesquisa com consentimento. Sendo assim, foi realizada entre os dias 23 e 25 de novembro de 2021, a aplicação do questionário com 15 profissionais da educação da rede pública do estado do Paraná.

O questionário contém 22 questões onde, primeiramente, foi traçado o perfil dos participantes (incluindo função, local de atuação, tempo de serviço na rede, nível de formação acadêmica, área de atuação / disciplina) e, em um segundo momento, os aspectos qualitativos que denotam o grau de conhecimento sobre a BNCC, seus autores e objetivos.

Dentre os questionamentos realizados para os entrevistados, podemos destacar as seguintes perguntas:

- Para você, quais são as intenções da BNCC?
- Você acha necessário uma Base Nacional Comum Curricular?
- O que você espera da BNCC?
- O que você teria a dizer sobre a sua disciplina no texto da BNCC e se há outras intenções? (Apenas para professores (as))

4.1 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No que se refere ao perfil dos participantes, conforme a quadro 1, do total dos entrevistados 11 são professores e 04 são coordenadores pedagógicos. Deste, 10 trabalham em Curitiba, 03 atuam na Região Metropolitana de Curitiba, 01 trabalha na Região Metropolitana de Curitiba e em Curitiba, e 01 trabalha em outras Cidades do Estado do Paraná.

O tempo de serviço destes profissionais revela alta experiência na rede de ensino pública, sendo: 06 com mais de 21 anos; 03 entre 16 e 20 anos; 05 entre 11 e 15 anos; e apenas 01 exerce a profissão a menos de 10 anos.

QUADRO 1. Perfil dos entrevistados: função, local de atuação e tempo de serviço

TOTAL ENTREVISTADOS	FUNÇÃO		LOCAL DE ATUAÇÃO				TEMPO DE SERVIÇO			
	Profesor (a)	Coord. Pedagógico	Curitiba	RMC	RMC e Curitiba	Outras Cidades	até 10 anos	de 11 a 15 anos	de 16 a 20 anos	acima de 21 anos
15	11	04	10	03	01	01	01	05	03	06

Nos quadros 2, 3, e 4 observamos que os níveis de formação acadêmica e as respectivas áreas de atuação dos respondentes são diversificadas. Assim, 03 dos respondentes são formados em letras, 01 em administração / música, 01 em biologia, 02 em geografia, 02 em educação física, 02 filosofia, 01 em pedagogia, 01 em magistério / educação infantil e 01 em ciências/matemática.

QUADRO 2. Formação acadêmica dos entrevistados.

GRADUAÇÃO									
Letras	Administração/Música	Biologia	Geografia	Ed Física	Filosofia	Ciências Sociais	Pedagogia	Magistério, Educação Infantil, Pedagogia	Ciências, Matemática e Pedagogia
03	01	01	02	02	02	01	01	01	01

QUADRO 3. Nível de formação dos entrevistados

ESPECIALIZAÇÃO	
Especialização lato sensu	Mestrado/Doutorado stricto sensu
13	02

QUADRO 4. Área de atuação dos entrevistados.

ÁREA DE ATUAÇÃO / DISCIPLINA									
Português	Ciências	Ed. Física	Geografia	Alfabetização	Filosofia	Sociologia	TGA/Artes	Pedagoga	Ed. Especial
02	01	02	02	01	01	01	01	03	01

4.2 O QUE OS/AS PROFESSORES/AS SABEM SOBRE A ELABORAÇÃO DA BNCC

No segundo momento, buscamos investigar qual o conhecimento dos respondentes sobre os sujeitos que elaboraram a BNCC. A questão inicial, sobre

“o que você sabe sobre a BNCC”, quase a mais da metade indica que conhece ou conhece pouco, conforme a quadro 5.

Entre os respondentes verificou-se que 07 consideram ter conhecimento sobre a BNCC, 05 afirmam não ter conhecimento, e 03 afirmam conhecer um pouco sobre a BNCC.

QUADRO 5. Conhecimento sobre a BNCC pelos entrevistados.

