

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
E A BNCC: O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM SARANDI/PR (2015-2022)**

LUCILENE AMARANTE

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
E A BNCC: O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM SARANDI/PR (2015-2022)**

Tese apresentada por LUCILENE AMARANTE,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Maringá, como
um dos requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação,
Políticas e Práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra.: JANI ALVES DA
SILVA MOREIRA

MARINGÁ
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A485p	<p data-bbox="470 1301 670 1339">Amarante, Lucilene</p> <p data-bbox="470 1346 1353 1458">Políticas curriculares para o ciclo de alfabetização e a BNCC : o contexto da prática das escolas públicas do sistema municipal de ensino em Sarandi/PR (2015-2022) / Lucilene Amarante. -- Maringá, PR, 2024. 265 f. : il. color., tabs.</p> <p data-bbox="470 1480 1366 1563">Orientadora: Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p data-bbox="470 1585 1350 1697">1. Políticas educacionais. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Políticas curriculares. 4. Ciclo de alfabetização. I. Moreira, Jani Alves da Silva, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p data-bbox="1230 1787 1396 1818">CDD 23.ed. 379</p>
-------	---

LUCILENE AMARANTE

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A BNCC:
O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SISTEMA
MUNICIPAL DE ENSINO EM SARANDI/PR (2015-2022)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Orientadora) –
Universidade Estadual de Maringá – UEM – Maringá.

Prof. Dr. José María Hernández Díaz – Universidade de
Salamanca – USAL – Espanha.

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – Universidade Estadual do
Paraná – UNESPAR – Paranaíba.

Profa. Dra. Maria Eunice França Volsi – Universidade Estadual
de Maringá – UEM – Maringá.

Prof. Dr. Paulo Rogério de Souza – Universidade Estadual de
Maringá – UEM – Maringá.

Data de Aprovação

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à grande mulher e pesquisadora em alfabetização Magda Soares (*in memoriam*), a dama da Educação brasileira! Foi professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde se destacou como uma pesquisadora assídua sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita, especialmente para as ‘crianças das classes populares’, como ela mesma nominava. Entender o porquê se oferta um ensino de baixa qualidade na Educação pública e quais os caminhos para se alcançar a tão almejada qualidade intelectual e estrutural foram questões que constantemente desafiaram a vida acadêmica dessa potente pesquisadora.

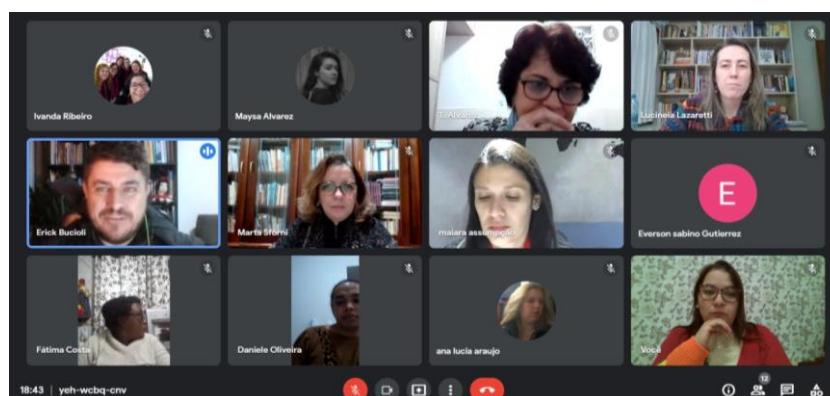
Uma referência científica em termos de alfabetização e letramento, Magda, em 2015, recebeu o Prêmio Almirante Álvaro Alberto, concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Essa premiação se constitui uma das mais importantes na área da Ciência e Tecnologia. Em 2017, ganhou o Prêmio Jabuti, representando a categoria Educação e Pedagogia com a obra intitulada *Alfabetização: a questão dos métodos*, lançada em 2016. Para a estudiosa, este foi o momento de “[...] reviver o cotidiano da escola pública, das salas de aula, das práticas de alfabetização” (Soares, 2016, p. 11), articulando teorias e vivências. Em 2020, lançou o livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, em que evidencia sua atuação voluntária por meio de orientações e formações aos professores alfabetizadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede de ensino de Lagoa Santa – Minas Gerais. Ao realizar esse trabalho, defendeu bravamente sua convicção de que, para se alcançar a alfabetização, é preciso ter políticas públicas que concebam a apropriação do código escrito como uma ferramenta de transformação humana e social. Magda faleceu em 1º de janeiro de 2023, momento em que me debruçava na escrita desta tese, e deixou um legado de sabedoria, esperança, persistência, perseverança e luta pelo direito de toda criança aprender a linguagem escrita (texto adaptado pela autora com base em Soares, 2016; 2020).

Sentimos um orgulho imenso em ter tido a oportunidade de, por meio de correio eletrônico, trocar algumas palavras com Magda Soares, pessoa sábia, humilde, atenciosa, comprometida, dedicada, doce, encantadora e, mais que tudo, uma professora que incentivou outros professores a se reconhecerem enquanto

intelectuais que acreditam ser possível aprender estando na escola pública. Palavras que nos motivaram, em 2021, a organizar um Grupo de Estudos em Alfabetização – GEALF, em Sarandi/PR. O GEALF, um grupo sem vínculo de pesquisa ligado à entidades do Ministério da Educação, é fruto do sonho dessa pesquisadora e trago, aqui, o meu sonho e convicção de que a formação teórica de qualidade, significativa, comprometida e relacionada às práticas cotidianas dos docentes pode ocasionar melhorias na aprendizagem, pois são esses professores, conscientes de seu papel, que lutarão por condições dignas de trabalho nos espaços das instituições escolares, mediando, assim, os conteúdos históricos. Cada criança é única! Cada criança merece o olhar atento e cuidadoso da gestão governamental de um país que prioriza a garantia da alfabetização por meio das políticas públicas e assegure a cada criança avançar em seus conhecimentos! Uma criança que não aprende a ler e escrever nos fere e fere todo e qualquer princípio de vida e de direitos humanos e sociais.

