

O CURRÍCULO ESCOLAR FRENTE À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO/RS

Luiz Fernando da Silva¹

GD17 – Currículo, Políticas Públicas e Educação Matemática

Resumo: Este estudo é sobre uma pesquisa de mestrado em andamento cujo tema é a construção cotidiana da prática pedagógica pelo professor de matemática, diante das mudanças nas políticas educacionais, especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um currículo padrão para a educação básica brasileira. Assim, se propõe como problemática estudar as percepções de um grupo de professores de matemática atuantes em escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS sobre as implicações desse novo marco legal no fazer docente. A investigação é realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, para a qual constituem fontes de dados capazes de apreender os modos de pensar e de agir dos professores: a observação participante, diário de campo, entrevista, e, ainda, consulta documental, uma vez que se quer compreender as mudanças e as tensões na cultura do ambiente escolar que envolvem o fazer pedagógico do professor de matemática na escola básica diante da BNCC. A pesquisa fundamenta-se nos estudos de autores como Hypolito (2019), Ponce (2018), Lopes (2005), Macedo (2006, 2012), Aguiar (2018), Ezpeleta e Rockwell (1989), dentre outros que têm colaborado com análises sobre as políticas neoliberais e seus impactos nos currículos escolares, além de documentos e publicações oficiais do governo sobre a BNCC. Por fim, espera-se que este estudo possa ajudar, especialmente, os professores da educação básica a refletirem sobre como o seu trabalho é atravessado por interesses diversos, assim como possa contribuir para estudos futuros sobre as possibilidades e direções que as políticas educacionais podem assumir.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Matemática. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

No atual momento nacional experienciamos, enquanto professor, no cotidiano escolar, um sentimento de incerteza diante dos rumos que as políticas públicas de reformulação e reestruturação estão imprimindo à educação. Ao olhar para esse movimento a partir da perspectiva da sala de aula, parece que a educação básica, nunca como antes, se tornou uma arena explícita de disputas dos mais diversos interesses políticos e econômicos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se insere justamente nesse cenário.

O processo de implantação da BNCC, homologada no final de 2017, estabelece aprendizagens essenciais e competências gerais obrigatórias para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas às escolas de todo o Brasil, exigindo que estados e municípios produzam, até o início do ano letivo de 2020, seu documento referência de

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática/ Mestrado Acadêmico; lfavilis@hotmail.com; orientadora: Prof^a Dra. Elisabete Zardo Búrigo.

modo a serem complementares. No Rio Grande do Sul, tais documentos assumiram nomenclaturas diferentes, dependendo da esfera de poder. Na esfera estadual, é chamado de “Referencial Curricular Gaúcho”, e na esfera municipal, bem como nas escolas privadas, é denominado Documento Orientador. No caso de São Leopoldo/RS, chama-se “Documento Orientador do Território” e se quer com ele estabelecer orientações curriculares para as escolas pertencentes ao sistema de ensino municipal² com o foco nas demandas, experiências e especificidades locais. Para este delineamento, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) vem promovendo encontros e palestras, e sugerindo reuniões e formações nas escolas.

Ponce (2018) avalia que atores como estudantes, professores e comunidade local são comumente silenciados no processo de construção de políticas educacionais, ou ainda, têm o seu protagonismo condicionado a espaços institucionalizados, de discussão estéril e pasteurizada. Todavia, práticas que constituem a cultura escolar não se alteram apenas através de textos legais. Além disso, Ezpeleta e Rockwell (1989) nos fornecem lentes para compreender que fatores internos às instituições não podem ser normatizados fora do seu contexto social e histórico, uma vez que as escolas são organismos vivos que constroem e implantam as políticas educacionais a partir das suas práticas, experiências e crenças.

A pesquisa, portanto, quer escutar o professor, especificamente, o professor de matemática. E nessa escuta, busca entender como os professores percebem e se posicionam frente à BNCC, analisando como o discurso de um currículo nacional chega ao cotidiano escolar e como ele é incorporado ou interpretado nas práticas docentes de ensino de matemática em escolas de educação básica do município de São Leopoldo/RS. A pesquisa, assim, centra-se nas compreensões de uma amostra de docentes da área de matemática, relativamente a tais mudanças. Mais precisamente, pergunta: “Como os professores de matemática estão percebendo o processo de construção do referencial curricular do municipal a partir das mudanças propostas pela BNCC?”.