O que você sabe sobre a BNCC?		
Sim, tenho conhecimento	Não tenho conhecimento	Conheço um pouco
07	05	03

A questão seguinte buscou compreender se os respondentes sabem “quem elaborou a BNCC (quais foram os principais atores)”, em que a maioria responde não saber quem elaborou. No quadro 6, 05 dos respondentes declaram ter conhecimento sobre quem elaborou a BNCC, e 10 afirmam não saber. Dentre os que responderam conhecer os sujeitos da elaboração, 02 citaram o MEC e 03 citaram os especialistas como autores da BNCC. Nesse aspecto já observamos uma primeira problemática se relacionarmos com a resposta anterior: indicam que conhecem a BNCC, mas não sabem quem a elaborou.

QUADRO 6. Os elaboradores da BNCC para os entrevistados.

Você sabe quem elaborou a BNCC (quais foram os principais atores)? Se sim, poderia nomear quais?	
Sim	Não
05	10
Dentre os que disseram sim:	
MEC	Especialistas
02	03

A questão seguinte indaga se a base foi elaborada de forma participativa”, se foi um processo democrático, e apenas 03 dos entrevistados declararam que foi democrático e participativo, e 12 deles afirmaram que não, segundo demonstrado no quadro 7.

QUADRO 7. A elaboração da BNCC foi um processo democrático para os entrevistados.

Você acha que a BNCC foi elaborada de forma participativa (democrática)?	
Sim	Não
03	12

As questões dos quadros 8, 9 e 10, referem-se ao contexto da escola, se realizou alguma alteração no planejamento, se conhecem o documento da Secretaria estadual, e se houve alteração no PPP. Localizamos mais problemáticas: conhecem a base, fizeram alterações no seu planejamento, no PPP, mas reconhecem que foi um processo pouco democrático e pouco participativo.

Assim, no quadro 8 questionou-se se o entrevistado fez alguma alteração em seu planejamento baseando-se na implementação da BNCC. O resultado nesta questão foi que 11 dos respondentes afirmaram que sim e 04 responderam que não.

QUADRO 8. Mudança do planejamento das aulas com base na BNCC pelos entrevistados.

Você fez alguma alteração no seu planejamento devido à BNCC?	
Sim	Não
11	04

No quadro 9, 08 dos respondentes afirmaram conhecer o documento da Secretaria de Educação que incorporou nas Diretrizes da rede à BNCC e 06 afirmaram que não conhecem, e 01 afirmaram que conhecem superficialmente.

QUADRO 9. Conhecimento do documento da Secretaria de Educação pelos entrevistados.

Você conhece o documento da Secretaria de Educação que incorporou nas Diretrizes da rede à BNCC?		
Sim	Não	Superficialmente
08	06	01

O quadro 10 demonstra que 13 dos respondentes afirmam que as escolas em que trabalham alteraram seu PPP por causa da BNCC, e 01 dos entrevistados afirmaram que a escola onde trabalham não alterou o PPP por causa da BNCC, na mesma questão 01 afirmaram que desconhece tal informação.

QUADRO 10. Alteração do PPP das escolas em que os entrevistados trabalham através da implantação da BNCC.

A escola alterou o seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Curricular devido à BNCC?		
Sim	Não	Desconhece
13	01	01

Na questão seguinte, foi perguntado aos entrevistados se observaram mudanças na alteração da organização pedagógica da escola devido à BNCC, conforme quadro 11. A maioria, 10 afirmaram que sim, e 05 disseram que não.

QUADRO 11. Alteração na organização pedagógica da escola observada pelos entrevistados.

Você observou alguma alteração na organização pedagógica da escola devido à BNCC?	
Sim	Não
10	05

4.3 CONHECIMENTO DAS INTENÇÕES DA BNCC

A partir do quadro 12 iniciamos a análise qualitativa da pesquisa, que explicita de forma aberta e pessoal as respostas dos entrevistados.

Sobre a opinião acerca de quais foram as intenções da BNCC, houve divisão nas respostas, onde um grupo acredita que estas intenções foram positivas, pois tenta igualar os conteúdos para todos os anos, organizando o que os alunos precisam aprender, e outro grupo acreditam que foram negativas, como engessar a educação e sucatear cada vez mais o ensino.