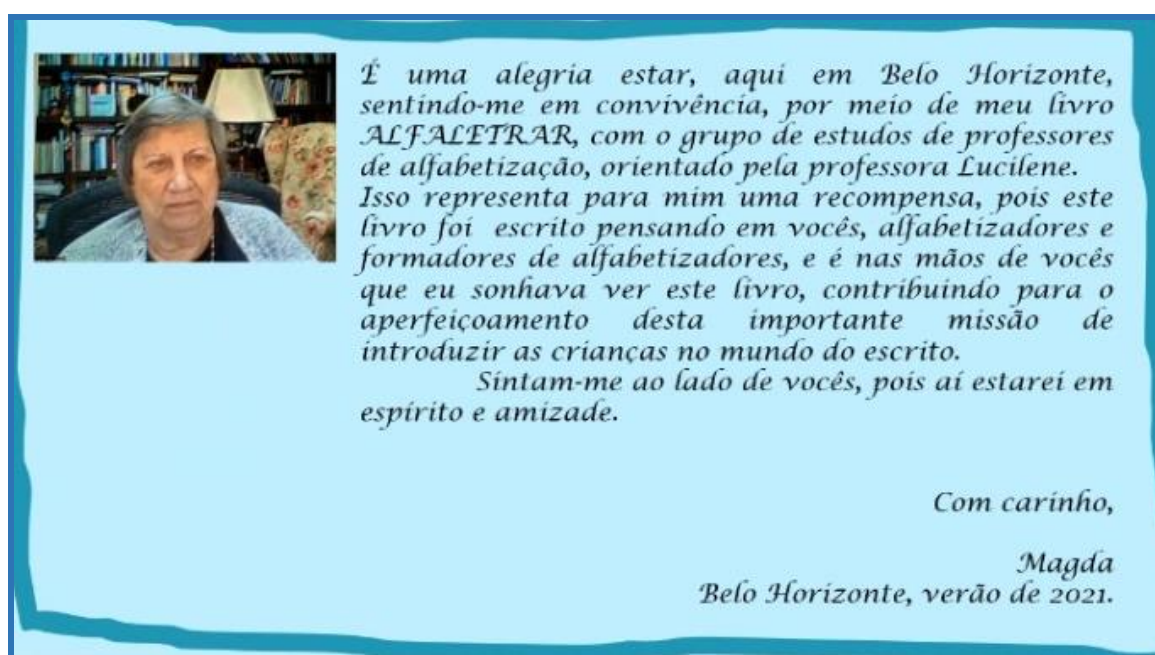
Nessa perspectiva, diante desses princípios, o GEALF contou com a participação de docentes da Educação Básica e pesquisadores que estavam envolvidos com o compromisso de compreender o processo de alfabetização que agrega todas as crianças, sem exclusão, sem segregação e com múltiplas pluralidades nas salas de aula, pois cada sala comporta uma característica ímpar, como acreditava Magda Soares.

Magda era consciente que sua obra *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020) estava sendo esmiuçada por um grupo de professores, gestores e coordenadores da rede pública das cidades de Sarandi, Maringá, Araucária e Marialva, bem como por assessores pedagógicos de Maringá, docentes pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual do Paraná, todos participantes do GEALF.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

Na ocasião, a pesquisadora Magda Soares nos escreveu uma carta retratando sua alegria em perceber que a obra *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever* (2020) estava nas mãos de profissionais que se preocupavam com a alfabetização dos meninos e meninas da escola pública, e assim nos escreveu: “É uma alegria, estar aqui em Belo Horizonte, sentindo-me em convivência, por meio de meu livro ALFALETRAR, com o grupo de estudos de professores de alfabetização, orientado pela professora Lucilene. Isso representa para mim uma recompensa, pois este livro foi escrito pensando em vocês, alfabetizadores e formadores de alfabetizadores, e é nas mãos de vocês que eu sonhava ver este livro, contribuindo para o aperfeiçoamento desta importante missão de introduzir as crianças no mundo do escrito. Sintam-me ao lado de vocês, pois aí estarei em espírito e amizade. Com carinho, Magda, Belo Horizonte, verão de 2021” (Fonte: *E-mail* recebido pela autora, em março de 2021).



Fonte: arquivo pessoal da autora (2021).

As palavras vivas de Magda nos emocionam e nos movem todos os dias em busca de uma escola pública menos desigual e mais acolhedora das diversas culturas que formam as turmas do ciclo de alfabetização. Suas lições permanecerão para sempre nos corações daqueles que a admiravam e nas salas de aula das escolas públicas brasileiras. Sim! Toda criança pode aprender a ler e escrever!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha querida orientadora, professora **Doutora Jani Alves da Silva Moreira** (UEM). Mulher forte, corajosa, afetuosa e imensa em tudo que se propõe a fazer. Obrigada, professora, por sempre ter me incentivado a prosseguir nos caminhos da pesquisa em políticas educacionais, gestão e financiamento da educação! Contigo aprendo muito! Sempre estará em meu coração!

Agradeço aos membros da banca pelas valiosas contribuições para a pesquisa: professor **Doutor José María Hernández Díaz**, da Universidade de Salamanca – USAL – Espanha; professor **Doutor Adão Aparecido Molina**, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Paranavaí; professora **Doutora Maria Eunice França Volsi**, da Universidade Estadual de Maringá – UEM; e professor **Doutor Paulo Rogério de Souza**, também da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Ao meu **Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação** (GEPEFI/CNPq), pela inspiração e aprendizagens, cujos encontros de estudo, de pesquisa e de análise favoreceram o estreitamento de laços de amizade sincera. Obrigada, GEPEFI/CNPq!

À **minha família**, minha base e fortaleza! Gratidão pela compreensão e incentivo em meus estudos.

À gestão educacional do município de Sarandi/PR, na pessoa do Senhor **Antonio Del Nero, Secretário de Educação**, por contribuir de forma tão afetuosa e pontual na autorização para a realização desta pesquisa.

Agradeço a cada **profissional da Educação de Sarandi/PR** que participou das entrevistas. Pessoas singelas, amigas e acolhedoras.

Agradeço à Universidade Estadual de Maringá, **Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM**, especialmente aos seus docentes e funcionários, pelo ensino, acolhimento e orientações técnicas.

Agradeço imensamente a **Deus**, meu Pai divino! Esteve comigo em todos os momentos de alegrias, conquistas, dificuldades, anseios e tribulações. Foram muitos os momentos que em ti busquei forças. Obrigada, Deus, por toda a sabedoria necessária à realização desta pesquisa.

Amiga **Marina Silveira Bonacazata Santos!** Como foi especial te encontrar na vida e na pesquisa. Contigo aprendi o valor de apreciar os detalhes, a importância da coragem e a fortaleza da vida. Obrigada!

Paula Gonçalves Felício, obrigada por me ensinar a ser mais paciente, mais delicada e a reconhecer o quanto posso ser capaz! Obrigada, minha amiga, por estarmos juntas a cada desafio do doutorado!

Enfim, agradeço a todos os que estiveram comigo, colaboraram e participaram de mais uma etapa de minha vida acadêmica. Gratidão!

“[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão” (Soares, 2016, p. 58 – Alfabetização e Letramento).