² A Lei Federal no 9394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determina em seu art. 18 que os sistemas municipais de ensino compreendem as instituições de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio mantidas pelo Poder Público Municipal, e as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, além dos órgãos municipais de educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Hypolito (2019), o contexto da reforma educacional pelo qual o país está passando está em consonância com outras iniciativas de lógica neoliberal que compõem uma agenda global de políticas públicas a ser cumprida localmente pelos governos. Ponce (2018) também se aproxima desse entendimento, ao destacar que o currículo escolar se tornou elemento de interesse das organizações de viés econômico globais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta última atuante por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizando avaliações externas aos sistemas educacionais. Todavia, essa agenda política global, diante dos tensionamentos, das resistências, das influências das culturas locais, e das suas próprias contradições internas sofre, conforme Lopes (2005), um processo de recontextualização, dado por meio da montagem de diferentes discursos e textos, produzindo-se, assim, na educação, políticas de currículo essencialmente híbridas, articuladas a diferentes perspectivas teóricas.

Na visão de Macedo (2006), as políticas curriculares vêm cada vez mais reafirmando a prescrição dos currículos escolares, trazendo para a escola saberes padronizados por meio de um currículo comum. Nesse sentido, Peroni e Caetano (2015) apresentam uma cronologia de políticas curriculares que convergiram para o propósito de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais já sinalizavam para um currículo comum [...], com forte viés centralizador. Já nos anos 2000, tivemos a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em todos os níveis, culminando em 2010 com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes da Educação Básica. [...] O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 confirma a necessidade da base e define que a União, estados e municípios devem implantar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a BNCC do ensino fundamental [...]. A Base Nacional Comum Curricular vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm o direito e devem aprender durante o ensino público (p. 341-342).

No entanto, quanto a esta cronologia, Aguiar (2018) alerta que:

Há uma narrativa criada pelo Ministério da Educação e reforçada pelo CONSED³, UNDIME⁴ e várias instituições do setor privado, para dar legitimidade à instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) junto

³ Conselho Nacional de Secretários de Educação e do Distrito Federal.

⁴ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

aos sistemas e redes públicas de ensino. Esta narrativa se sustenta em três pilares: a BNCC não seria uma política de governo e sim de Estado, uma vez que a sua formulação, iniciada em 2014, não foi interrompida com as mudanças governamentais; a BNCC responde às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e do PNE 2014-2024; a BNCC explicita o compromisso com uma educação de qualidade para todos os brasileiros (AGUIAR, 2018, p. 734).

Aguiar (2018) comenta o insistente discurso governamental, apoiado em especial pelos grupos privados, denominados Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base, de que a BNCC seria uma exigência legal, oriunda da Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela LDB de 1996. Traz a autora que não se encontra tal expressão nesses documentos, mas sim, respectivamente, há referência à “formação básica comum” e a uma “base nacional comum”; somente no Plano Nacional de Educação (2014-2024) aparece explicitamente a expressão “base nacional comum curricular”. Para Aguiar (2018), a ambiguidade na utilização dessas expressões revela as tensões e as disputas existentes no campo educacional, decorrentes, sobretudo, de visões distintas sobre projetos de sociedade e de educação.

Peroni e Caetano (2015) alertam quanto à existência de redes dentro de redes que formam canais de acesso para a promoção de políticas e de ideias delineadas. Por conseguinte, o Movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base se inserem nesse contexto mais amplo, no qual entidades privadas objetivam abrir caminhos para seus interesses dentro das políticas públicas. A partir das autoras, percebe-se que a BNCC se tornou um campo de concorrência, em que atores individuais e coletivos, organizados em instituições públicas e privadas, objetivam a primazia sobre o conjunto de conhecimentos e habilidades que integrarão o currículo nacional nas diferentes etapas da educação básica. E que, nessa correlação de forças entre o público e o privado, o último articulou-se melhor para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, no que as autoras chamam de privatização por dentro da política pública. Outro aspecto relevante é que a BNCC é uma política educacional que impacta diretamente no imenso mercado de produção de obras e materiais didáticos, que encontra no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) seu maior consumidor (PALANCH; FREITAS, 2018).