A maioria dos respondentes (professores e equipe pedagógica) acham necessário uma Base Nacional Comum Curricular, porém com várias ressalvas, como podemos citar, a imposição de uma matriz sem levar em consideração a realidade local.

O que é esperado da BNCC? Nesta questão os respondentes demonstraram concordância que seja inclusiva, realmente básica, que seja cumprida pelas instituições.

O que os respondentes têm a dizer sobre a sua disciplina no texto da Base Nacional Comum Curricular, se há outras implicações sobre o tema. A maioria sinalizou a preocupação com a forma superficial nas abordagens das disciplinas.

No grupo que fazem críticas a BNCC e no processo em torno de sua concepção e implementação, obteve-se respostas que demonstram a insatisfação dos professores e pedagogos sobre a Base Nacional Comum Curricular, principalmente no seu sentido antidemocrático, que impôs sua implementação, e escondeu seu real intencionalidade.

No grupo que considera aspectos positivos sobre a BNCC acredita-se que através da Base Nacional Curricular seja possível igualar os conteúdos básicos na educação, adequando os conteúdos para todos os anos. É esperado através da BNCC a inclusão, e que assim os estudantes possam aprender todos os conteúdos necessários para sua trajetória escolar.

Entre os dois grupos houve consenso, no que diz respeito a organização do que é necessário aprender e na unificação do currículo de forma nacional.

QUADRO 12. Questões abertas sobre a BNCC respondidas pelos entrevistados

Para você, quais são as intenções da BNCC?	Você acha necessário uma Base Nacional Comum Curricular?	O que você espera da BNCC?	O que você teria a dizer sobre a sua disciplina no texto da BNCC e se há outras implicações? (APENAS PARA PROFESSORES (AS))
Padronizar o ensino	Se for para ser aplicada, com certeza	Que seja inclusiva e realmente básica	Trabalha demais com interpretação esquecendo gramática
Organizar o que os alunos precisam aprender.	Sim	Que seja cumprida pelas instituições	
Sucatear cada vez mais o ensino	Não	Nada	Deixou a organização mais confusa
Formar mão de obra barata.	Sim	Que atenda às necessidades de aprendizagem do mundo contemporâneo.	As disciplinas estão sendo abordadas de forma superficial na BNCC

Trabalhar com conteúdo básicos, adequando conteúdos a cada ano escolar	Sim.	Um trabalho base nos conteúdos de forma q todos os alunos vejam esses conteúdos na sua trajetória escolar.	Indicou os gêneros a serem trabalhados, o q explorar nos eixos de oralidade, leitura, produção de texto e linguística.
Destruir com o ensino público	Não da forma como é passada. Temos realidades de chão de escola distintas entre estabelecimentos de ensino "vizinho" e dentro de um mesmo município... quem dirá em regiões do Brasil	Vindo de um golpe na educação não espero boa coisa	Como disse, não contempla a realidade de chão de escola
Tentar igualar os conteúdos para todos os anos.	Depende da realidade do aluno.	Tentar diminuir a desigualdade na educação.	Acho, que envolve os objetivos de cada conteúdos que for ser aplicado.
Atender a demanda do mercado de trabalho	Sim	Que seja igualitário e justo	Redução significativa de conteúdos
Controlar o que se ensina no Brasil	A ideia é boa, no entanto, deveria ser apenas a base. Por exemplo: todos os estudantes do país devem aprender as quatro operações básicas matemáticas (Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão), porém, muitos conteúdos deveriam ser discutidos conforme a realidade local.	Que o básico seja ensinado, mas, que a sociedade de cada local, entenda a importância da Educação na vida do seu povo e que tenha consciência que ela pode ser transformadora.	Sou Pedagoga do Ensino Médio aposentei-me no ano de 2020.
Unificar o currículo de forma nacional	Sim, porém, com maior participação da comunidade escolar	Que contribua de forma efetiva para o currículo escolar, com qualidade e participação	Nada.
Organizar e garantir o direito de uma Educação que tenha o conjunto necessário de habilidades.	Sim, sem dúvida a mesma ajuda a ampliar o pensamento sobre as necessidades.	Espero que ela seja sempre atualizada.	Como pedagoga, possuo suporte para ajudar os professores que possuem dificuldades
Só perda de tempo	Concordo, mas com mais discussões e acertos com os profissionais da educação	Ainda não tivemos informações concretas	Vai ser prejudicada
Intenções do mercado	Sim	Informações	Ficou ruim
Engessar a educação. É impossível para a escola atender o aluno como um todo, (apesar que já tenta fazer há algum tempo, na prática não consegue) mas sim na dimensão cognitiva.	Da forma que é imposta, é desnecessária.	Mais imposição de trabalho, cada vez mais parco resultado.	A Educação Especial já é "esquecida e sem importância" para a sociedade interessada em produtividade. Quanto menos oferecer melhorar.