AMARANTE, Lucilene. **POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A BNCC: O CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM SARANDI/PR (2015-2022)**. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Professora Doutora Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR. Para compreendê-lo na totalidade em que se insere, a pesquisa realiza uma investigação sobre a transposição da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), bem como os limites e as possibilidades que o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR enfrentou ou está a enfrentar na implementação dessa política curricular, especialmente no contexto da prática operada no ciclo de alfabetização. A pesquisa tem por objetivo geral analisar como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização propaladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017, estão a se concretizar ao contexto da prática das escolas públicas do município de Sarandi/PR, a fim de identificar os limites e as possibilidades dessa política curricular. A tese se insere na linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, bem como integra as propostas de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq). A investigação será desenvolvida na perspectiva da Ciência da História, portanto, ampara-se nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa é qualitativa, de cunho documental e bibliográfico, tem como fonte de análise documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais e dados obtidos a partir de observação e entrevistas com uma amostra de 36 professores alfabetizadores e gestores que atuam nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR e 4 gestores educacionais. Assim, a investigação também se caracteriza como pesquisa de campo e se assenta no contexto da prática. As particularidades do objeto de estudo *políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR* serão analisadas tendo como apoio a compreensão das categorias analíticas: totalidade histórica, contradição, reprodução e hegemonia. A problemática da pesquisa diz respeito ao exame de como as diretrizes políticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foram alinhadas, interpretadas e ressignificadas ao contexto da prática escolar, em particular, no ciclo de alfabetização desenvolvido nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR, no período de 2015 a 2022. Questiona-se: ‘Quais são os limites e as possibilidades que o município enfrentou e continua a enfrentar para implementar essa política curricular no ciclo de alfabetização?’. A hipótese central é que o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as suas diretrizes para o ciclo de alfabetização são apenas transpostos à prática dos professores e gestores, a fim de que haja o cumprimento do quesito de legalidade. Ao se materializar na Proposta Curricular do Município de Sarandi/PR (Sarandi, 2021), desencadeia-se em uma mera transposição sem que, de fato, haja a interpretação real de seus preceitos. Os resultados indicaram que, após a aprovação da BNCC em 2017, o município de

Sarandi/PR construiu um caminho de adequação de seus documentos curriculares em uma base democrática e participativa, envolvendo todo o Sistema de Ensino local. Contudo, evidenciamos que poucos foram os sujeitos inseridos ao contexto da prática que participaram efetivamente do alinhamento da BNCC aos documentos curriculares. Desta forma, os ajustes curriculares não estão totalmente evidentes para os profissionais, e a sua formalização burocrática não alterou a mediação. Sinalizamos que há uma carência de formação continuada e conhecimentos acerca dos princípios norteadores e conceitos para a alfabetização presentes na Proposta Curricular de Sarandi/PR.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Política curricular. BNCC. Ciclo de alfabetização. Contexto da prática. Sarandi/PR.

AMARANTE, Lucilene. **CURRICULAR POLICIES FOR THE LITERACY CYCLE AND THE BNCC: THE CONTEXT OF THE PRACTICE OF PUBLIC SCHOOLS IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM IN SARANDI/PR (2015-2022)**. 265 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Supervisora: Professora Doutora Jani Alves da Silva Moreira. Maringá, 2024.

ABSTRACT

The object of this research is the curricular policies for the literacy cycle in the Sarandi/PR Municipal Education System. In order to understand it as a whole, the research investigates the transposition of the National Common Curricular Base (Brazil, 2017), as well as the limits and possibilities that the Sarandi/PR Municipal Education System has faced or is facing in the implementation of this curricular policy, especially in the context of the practice operated in the literacy cycle. The general aim of the research is to analyze how the political guidelines for the literacy cycle proposed in the National Common Curriculum Base – BNCC, approved in 2017, are materializing in the context of the practice of public schools in the municipality of Sarandi/PR, in order to identify the limits and possibilities of this curricular policy. The thesis is part of the research line History of Education, Policies and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program in Education at the State University of Maringá, in Paraná, as well as being part of the research proposals developed by the Study and Research Group on Educational Policies, Management and Financing of Education (GEPEFI/CNPq). The research will be carried out from the perspective of the Science of History, and is therefore based on the foundations of Historical-Dialectical Materialism. The research is qualitative, of a documentary and bibliographic nature, and its source of analysis is official national, state and municipal documents and data obtained from observation and interviews with a sample of 36 literacy teachers and managers who work in the public schools of the Municipal Education System of Sarandi/PR and 4 educational managers. Thus, the investigation is also characterized as field research and is based on the context of practice. The particularities of the object of study, curricular policies for the literacy cycle in the Sarandi/PR Municipal Education System, will be analyzed with the support of an understanding of the analytical categories: historical totality, contradiction, reproduction and hegemony. The research problem concerns the examination of how the political guidelines of the National Common Curriculum Base (Brazil, 2017) were aligned, interpreted and re-signified in the context of school practice, particularly in the literacy cycle developed in the public schools of the Municipal Education System in Sarandi/PR, from 2015 to 2022. The question is: 'What are the limits and possibilities that the municipality has faced and continues to face in implementing this curricular policy in the literacy cycle?'. The central hypothesis is that the process of formulating the National Common Core Curriculum (Brazil, 2017) and its guidelines for the literacy cycle are merely transposed into the practice of teachers and managers, in order to comply with the requirement of legality. When it materializes in the Curriculum Proposal of the Municipality of Sarandi/PR (Sarandi, 2021), it is merely a transposition without any real interpretation of its precepts. The results indicate that, following the approval of the BNCC in 2017, the municipality of Sarandi/PR built a path to adapt its curriculum documents on a democratic and participatory basis, involving the entire local education system.

However, we can see that few of the people involved in the practice actually took part in aligning the BNCC with the curriculum documents. In this way, the curricular adjustments are not totally evident to the professionals, and their bureaucratic formalization has not altered the mediation. We feel that there is a lack of continuing training and knowledge about the guiding principles and concepts for literacy contained in the Sarandi/PR Curriculum Proposal.

Keywords: Educational policies. Curriculum policy. BNCC. Literacy cycle. Context of practice. Sarandi/PR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização da cidade de Sarandi no estado do Paraná.....	31
Figura 2	Documentos oficiais de análise: Federal, Estadual e Municipal.....	43
Figura 3	Processo de formulação de uma política.....	53
Figura 4	Formas de organização do ensino – LDBEN 9.394/1996.....	104
Figura 5	Nuvem de palavras com os principais argumentos das cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC.....	151
Figura 6	Núcleos Regionais de Educação – Paraná.....	160
Figura 7	Cronograma de trabalho dos coordenadores, assessores e redatores do Referencial Curricular do Paraná.....	163
Figura 8	Capa do documento: Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018)	164
Figura 9	Mapa com a localização das escolas municipais – Sarandi/PR....	178
Figura 10	Encontros formativos – Processo nº 1194/2018 – UEM.....	187
Figura 11	Formação sobre a BNCC para coordenadores pedagógicos de Sarandi em junho de 2019.....	189
Figura 12	Palestra sobre a BNCC para todos os profissionais da Educação Básica de Sarandi – 2019.....	190
Figura 13	Aspectos da Proposta Curricular de Sarandi/PR.....	192
Figura 14	Capa da Proposta Curricular de Sarandi/PR.....	193
Figura 15	Atividade pedagógica de escrita – frase.....	200
Figura 16	Ilustração – A escola.....	205
Figura 17	Atividade pedagógica do ciclo de alfabetização 2017 e 2024.....	222
Figura 18	Quais temáticas você considera importantes para sua formação diante de um novo currículo implementado no município?.....	223
Figura 19	O mundo.....	231
Figura 20	Mapeamento do resultado das entrevistas a partir dos blocos de categorias.....	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Panorama educacional de Sarandi/PR – 2021.....	32
Quadro 2	Documentos deliberativos de Sarandi/PR.....	51
Quadro 3	Cronograma da pesquisa de campo.....	56
Quadro 4	Tese e dissertações coletadas no banco de dados de periódicos da CAPES – Descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)	62-63
Quadro 5	Dissertações e teses coletadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)	65
Quadro 6	Dissertações e teses coletadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Descritores “ciclo de políticas” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)	66
Quadro 7	Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES – Descritores “alfabetização” e “ciclo de políticas” (2015-2022) ...	68-69
Quadro 8	Dissertações e teses encontradas no banco de dados da BDTD – Descritores “alfabetização” e “ciclo de políticas” (2015-2022)	70
Quadro 9	Base legal para a atuação dos organismos privados na oferta dos serviços públicos.....	85
Quadro 10	Documentos norteadores e excertos que retratam as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Brasil (1996-2017)	95-96
Quadro 11	Disposição dos anos escolares em 2022 – Sarandi/PR.....	112
Quadro 12	Atribuições da gestão nas esferas da União, Estado e Município.....	120-121
Quadro 13	Caracterização dos governos Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018).....	140
Quadro 14	Cronologia da BNCC.....	145
Quadro 15	Retrato de cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC.....	149-150
Quadro 16	Comitê Nacional de Implementação de acordo com a Portaria nº 268/2018 e Portaria nº 757/2019.....	157-158