Aguiar (2018) ainda destaca a ruptura que houve, em 2016, com o impeachment da presidente Dilma Roussef, dos processos de discussão e da forma de trabalho da elaboração da BNCC, que esteve presente na primeira e segunda versão, na qual a sistematização das contribuições era realizada por comissões de especialistas. Com a

chegada do então vice-presidente Michel Temer ao poder, foi instituído o Comitê Gestor da BNCC e da reforma do Ensino Médio para acompanhar e finalizar esses processos de discussão. Assim, o Comitê Gestor surpreendeu ao apresentar a terceira versão da BNCC limitada apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, rompendo com a concepção de Educação Básica que vinha sendo trabalhada até então. Todavia, mesmo incompleta, a terceira versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017; a quarta e última versão, que tratava do Ensino Médio, teve trâmites rápidos, tendo sido homologada em 14 de dezembro de 2018.

Palanch e Freitas (2018, p. 151) apontam que um dos problemas mais graves da BNCC seria o do esvaziamento da expressão “direitos de aprendizagem”, uma vez que se entende que os direitos se reduzem a conteúdos e habilidades predeterminados por um currículo a ser alcançado pelos professores com os alunos. Pensamento análogo, também, é encontrado em Macedo (2012), quando afirma ser um erro reduzir educação ao ensino, isto é, vincular os projetos de educação ao ensino de conteúdos, de habilidades e de competências, deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada. A BNCC, segundo essas interpretações, inaugura um vasto campo para o avanço do que Ball (2014) chama da cultura da performatividade nos espaços escolares:

[...] a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmos-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneira que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho (p. 63-64).

A BNCC representa, assim, esse papel regulador de ações e de condutas nesse modelo performático, em que o que é valorado é a performance do professor e do aluno nas respostas aos desafios que a sociedade impõe (FANIZZI; 2018). Diante disto, Palanch e Freitas (2018) denunciam o seu efeito sobre o magistério, o de culminar na

culpabilização do professor. E isto ocorre justamente num momento em que pautas como implementação do sistema de *vouchers*, legalização do *homeschooling*, criação dos projetos de lei “Escola sem Partido”, militarização das escolas em áreas de risco, gestão privada de escolas públicas, consolidação da meritocracia na gestão escolar, entre tantas outras ações de viés mercadológico são apresentadas à opinião pública como solução à alegada precarização da escola pública.

No que se refere à organização da matemática escolar, a BNCC (BRASIL, 2018) estabelece um currículo em torno de Unidades Temáticas, Objetivos do Conhecimento e Habilidades. As Unidades Temáticas são discriminadas para a educação básica em Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística. Os Objetivos do Conhecimento, no Ensino Fundamental, são apresentados na forma de vários conteúdos, conceitos e processos distribuídos ao longo dos anos escolares. Já no Ensino Médio estes são agrupados num universo de cinco competências específicas, selecionadas a partir do itinerário formativo das escolas. E as Habilidades, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Esta estrutura de currículo determinada pela BNCC gera ressonâncias na relação de autonomia do professor entre a disciplina e o currículo escolar. Para Bigode (2019), a BNCC “reduz a matemática a uma coleção estanque de itens que não passam de descritores de avaliações, agora rebatizado de habilidades” (p. 123). O que conseqüentemente, na visão de Valero (2018), situa a educação matemática como política de “qualificação de uma mão de obra submissa” (p. 63), desconsiderando que a educação matemática tem uma dimensão cultural que precisa ser considerada pelo professor na resignificação do currículo escolar. Como convida Bigode (2019, p. 140) a pensar:

Cabe ao professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos, suas ideias e dificuldades para decidir que ideias vai privilegiar, o que fazer e quando fazer. Ao amarrar os conteúdos por série, ignorando estudos sobre aprendizagem e didática, a BNCC tira dos professores as suas prerrogativas profissionais, sua autonomia para organizar seus cursos em função dos conhecimentos que só eles têm sobre seus alunos. É isso, no fim das contas, o que poderia garantir uma aprendizagem sólida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa propõe realizar uma investigação qualitativa inspirada nos procedimentos da pesquisa participante, para compreender como a Base Nacional Comum Curricular está sendo interpretada no cotidiano escolar por um grupo de quatro professores de matemática, oriundos de três escolas da rede municipal de São Leopoldo/RS. A esse respeito, Fiorentini e Lorenzato (2012) definem a pesquisa participante como um tipo de estudo naturalista em que o pesquisador frequenta os locais onde os fenômenos ocorrem e a coleta de dados é realizada junto aos comportamentos naturais das pessoas, sem realizar interferências no ambiente da pesquisa. A opção por essa abordagem reside no fato dela se ocupar da análise de uma cultura particular, nos termos mais próximos possíveis das formas com que os membros desta cultura percebem o universo (EZPELETA; ROCKWELL, 1989). Parece ser adequada esta estratégia de pesquisa, uma vez que o pesquisador está inserido nessa comunidade profissional, exercendo a função de professor na referida rede de ensino, o que viabiliza sua aproximação com os colegas professores e as instituições locais envolvidas nos processos de formação sobre essa política educacional no município. Ainda mais em se tratando de uma pesquisa que inevitavelmente entra no contexto de atuação dos sujeitos participantes, que é a escola.

Logo, para conseguir retratar as especificidades do fenômeno analisado, não basta somente a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas, o que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para tanto, além da observação, se constituirão em instrumentos de coleta de dados: diário de campo, entrevistas e pesquisa documental. Quanto à observação, Lüdke e André (1986) afirmam que esta viabiliza coletar dados em situações em que seria impossível outra forma de comunicação, assim como permite que o observador recorra aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno em estudo. Já o diário de campo, para Demo (2012), é capaz de registrar “o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala” (p. 33). No que se refere à entrevista, Minayo (2001, p. 57) diz que se trata de “uma conversa a dois com propósito bem definido”, que possibilita ao pesquisador obter dados, objetivos e subjetivos, contidos na fala dos

entrevistados. Segundo Pádua (1997, p. 62), a “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos” e utilizados, sobretudo, para descrever ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Por fim, os instrumentos de coleta de dados estão sendo sistematizados da seguinte forma: descrição de forma pormenorizada no diário de campo as percepções resultantes das observações; gravação e transcrição das entrevistas; apropriação da legislação pertinente. Para então, iniciar o processo de reconhecimento das unidades de significados que, agrupados, constituem a categoria de análise que orienta as interpretações desta pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

ANÁLISES PRELIMINARES E CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Até o momento foram realizadas quatro entrevistas com professores de matemática do ensino fundamental, assim como observações no contexto de trabalho em que estão inseridos, e leitura de documentos normativos referentes ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de educação. Nesse recorte da pesquisa se buscará compreender como esses professores estão percebendo o processo de elaboração da BNCC no município de São Leopoldo/RS a partir das suas experiências com este processo.

Os docentes colaboradores deste estudo são professoras de matemática da rede municipal de São Leopoldo/RS que atuam em escolas periféricas da cidade. Estas escolas variam entre si quanto ao número de estudantes matriculados e as condições socioeconômicas⁵ desse público atendido. A seguir descrevem-se algumas das características dessas professoras entrevistadas.

⁵ O documento Diagnóstico Socioterritorial de São Leopoldo possibilita a identificação das regiões do município e o conhecimento sobre a população atendida pelos serviços socioassistenciais. Disponível em: <<http://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?template=abreAnexos&arquivo=8191&nomeArquivo=DIAGN%D3STICO%20SOCIOTERRITORIAL%20DA%20POL%20CDTICA%20DE%20ASSIST%20CANCIA%20SOCIAL%20-%20S%20C3O%20LEOPOLDO%202016&categoriaDownload=1>>.