Para que em todo o país sejam trabalhados os mesmos conteúdos, trazendo dentro da realidade de cada Estado, município ou comunidade escolar.	Sim	Um direcionamento de onde partir em cada ano/ série.	Sou Pedagoga
--	-----	--	--------------

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme evidenciado no quadro 12, observamos que as opiniões dos respondentes sobre a BNCC tangem um engessamento do docente, não considerando os aspectos locais e tão pouco sociais dos estudantes. Levando o docente a disponibilizar conteúdos focados no mercado de trabalho.

O resultado da pesquisa ainda não evidenciou de forma clara o desconhecimento de quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC pelos professores e equipe pedagógica, e quanto ela se apresentou como um documento prescritivo, com pouca participação na sua elaboração em função da amostragem apresentar poucos dados.

A literatura consultada apontou o quanto o processo da elaboração e implementação da BNCC apresenta lacunas, escondendo os interesses mercantis, e como resultado se têm o sucateamento da educação retirando a autonomia da atividade docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir nosso questionário e responder a nossa pergunta principal sobre quem foram os sujeitos da elaboração e implementação da BNCC no ensino médio no Paraná, recorreremos à literatura. E, ao retornarmos a nossa pesquisa e no resultado das perguntas possamos assim compreender “o porquê” de os respondentes não conseguirem afirmar quem foram os sujeitos da elaboração da BNCC, a inserção de fatores externos que não são do cotidiano escolar, e que fazem parte da nova estrutura da educação, a levaram a outro patamar, cerceando o direito a educação e ao seu processo democrático

Inúmeras pesquisas endereçam críticas diretas à BNCC, e aqui destacamos três aspectos: um primeiro, que apresenta lacunas no processo de

elaboração da BNCC, que foi um processo pouco democrático (AGUIAR, 2018); um segundo, que evidencia seu caráter prescritivo e da impossibilidade de um processo pedagógico marcado pela padronização (LOPES, 2018); e um terceiro, que evidencia o imbricamento da relação público privado, que evidencia interesses mercantis.

1) Sobre o processo de elaboração pouco democrático

Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. (AGUIAR, 2018, p. 8).

Em 2017, o MEC encaminha ao CNE a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor. Nesta nova versão, muitos limites são detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, como destacamos, comprometeu o processo de discussão e deliberação resultando, entre outros, no pedido de vista. (AGUIAR, 2018, p. 16).

Aguiar (2018), relata a forma autoritária que o documento foi lançado, dando pouco espaço ao debate, e sem atender efetivamente o processo educacional, e sem responder questões como: para que serve esse Documento? Para quem? A partir de qual concepção? Há conversa com Documentos anteriores? Quais os possíveis avanços? E, qual o projeto de sociedade que embasa o Documento? (AGUIAR, 2018). Leva a reflexão que o desconhecimento pelos respondentes está no ponto que impõe e não dialoga com as necessidades do chão da escola.

2) Sobre o caráter prescritivo

Currículos padronizados depositam no currículo um fator de qualidade que não depende dele, porque depende da infraestrutura da escola, depende de financiamento e de outros fatores, pois o caráter centralizador de um currículo padronizado oculta o que realmente precisa ser feito na escola, retira a

autonomia docente e a autonomia pedagógica, e já foi amplamente discutido que não é eficaz.

A mudança nas finalidades pretendidas, no entanto, não minimiza a perspectiva prescritiva, por vezes até atua como sua justificativa. Propostas são, então, apresentadas, vinculadas às perspectivas emancipatórias, muitas vezes sem que se proceda uma análise da cultura escolar e de suas dinâmicas de interpretação e produção de sentidos para o currículo. (LOPES, 2006, p. 48).