Quadro 17	Municípios paranaenses com Sistema de Ensino instituídos.....	161
Quadro 18	Centros de Educação Infantil e escolas municipais de Sarandi/PR.....	177
Quadro 19	Quantitativo de matrículas: Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2015 a 2022.....	179
Quadro 20	Resultado do IDEB municipal 2015-2021.....	180
Quadro 21	Documentos normativos – a transposição da BNCC.....	181-182
Quadro 22	Programa ministrado em formação continuada: BNCC possibilidades para a Educação Infantil.....	188
Quadro 23	Quantitativo de participantes da elaboração da Proposta Curricular de Sarandi/PR.....	191
Quadro 24	Proposta Curricular de Sarandi – Quadro organizador curricular...	195
Quadro 25	Diretrizes para a alfabetização: BNCC, RCPR e Proposta Curricular de Sarandi/PR.....	196-197
Quadro 26	Princípios norteadores e conceitos para a alfabetização prescritos na Proposta Curricular de Sarandi/PR.....	198
Quadro 27	Bloco de categorias e questões norteadoras da entrevista com professores do ciclo de alfabetização.....	209-212
Quadro 28	Bloco de categorias e questões norteadoras da entrevista com gestores.....	213-215
Quadro 29	Você conhece as diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas no documento intitulado Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi?.....	218
Quadro 30	Categorias recorrentes sobre a participação na elaboração da Proposta Curricular.....	220
Quadro 31	Subcategorias e categorias da implementação da BNCC em Sarandi/PR.....	227
Quadro 32	Desafios na transposição e implementação da BNCC (Brasil, 2017) à Proposta Curricular (Sarandi, 2021)	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de alfabetização
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMES	Conselho Municipal de Educação de Sarandi
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DIFOR	Diretoria de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica
EC	Emenda Constitucional

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEIPAR	Fórum de Educação Infantil do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIPS	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB	Produto Interno Bruto
PLC	Projeto de Lei Complementar
PME	Plano Municipal da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especiais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNCME/PR	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	35
1.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA.....	61
1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
2. REDEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS CONCEITUAIS	74
2.1 ESTADO NEOLIBERAL: INFLUÊNCIAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES	76
2.2 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES.....	97
2.3 RELAÇÃO ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	114
3. POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL E ESTADUAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	129
3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	132
3.1.1 Programa de Apoio à Implementação da BNCC – PROBNCC: documento orientador	154
3.2 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES	159
4. IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM SARANDI – PR: EVIDÊNCIAS DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	172
4.1 MUNICÍPIO DE SARANDI/PARANÁ: CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL ..	174
4.2 PROPOSTA CURRICULAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SARANDI – PR: AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS DIRETRIZES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	183
5. ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SARANDI/PR.....	205
5.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	208

5.2 ENTREVISTA: AS VOZES DE GESTORES E DOCENTES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	215
6. CONCLUSÃO	231
REFERÊNCIAS.....	247
ANEXOS	265

1. INTRODUÇÃO

“[...] o significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica” – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonegado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social” (Magda Becker Soares, 2016).

Alfabetização é um direito social!

No entanto, esse direito tem sido negligenciado para as camadas populares e, indiscutivelmente, é primordial para a democratização da cultura e da conscientização dos sujeitos. Soares (2016) sabiamente evidencia, nos inquieta, nos move para desenvolvermos esta pesquisa, conscientes de que é por meio da Educação, da apropriação da língua escrita que os sujeitos interagem, aprendem, desenvolvem-se e se humanizam. Aprender em uma escola que se faz democrática e humana significa compreender as diversas contradições sociais e, assim, posicionar-se criticamente em busca por novas formas de resistência, diante das imposições que afetam a não concretização dos direitos sociais, dentre eles, o direito à Educação, à alfabetização. Em meio a tantas mazelas que afetam as instituições públicas brasileiras de ensino, a não alfabetização se constitui como privação a um direito humano universal, uma exclusão social que destitui os homens e as mulheres de se conscientizarem e transformarem a realidade social cada vez mais indigna, desigual e injusta.

O objeto de pesquisa desta tese são as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, em especial, com enfoque nos anos de 2015 a 2022. Esta pesquisa se insere na linha de História da Educação, Políticas e Práticas pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq).

O objetivo é analisar como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização, propaladas e estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, homologada em 2017, concretizam-se ao contexto da prática escolar em escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, a fim de identificar os limites e as possibilidades dessa política curricular.

O interesse pela realização desta investigação foi gestado durante o desenvolvimento da pesquisa realizada no Mestrado em Educação¹, que resultou na dissertação intitulada *Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)*, em que não raras foram os momentos nos quais vivenciamos inquietações a respeito de como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) seria interpretada e resignificada no cotidiano das instituições escolares públicas. Nossa delimitação escolhida decorre, também, da trajetória profissional da pesquisadora de 24 anos de docência na Educação Básica pública de Sarandi/PR. Durante esse tempo de dedicação, pudemos experienciar algumas funções que nos acrescentaram conhecimentos enquanto docente: professora de Educação Infantil, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A passagem pela Secretaria de Educação como assessora pedagógica durante os anos de 2011-2012 e 2014-2018 nos possibilitou perceber que muitas são as proposições advindas de órgãos externos que direcionam as ações internas de uma Secretaria – e que essas proposições nem sempre convergem com os planejamentos e ideais pedagógicos dos gestores educacionais em organizar o trabalho educativo de forma geral, bem como do ciclo de alfabetização no âmbito municipal.

Diante dessas inquietações, propusemo-nos a pesquisar o processo de alinhamento da BNCC (Brasil, 2017) no ciclo de alfabetização das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR durante a fase de implementação

¹ Realizamos o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá no período de abril de 2019 a março de 2021. A defesa ocorreu no dia 21 de março de 2021.

que ocorre no contexto da prática (Ball; Bowe, 1992), por considerarmos uma cidade com um cunho propício para desvelarmos essa política curricular para além de uma política prescrita, mas como uma política em ação, que se concretiza por muitas mãos e sujeitos pensantes.