Tabela 1: Caracterização das professoras entrevistadas

Pseudônimo	Faixa Etária	Experiência		Formação
		Docente	Escola	
Prof. A	51 a 60 anos	13 anos	13 anos	Pós-graduação, Especialização
Prof. B	31 a 40 anos	12,5 anos	7,5 anos	Pós-graduação, Especialização
Prof. C	31 a 40 anos	12 anos	1,5 anos	Pós-graduação, Mestrado
Prof. D	41 a 50 anos	13 anos	4 anos	Pós-graduação, Especialização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se questionar as docentes sobre como estavam percebendo o processo de discussão e elaboração do referencial curricular municipal, estas coincidem quanto ao não reconhecimento desse movimento como participativo ou ainda que esteja colaborando para a sua apropriação, como é possível verificar nos excertos dos depoimentos a seguir:

Na verdade, nós tivemos um encontro com os professores da rede onde a Secretaria da Educação já tinha estruturado basicamente um documento e disse: - Vocês concordam? [...] Na verdade o que me pareceu nesse encontro para a construção da Base Municipal é que estava lá digitado todo um esquema onde 80% das coisas não podiam ser modificadas e havia uns 20% do documento para nos manifestarmos de alguma forma. É como eu falei [...], a SMED está lá, é uma parte administrativa que pensa o que quer fazer, o que precisa fazer ou até onde vai fazer. E que dê menos trabalho, porque, ouvir professor é muito chato, professor tem pergunta e resposta para tudo. Então, a SMED facilitou as coisas. Até mesmo porque tem um grupo de professor que prefere não falar e nem fazer nada. Assim, tivemos um encontro com os professores da rede e pelo que entendi haverá mais outro para fazer o fechamento da Base Municipal. Mas que para mim não é uma construção democrática e participativa como se fala por aí. É mais uma vez o papel! O papel aceita tudo. (PROF. A, entrevista em agosto de 2019).

No depoimento citado, parece haver certa frustração por parte da entrevistada Prof. A, ao perceber que pouco podia contribuir para a construção do documento, uma vez que já havia uma estrutura textual elaborada anteriormente que, a princípio, não seria passível de modificação. Sentimento próximo parece estar também presente no depoimento da entrevistada Prof. B, a seguir:

A gente teve organizada aquela [reunião] da BNCC, que foi organizada pela Secretaria de Educação. Mas acho que foi a única, que a gente teve um contato com o pessoal que era de lá de dentro. [...] Eu tinha entendido que nós iríamos para conhecer a BNCC assim em questão de conteúdos, que a gente tinha a comparação com [outro município que trabalho]. E eu não achei muito válida. Comparando os dois municípios eu gostei muito mais [do outro] que a gente conseguiu sentar, olhar os conteúdos, ver a proposta. [Onde nos perguntaram] ‘O que vocês nos sugerem? O que vocês estão achando? Onde é que vocês

preferem?’ Lá sim, lá a gente teve um contato bem legal. Aqui teve duas ou três reuniões? Vai ter mais uma? E agora aqui foi aquela reunião ali, que não foi falado sobre conteúdo, o que foi inserido, o que foi retirado, o que foi modificado de séries que nós sabemos por causa do outro município. Aqui o pessoal não faz ideia de que foi reorganizado, conversado com os colegas. Eles falaram mais na questão da função dos pais na escola, família, mais nesse sentido a BNCC até agora nos foi colocado aqui no município. Mas não ela em si, o que nos seria cobrado, aqui não foi dito ainda. Pelo menos não pra mim. (PROF. B, entrevistada em agosto de 2019).

Vale destacar que enquanto a entrevistada Prof. B coloca como ponto negativo desse encontro o debate sobre as peculiaridades das práticas nas escolas, a entrevistada Prof. D expressa um ponto de vista diferente, avaliando esse como um momento interessante. Todavia convergem quanto à falta de um aprofundamento maior nas questões que envolvem as normatizações da BNCC para a matemática escolar. Como é possível verificar a seguir:

Eu acho que está tendo pouca formação. A mais interessante foi aquela em que estavam os professores de matemática reunidos. E aí houve alguma discussão sobre as dificuldades de cada um nas suas escolas, mesmo que não teve uma discussão sobre a matemática em si. Eu acho que está faltando formação por área, porque essas que são gerais [na escola] são bem inúteis. Teve uma agora há pouco tempo lá na escola que era sobre BNCC que foi uma manhã perdida. Não focaram em nada, foi tudo por alto, nada que fosse alguma coisa aplicável. [...] essa que veio uma palestrante do CME (Conselho Municipal de Educação) que eu sinceramente achei muito fraca. Uma coisa assim que entrou aqui saiu ali, que não ajudou pra nada. Meio que cada vez eu fiquei entendendo menos a questão da BNCC. Aí depois a gente fez um encontro lá na escola, que fez, mas não fez, porque acabou saindo só besteira. Até mesmo porque essas coisas à noite, depois de se trabalhar um dia inteiro e fazer essa coisa de noite quando tu não está mais nem com cabeça, já está cansado, louco pra ir embora descansar! Não teve uma produção, não saiu nada de ninguém, de nenhuma parte. E não me parece que as pessoas estão muito preocupadas com isso lá na escola. (PROF. D, entrevistada em agosto de 2019).

Observa-se, a partir do depoimento da entrevistada Prof. C, que apesar da própria BNCC afirmar em seu texto não se tratar de um currículo obrigatório, não é assim que este discurso está chegando aos professores, como é possível verificar a seguir:

A BNCC em ambos os municípios [em que trabalho] foi nos dito assim: foi uma coisa que foi dada! Pronta, a gente não pode mudar. A gente pode incluir coisas. A gente pode ver o que não está contemplado na BNCC e incluir. Tanto é que foi isto que a gente fez [no outro município], a gente comparou o que nos tínhamos de conteúdo do município com a BNCC e começou a ver o quê que tinha. Nada do que tinha a gente podia mudar, nem do que estava disposto para série e nem disposto de conteúdo. A gente podia inserir coisas que não estavam ali. E daí na BNCC tinha muita coisa que não estava contemplado no conteúdo, em contraponto, de outras coisas que também faltavam assim bastante. A gente também achou muita diferença na questão da seriação, alguns conteúdos que estavam em algumas séries estavam em outras. Organização de tópicos, às vezes

estava num e ia para outro bem diferente, que para ti chegar naquele ponto tinha que haver alguma coisa de pré-requisito ali que não contemplavam. [...] Aqui eles só nos deram, a supervisão separou para nós, só recortou e colou por disciplina. E daí a gente tinha que completar no quadro ao lado o conteúdo referente àquelas competências dispostas na BNCC. (PROF. C, entrevistada em agosto de 2019).

Enfim, até o momento da investigação percebe-se que a BNCC no município de São Leopoldo/RS está sendo elaborada dicotomizada àqueles a quem é dirigida, e que sua implementação vem simulando ser democrática e participativa, apenas para cumprir o que o ordenamento jurídico solicita. A BNCC é um debate público e político, mas é também individual e, por isso, o docente precisa ter respeitado pelos gestores o seu espaço de escuta e ressonância da sua voz nessa reforma curricular.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, nº 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- BALL, S. J. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BIGODE, A. J. L. Base, que base? O caso da matemática. In: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. P. 123-143.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.
- FACED/ UFRGS. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento 1 – Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 229-241, jan./jun. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71654/40644>>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- FANIZZI, S.. Políticas públicas educacionais pela abordagem de Stephen Ball. In: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. M. (Orgs.). **Currículos de matemática em debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 127-146.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

KNIJNIK, G. Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento 2 – Parecer de Gelsa Knijnik. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 1, p. 253-259, jan./jun. 1996. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71656/40646>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.

Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, nº 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed.

Campinas: Papyrus, 1997.

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. Políticas públicas para educação: a BNCC e os processos de atualização curricular da cidade de São Paulo. In: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. M. (Orgs.). **Currículos de matemática em debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 147-164.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

VALERO, P. Capital humano: o currículo de matemática escolar e a fabricação do *homo economicus* neoliberal. In: GODOY, E. V.; SILVA, M. A.; SANTOS, V. M. (Orgs.).

Currículos de matemática em debate: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em educação matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 43-68.