3) Sobre a relação público-privado

No contexto econômico atual o capital ultrapassou a esfera fabril e alcançou todos os setores da vida humana, transformando tudo em mercadoria, nesse contexto a educação passou a fazer parte da rede produtiva que alimenta a lógica da expansão e internacionalização mercantil que garante novas formas de manter a economia ativa, operacional e lucrativa.

Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e comparação por facilitar as medidas através das avaliações nacionais e transnacionais, o que justifica a padronização dos currículos em nível mundial. (CAETANO, 2019, p. 119).

Estados e as organizações internacionais estão redefinindo suas formas de atuação em relação ao que é público, compreendendo como necessária a aproximação com instituições privadas, permitindo, assim, atingir metas, retirando-se como provedor da atividade pública e fazendo parcerias com instituições privadas. (CAETANO, 2019, p. 119).

Assim observamos que no novo espaço educacional constituído através da visão mercadológica, a gestão da educação e da escola passa a ser influenciada por novos elementos, o que redefiniu as formas de compreendê-la (CAETANO, 2019).

Isso porque introduzem novos elementos, como a parceria público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e, também, o que chamamos de formas de privatização, trazendo implicações à educação e à escola. (CAETANO, 2019, p. 121).

A educação, como direito e como processo democrático, passa por um esvaziamento pedagógico ao incorporar as soluções de instituições que não são da área educacional, baseadas no tecnicismo educacional. (CAETANO, 2019, p. 133).

Em síntese o currículo é um campo de disputas, que pode subordinar a formação pelo controle. É expressão de um projeto político e cultural, com critérios orientadores, criando expectativas para quem o elabora e para os que dele farão uso, portanto, não é técnico nem neutro, carrega um sentido político.

O desconhecimento de quem são/foram os sujeitos da elaboração e implementação da BNCC do Ensino Médio no Paraná foi evidenciado neste trabalho, onde através da pesquisa com profissionais da educação pública se percebeu a falta de informação, depreendendo que se tratou de uma ação antidemocrática.

É possível através da análise bibliográfica discernir a diferença entre o currículo comum e o currículo criado e pensado para atender as necessidades locais (estaduais e municipais) que não são homogêneas, e não seguem um padrão, no que se refere ao amplo território nacional e suas diferenças sociais, e econômicas.

No campo do currículo não há espaço para o congelamento do pensamento crítico. Pressupor que um currículo único preencherá as discrepâncias encontradas nas escolas de todo o território brasileiro, e que nos unificará, diminuindo as lacunas desiguais da população, é uma leitura equivocada largamente discutida na literatura.

Este trabalho traz à tona as fragilidades e lacunas na forma de se desenvolver e construir o currículo e políticas públicas comprometidas com o direito a uma educação democrática de qualidade socialmente referenciada. A forma pouco democrática da administração pública, a desvalorização do docente seja pela falta de investimentos na formação ou na melhora estrutural da carreira, afastam cada vez mais nossa sociedade do objetivo de uma educação pública e de qualidade.

Com a desculpa de se obter melhores resultados nas avaliações de larga escala parametrizam toda a nossa estrutura escolar, cultural, social pela lógica da base curricular única, ferindo nosso direito constitucional.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.
- BARBOSA, Renata Peres. Pressupostos da Base Nacional Comum Curricular à luz da Teoria Crítica da sociedade. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, n. 229, p. 54-62, 2021.
- CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. Revista Contrapontos, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.
- CAETANO, Maria Raquel. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019.
- DE FARIA, C. G. M.; DA SILVA, M. R. O Movimento pela Base Nacional Comum: configurações da relação público-privado no contexto do ensino médio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Neoconservadorismo e resistência: dilemas da educação pública. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista, 2019.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & sociedade**, v. 18, n. 60, p. 15-35, 1997.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. Políticas de currículo 1. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, pág. 33-52, 2006.
- MOREIRA, A. F.; DA SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. Cortez Editora, 1994.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista (ONLINE), v. 34, p. 1-15, 2018
- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3, 1994.