Nosso foco investigativo tangencia pelo ciclo de alfabetização, o qual é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) como uma alternativa para a disposição da Educação Básica desde que avalize o processo de aprendizagem dos estudantes, assim versa a Lei: “[...] Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos** [...]” (Brasil, 1996, grifo nosso).

Todavia, o conceito de ciclo de alfabetização tem seus antecedentes históricos. Ao retrocedermos aos anos de 1974, observamos que a situação educacional na América Latina e Caribe² demarca a problemática do analfabetismo. Dados do Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1974) revelaram que, do total da população compreendida entre 7 e 12 anos, 20% se encontravam fora do sistema educacional; apenas 53% chegavam à 4ª série³; metade da população escolar abandonava a escola; dois terços do total de repetentes estavam situados no primeiro ano; 60% dos alunos egressos repetiam nos primeiros anos de escolaridade uma ou mais vezes (UNESCO, 1974).

No Brasil, o sistema de ciclo de alfabetização se iniciou imbuído ao contexto do crescente analfabetismo. A partir da década de 1980, o ciclo de alfabetização soou como uma alternativa para minimizar o problema da não aprendizagem da leitura e escrita e previa uma organização do tempo escolar mais flexível e democrático. Seus princípios norteadores defendiam a continuidade das aprendizagens no decorrer dos primeiros anos do ensino fundamental, com o princípio de evitar a retenção do aluno no primeiro ano. Mortatti (2000) contribui com esses preceitos e afirma que a implantação dessa política no país começou em São Paulo e Minas Gerais, denominando-se como Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)⁴,

² Informação presente no livro: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

³ Nomenclatura utilizada no documento *Evolución reciente de la educación en América Latina* (UNESCO, 1974).

⁴ Sobre o Ciclo Básico de Alfabetização, discorreremos com mais análises na subseção 2.2.

e se ampliou para outras redes e sistemas de ensino no Brasil, tais como Paraná, Goiás, Rio de Janeiro.

As ações do CBA se inserem em um contexto histórico marcado pela evasão e reprovação dos estudantes em processo de alfabetização pertencentes à escola pública, principalmente no que tange aos estudantes das camadas populares, uma realidade em que quase metade dos estudantes reprovava ou evadia. Frade (2000) nos declara que, ao estabelecer o CBA como uma política educacional, a intenção era extinguir a reprovação, portanto, “[...] esses ciclos foram pensados para minimizar o problema do fracasso e da permanência, para acompanhar melhor a evolução das crianças e para respeitar melhor seu desenvolvimento” (Frade, 2020, p. 6).

Entretanto, Mainardes (1995, p. 54) afirma, em síntese, que algumas medidas comprometeram o sucesso dos pilares estabelecidos no CBA, principalmente no que diz respeito à clareza sobre as aprendizagens específicas de cada ano, à dificuldade de contratação de professores e à municipalização de escolas que ofertavam o ensino básico, assim, explicita o autor que “[...] O Ciclo Básico não logrou ser uma política com repercussão positiva. Embora tenha propiciado significativa elevação das taxas de aprovação da 1ª etapa”.

Podemos ponderar que a definição por uma organização a partir de ciclos se concretizou teoricamente na década de 1990, especialmente por intermédio da redemocratização do país, e se expandiu para o todo o Ensino Fundamental em vários estados e municípios brasileiros. No estado do Paraná, Aguiar (2009) esclarece que a organização por ciclos se estruturou e se estendeu até o quarto ano do Ensino Fundamental, de modo a assinalar uma importante ação para a Educação ao contribuir no planejamento de políticas educacionais mais democráticas. Nessa assertiva, os dois primeiros anos se configuraram como o ciclo de alfabetização em que os estudantes teriam um processo contínuo no ensino dos conteúdos de alfabetização, sem rupturas ou reprovação.

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a qual fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, definiu o ciclo de alfabetização composto pelos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, a fim de assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens. O parágrafo primeiro do Artigo 29 reverbera que “[...] será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou **um ciclo**

sequencial não passível de interrupção” (Brasil, 2010, p. 9, grifos nossos). A mesma Resolução definiu os objetivos de aprendizagem desse ciclo sequencial, que devem ser assegurados aos estudantes:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p. 8).

No cenário atual, o documento Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) determina como ciclo de alfabetização os dois primeiros anos do ensino fundamental, mas preconiza que a apropriação da linguagem escrita – sua codificação e decodificação – ocorra no primeiro ano e se consolide até o final do segundo ano dessa fase da escolarização.

Compreendemos que, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – e homologação pelo Ministério da Educação – MEC –, em 20 de dezembro de 2017, ficou legalmente formalizada a adesão das escolas públicas e privadas de todo país para o atendimento dessa política curricular. Essa adesão se configurou em uma padronização curricular para que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2017 do MEC, garanta a aprendizagem dos conhecimentos essenciais que todo estudante precisa alcançar.

Importante salientar que as políticas curriculares têm sido destaque desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em que ocorre o intento de o Estado promover políticas para o currículo escolar, principalmente para a Educação Básica. O Artigo 210 da CRFB estabelece que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Contudo, essa intencionalidade, a princípio pensada para garantir acesso equitativo dos ‘conteúdos mínimos’ pelos estudantes, está a trilhar interesses particulares e/ou partidários com o intuito de adequar o que

se ensina na escola às demandas emergenciais de nossa sociedade, a qual é movida por preceitos do mercado. Como afirma Freitas (2018), o Estado se rege pelo princípio da competitividade e continua a manter os sujeitos segregados socialmente.

Sacristán (2000) define que, para além do que o Estado direciona nos documentos curriculares oficiais, há também o currículo em ação que institui um diálogo “[...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc.” (Sacristán, 2000, p. 15-16). Diante dessa assertiva proposta pelo autor, destacamos que, mesmo uma política sendo estabelecida legalmente, a ação gestora e docente realizada nas instituições escolares pode não corresponder àquilo que está definido nas diretrizes iniciais de seu planejamento.

Embora as diretrizes dos documentos oficiais sejam vastamente divulgadas, em geral, ocorrem adaptações e mudanças para atenderem a interesses e necessidades locais, assim, essas diretrizes são “[...] traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade [...]” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 430). Salientamos, então, que há necessidade de analisar o processo de alinhamento no contexto da prática das instituições escolares, o que significa compreender a relação entre a política prescrita e a política curricular que se efetiva no ciclo de alfabetização no que diz respeito às diretrizes para a apropriação da linguagem escrita presentes na BNCC (Brasil, 2017) e suas implicações para o trabalho pedagógico dos professores.

De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2017, a adoção da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é obrigatória para todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Todos os sistemas e redes de ensino devem se adequar a essa política curricular, o que implica que podem ocorrer diversas dificuldades para se enfrentar. Ao considerar a existência de dificuldades, a problemática a qual nos inquieta para construirmos nossa investigação é a seguinte: como as diretrizes políticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estão sendo alinhadas ao contexto da prática escolar, especialmente para o ciclo de alfabetização das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR? Ainda, quais são os limites e as possibilidades que o Sistema Municipal de Ensino

de Sarandi/PR enfrentou ou está a enfrentar no período de 2015 a 2022 para implementar essa política curricular no ciclo de alfabetização?

A problemática central se desmembra em várias indagações, conforme seguem: 'Quais interesses estão velados na construção e alinhamento de novos currículos para as redes e sistemas de ensino brasileiros? Qual o real conhecimento dos gestores e docentes do Sistema de Ensino de Sarandi/PR sobre a Base Nacional Comum Curricular e seu alinhamento à Proposta Curricular Municipal a esse documento oficial? Como foi a participação dos professores do ciclo de alfabetização na elaboração da nova Proposta Curricular no município de Sarandi/PR? Quais transformações pedagógicas ocorreram na elaboração dos planos de ensino no contexto da prática nas salas de aula que atendem os estudantes do ciclo de alfabetização? A participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – foram suficientes na implementação e construção de uma nova Proposta Curricular no município de Sarandi/PR?'

Essas indagações nos levaram a elaborar o **objetivo geral** desta tese, o qual é analisar como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização propaladas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, homologada em 2017, concretizam-se ao contexto da prática escolar no município de Sarandi/PR, a fim de identificar os limites e as possibilidades dessa política curricular. Esse objetivo central nos motivou a traçarmos os **objetivos específicos** desta pesquisa, quais sejam:

- compreender sobre as redefinições do papel do Estado, a fim de analisar sua influência na configuração das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização na atual fase do capitalismo;
- analisar o movimento de elaboração das políticas curriculares brasileiras para o ciclo de alfabetização, a fim de compreender qual a contrapartida e apoio da União e do Estado para implementação da Base Nacional Comum Curricular nos municípios;
- analisar os documentos oficiais de política curricular do município de Sarandi/PR, a fim de entender como ocorreu o processo legal de implementação da BNCC;
- examinar, a partir da pesquisa de campo no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) são

concretizadas no contexto da prática, a fim de identificar e compreender os limites e as possibilidades dessa implementação no trabalho dos professores do ciclo de alfabetização e dos gestores que atuam no município de Sarandi/PR.

O recorte temporal proposto nesta pesquisa abarca os anos a partir de 2015 até 2022, por considerarmos que, nesse período, ocorrem ações para a definição e implementação da BNCC (Brasil, 2027) nas instituições brasileiras de ensino, a saber: a primeira, segunda e terceira proposta da BNCC no Brasil; a aprovação de sua versão final em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017; a aprovação de diversos documentos oficiais para a adequação das Propostas Pedagógicas estaduais e municipais; a implementação nos Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições escolares; e a adequação aos planos de aulas dos docentes.

Cabe, porém, destacarmos que “[...] o recorte não tem o sentido de isolar o objeto específico a ser estudado” (Sanfelice, 2002, p. 98), mas de possibilitar a análise das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) para o ciclo de alfabetização no contexto da prática⁵ das escolas públicas, especialmente nas turmas de primeiros e segundos anos do ensino fundamental, sem deixar de compreendermos as múltiplas determinações que definem tais diretrizes.

Ao tomarmos a cidade de Sarandi/PR como localidade de nossa análise, tecemos algumas características em relação ao município e ao seu Sistema de Ensino. Conforme expõe o Plano Municipal de Educação de Sarandi – PME (Sarandi, 2014) o município fica localizado no norte central paranaense e foi fundado pela Companhia de Terras do Norte do Paraná⁶. Conforme exposto no PME (Sarandi, 2014), foram vendidos lotes na área urbana no ano de 1947, mas, antes, já se encontravam na área rural diversos moradores que cultivaram a terra e formaram as primeiras lavouras de café. O nome ‘Sarandi’ tem origem do vocabulário indígena

⁵ Referimo-nos em analisar o contexto da prática ao nos fundamentarmos em Ball (1994). Ball (1994) apresenta cinco contextos para a análise das políticas educacionais: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Contexto da Estratégia Política. Discutiremos com maior ênfase os conceitos do Ciclo de Políticas de Ball (1994) nos fundamentos teóricos e metodológicos desta tese.

⁶ A Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP), ou seja, uma loteadora, foi criada pelo inglês Lord Lovat, que chegou ao Brasil por volta dos anos de 1924. Lord Lovat comprou terras diretamente do governo paranaense, iniciando, em nome da Companhia, viagens para conhecer e demarcar as terras paranaenses (Nunes, 2017).

e significa ‘terra poderosa’. Distrito pertencente à Marialva/PR, criado com a denominação de Sarandi pela Lei Municipal nº 53/1954, de 21 de dezembro de 1954 e, posteriormente, em 14 de outubro de 1981, torna-se oficialmente município pela Lei Estadual nº 7502/1981.

O município de Sarandi/PR, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), situa-se na Mesorregião Norte Central Paranaense entre os municípios de Marialva e Maringá, localizando-se a 420 km de Curitiba/PR, a capital do estado do Paraná, conforme podemos observar na Figura 1 (um):

Figura 1: Localização da cidade de Sarandi no estado do Paraná



Fonte: IBGE (2019).

O município se encontra em uma altitude média de 540m, no Terceiro Planalto Paranaense, localizando-se no bioma Mata Atlântica, na área da floresta estacional Semidecidual. Sua geologia é composta por basalto, que dá origem a solos profundos, de coloração avermelhadas, bem drenados e produtivos. De acordo com dados do IBGE (2022), a cidade de Sarandi/PR foi colonizada pela Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná em 1947. Contudo, o PME (Sarandi, 2014) expõe evidências que demonstram que outras famílias já moravam no território sarandiense desde a década de 1930. Ainda conforme dados do IBGE (2022), o município possui aproximadamente 118.455 (cento e dezoito mil, quatrocentos e cinquenta e cinco) habitantes com uma densidade populacional 1.144,48 habitantes por km² e uma média de 2,76 moradores por residência, com 99,1% da população

vivendo na área urbana. Um aumento populacional relevante em relação ao último censo que demonstrava o quantitativo de pessoas de 84.492 habitantes (IBGE, 2010). De acordo com informações colhidas no *site* do IBGE Cidades, Sarandi/PR apresentou, em 2021, o seguinte panorama educacional:

Quadro 1: Panorama educacional de Sarandi/PR – 2021

Dados educacionais	Quantitativo 2022
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública)	5,9
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública)	5,1
IDEB – Ensino Médio	4,5
Matrículas na Educação Infantil	3.938 matrículas
Matrículas no Ensino Fundamental	7.342 matrículas
Matrículas no Ensino Médio	2.647 matrículas
Docentes na Educação Infantil	Creche – 231 Pré escolar – 164
Docentes no Ensino Fundamental I	357 docentes
Número de estabelecimentos de Educação Infantil	14 Centros Municipais de Educação Infantil
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental I	17 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental II	11 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Médio	9 escolas
Estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental	1.561 estudantes
Estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental	1.465 estudantes
Nível de instrução da população sarandiense⁷ – Censo 2010	
Sem instrução e fundamental incompleto	42.528 pessoas
Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	14.242 pessoas
Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	11.659 pessoas
Ensino Superior completo	1.516 pessoas
Não determinado	602 pessoas

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/> (Acesso em 2023).

O Quadro 1 (um) exposto nos possibilita compreender que a Educação em Sarandi apresenta um quantitativo de pessoas que ainda precisam ter acesso à apropriação da cultura histórica. Uma população que apresenta um déficit

⁷ Dados referentes ao último censo realizado em 2010, o qual detectou um total de 84.492 habitantes.

significativo de instrução acadêmica. São pessoas que, em média, como trabalhadores formais, ganham em torno de 2,2 salários-mínimos (IBGE Cidades, 2022), o que pode indicar uma falta de prioridade aos estudos para que, assim, possam ingressar no mundo do trabalho e manter sua subsistência. Destacamos que, durante o período do Censo de 2010 e do Censo 2022, os dados apontam que o aumento dos municípios exige da gestão municipal o planejamento de construção de novas instituições escolares públicas, pois, ao contrário, acarretará um atendimento precário aos estudantes.

Diante deste contexto histórico e geográfico, é cabível destacarmos que a Educação contemporânea de Sarandi/PR, assim como os demais municípios brasileiros, está atrelada às perspectivas e recomendações dos órgãos nacionais de Educação. Nesse sentido, para assegurar a oferta e permanência dos estudantes nas instituições escolares, Sarandi/PR⁸ depende de financiamento da União para garantir recursos suficientes para o planejamento, construção de novas instituições escolares e realização de concurso público para atender, qualitativamente, à Educação local.

Os enunciados do Artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil versam que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração⁹ seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988). Compreendemos, portanto, que o regime de colaboração apreende ações supletivas cujo propósito está em equalizar oportunidades educacionais para todos os estudantes sem engessar as diversas possibilidades de busca de uma Educação de qualidade, em que a autonomia dos estados e municípios prevalece para se organizar conforme o que determina a Carta Magna. A esse respeito, Cury (2002, p. 171) disserta que “[...] só a realização do sistema federativo por cooperação

⁸ Iremos discutir mais informações sobre as especificidades da Educação de Sarandi/PR na seção 4 desta pesquisa.

⁹ Para regulamentar a relação de colaboração entre a União e os estados, bem como a autonomia destes, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determina nos artigos constitucionais 18, 22, 23, 24, 34 e 35 sobre os princípios que alicerçam a tomada de decisões dos entes federativos em sua elaboração de regimentos legais e leis próprias, em especial, citamos o **Art. 18.**, que demarca: “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988). Cury (2002, p. 172) afirma que: “A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões”.

recíproca, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Título IV, o qual se refere à “Organização da Educação Nacional” (Brasil, 1996), afirma em seu Artigo 8º, parágrafo segundo, que “[...] Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (Brasil, 1996). Diante dessa legalidade dando autonomia para os municípios, Sarandi/PR homologou, em 16 de junho de 2008, a Lei Orgânica do Município de Sarandi nº 1.531/2008, que instituiu e regulamentou o seu Sistema Municipal de Ensino.

Art. 1º - Esta Lei institui o Sistema Municipal de Ensino de SARANDI-PR conforme disposições do Art. 211 da Constituição Federal, Art. 8º da Lei Federal Nº 9.394/96, e da Lei Orgânica do Município de Sarandi, e o integra às políticas, aos planos educacionais e às diretrizes da legislação vigente (Sarandi, 2008).

Conforme exposto na Lei Municipal nº 1.531/2008 (Sarandi, 2008), a Educação Infantil (pública e privada), o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – e a Educação Especial constituem o Sistema Municipal de Ensino, que tem por objetivos:

[...] elaborar, executar, manter e desenvolver as ações administrativas, as políticas e os planos educacionais do Município, integrando, em regime de colaboração, suas ações com as do Estado e da União, e coordenando os planos e programas de âmbito municipal, a fim de garantir educação de qualidade em todos os seus níveis e modalidades (Sarandi, 2008).

O município de Sarandi/PR possui catorze centros municipais de Educação Infantil, 2 centros de Educação Infantil conveniado¹⁰ e dezessete escolas municipais de Ensino Fundamental I que atendem aproximadamente onze mil alunos. De acordo com o setor de recursos humanos da prefeitura de Sarandi/Pr, o quantitativo de funcionários que atendem o total de trinta e três instituições é composto por aproximadamente um mil e dez servidores, dentre eles: professores, educadores, diretores e coordenadores pedagógicos que se dedicam ao trabalho em uma carga horária de 20 horas, 30 horas ou 40 horas semanais. São esses atores que estão a

¹⁰ O termo “conveniada” é utilizado para retratar a situação de dois centros de Educação Infantil de Sarandi/PR: o CEI Associação Maternal de Sarandi – AMAS – e o CEI Associação BETEL. Refere-se a um convênio firmado a partir de um chamamento público que concretiza, por meio de um contrato, a garantia de recursos financeiros para essas instituições de ensino.

interpretar enunciados, conceitos e as diretrizes para o currículo escolar propostos na BNCC (Brasil, 2017).

A partir da homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR realizou a adequação de sua proposta curricular ao documento oficial. Observamos que, conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) afirmam, “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”; portanto, novas diretrizes e orientações, novos materiais didáticos, formações continuadas e uma nova demanda de trabalho passam a guiar as relações com os estudantes, gestores e professores, sendo que, nesta pesquisa, o ciclo de alfabetização se torna central em nossas análises.

Tendo o cenário da pesquisa posto, julgamos de profunda importância pesquisarmos o contexto da prática onde ocorreu a implementação da BNCC (Brasil, 2017) no ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino Sarandi/PR, uma vez que, como defende Lopes (2004), uma política curricular é constituída pela prática de sujeitos diversos que interpretam e reinterpretem as concepções de um currículo, assim sendo, as políticas curriculares não são apenas documentos físicos, elas são produtoras de sentido, de conhecimento humano, social, político e cultural de uma sociedade (Lopes, 2004).

Ante o exposto, consideramos que a investigação proposta é relevante para o contexto atual, uma vez que contribuirá para a compreensão de como foi o início de implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e como está a se efetivar pelos profissionais que trabalham com esse documento oficial na arena escolar, em especial, nesta pesquisa, no ciclo de alfabetização de Sarandi/PR.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se constrói a partir de uma abordagem qualitativa, cuja metodologia consiste na análise documental e bibliográfica e conta, ainda como parte do percurso metodológico, com a pesquisa de campo, a partir de observação e entrevistas com professores alfabetizadores e gestores que atuam e atuaram no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR.

O referencial teórico-metodológico que ampara a pesquisa se ancora no Materialismo Histórico-Dialético, uma epistemologia que se fundamenta na Ciência da História, a qual busca interpretar e compreender a realidade histórica e social dos homens que constroem sua própria história, conforme suas necessidades. O Materialismo Histórico-Dialético compreende o homem como um ser histórico que se forma e se transforma perante as relações que tece com a natureza e com o meio social, desenvolvendo-se e humanizando-se. É por meio da atividade de trabalho, em um constante processo de produção, reprodução e transformação que a cultura humana se constitui e é historicamente acumulada (Marx, 2008). Para Marx (1985, p. 149), o trabalho:

[...] só deve ser pensando como a atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, atividade através da qual – transformando formas naturais em produtos que satisfazem necessidade – se cria a riqueza social; estamos afirmando mais: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social.

O trabalho se constitui como atividade principal do homem e, de acordo com Marx (1895), é pelo trabalho consciente que o homem se organiza socialmente e supre suas carências advindas das necessidades de um dado momento histórico, isto é, o homem se constitui como um ser histórico a partir de suas relações sociais. Essa organização pode ser averiguada no modo como o homem constitui a política, a cultura, a economia, a Educação e as relações interpessoais¹¹. São situações conferidas pelas forças produtivas, ou seja, a estrutura econômica da sociedade se constitui sob as bases das relações produtivas. A alienação imposta pelo trabalho limita o homem de se desenvolver intelectualmente e buscar alternativas para compreender sua condição de classe, e assim superá-la. Portanto, afirma Marx (2008, p. 45-46) que:

[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

É por meio do trabalho consciente que o homem se humaniza. Contudo, a ausência de condições objetivas e subjetivas para isso pode acarretar a alienação

¹¹ As relações interpessoais se constituem, conforme Freire (1981), em um contínuo processo de humanização em que os sujeitos se relacionam com o mundo e se conscientizam das contradições que circundam a existência humana, sendo que essa consciência se dá pelo trabalho educativo.

do homem. Volsi (2016) contribui e nos alerta que, para viver em sociedade, o homem precisa suprir suas demandas de sobrevivência físicas e sociais, porém “[...] são as necessidades de manutenção do sistema capitalista que acabam por determinar as prioridades da vida em sociedade e não as necessidades de bem-estar dos homens” (Volsi, 2016, p. 28). O trabalho é categoria fundante da humanidade, pois, pelo trabalho, o homem cria valores éticos, produz sua existência e se faz histórico. O modo de produção da vida material influencia no processo de organização da vida social, política e intelectual dos homens, determinando as formas de pensamento e organização (Paro, 2022). Por conseguinte, essas formas de pensar e organizar a vida em sociedade determinam os direcionamentos da política educacional, cujo propósito intui a conscientização dos estudantes. Esses fundamentos se validam à medida que a Educação propicia a cultura acumulada, e os estudantes se apropriam dessa cultura expressa nos conhecimentos elaborados e sistematizados, transformando-os em ferramentas para transformar a sociedade.

Ao nos dedicarmos às análises para a compreensão de como foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) no município de Sarandi/PR, nossa premissa é de que, nas últimas décadas, as políticas neoliberais instituídas no Brasil não viabilizaram um desenvolvimento pleno dos estudantes e almejavam desresponsabilizar o Estado em ser o provedor direto da Educação. A política pública está em constante movimento de reforma, sendo planejada a partir dos interesses do Estado, das classes sociais e suas representações. Moreira (2018, p. 208) afirma que “[...] uma política pública é elaborada e colocada em ação por meio de uma reforma, possui intencionalidades, objetivos, público-alvo, mecanismos de financiamento e implementação”.

Höfling (2001) observa que as políticas educacionais, como parte das políticas públicas, precisam ser planejadas para suprir as demandas e os interesses da maior parte da população, para que, assim, efetivem-se como um direito social e como um bem público, conforme defende:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada (Höfling, 2001, p. 40).

Saviani (2020) complementa essa conceituação e afirma que há uma precarização das políticas públicas educacionais no Brasil que vem se constituindo, desde a década de 1980, pela atuação mínima do Estado que direciona à sociedade a responsabilização de garantir uma Educação de qualidade a todos os brasileiros “[...] em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a Educação passa a ser dever de todos e direito do Estado” (Saviani, 2020, p. 2).

Nesses termos, apreendemos a política curricular como um recorte das políticas públicas educacionais, sendo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) um documento dessa política construída no bojo das relações sociais; caracteriza-se, pois, como um documento normatizador dos currículos das escolas públicas e privadas. Seu discurso oficial defende a garantia de aprendizagens de competências e habilidades para todos os estudantes. Entendemos que as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, imbricadas à BNCC (Brasil, 2017), refletem o processo demarcado por embates, lutas e negociações que envolvem múltiplos atores para além da arena governamental. São os reflexos do envolvimento das entidades e dos movimentos sociais, bem como dos agentes governamentais que agregam os sentidos dos contextos macro e micro na elaboração, planejamento e implementação de uma nova política curricular.

Ao concebermos a Educação como um produto das relações estabelecidas entre Estado e sociedade, sua concretização se dá pelo conjunto das políticas públicas educacionais. Assim, entendemos o objeto de pesquisa imbuído no contexto das vivências e experiências diárias das instituições escolares: o contexto da prática. Ao nos referirmos ao contexto da prática, explicitamos que ele representa uma das fases do Ciclo de Políticas de Ball (1994), em que os agentes envolvidos recontextualizam e produzem mudanças e transformações à política original. São as experiências cotidianas e os interesses dos mais diversos grupos contribuindo na implementação da política.

Corroboramos com Mainardes (2018) ao assegurar que as políticas educacionais não são meramente implementadas. Elas se configuram no bojo de suas interpretações e reinterpretações pelos diversos profissionais pertencentes à Educação e em seus diferentes locais de atuação, ou seja, as dimensões contextuais definem como as políticas educacionais se concretizam ao espaço educacional; dessa forma, todos somos produtores de política. É no contexto da

prática que a política pensada se materializa por meio dos textos oficiais e das diretrizes curriculares. Faz-se necessária a ação de pesquisar o contexto da prática para o entendimento de como se configuram as políticas educacionais, seus avanços, impactos, recuos e contradições existentes.

A política educacional envolve múltiplos sujeitos das diversas instâncias administrativas, sendo determinada por um momento histórico em que se vislumbra um projeto de sociedade que se pretende formar (Pires, 2003). Uma política educacional demonstra as “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2001, p. 31). Compreendemos que, a partir da concepção de uma política educacional entrelaçada às políticas curriculares – e, conseqüentemente, ao currículo escolar –, a sua construção envolve sujeitos atuantes no Ministério da Educação, nas secretarias estaduais e municipais de Educação e nas instituições escolares em um processo imbricado à gestão, pois as políticas educacionais são indissociadas da gestão educacional.

Para Vieira (2007), no que se refere à gestão enquanto tarefa educativa, esta é contemplada pela Gestão Educacional; Gestão Escolar e Gestão Democrática. A gestão educacional deve ser entendida como resultado de um processo histórico, com marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em disputa. Caracteriza-se pela organização dos sistemas de ensino na esfera macro, definindo princípios para ações, planejamento, avaliação e acompanhamento das políticas educacionais a serem implementadas nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, pois: “As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão” (Vieira, 2007, p. 58). Assim, muitas vezes, há, intrinsecamente veladas, intenções particulares de determinados grupos em ascensão, socialmente constituídos que, em um jogo de poder e disputa de interesses, acabam por direcionar o cotidiano das atuações docentes e de gestão municipal.

Embora o termo gestão da Educação esteja impregnado de resquícios dos conceitos da administração escolar, concordamos com Cury (1997, p. 201) ao afirmar que “[...] gestão não é só o ato de administrar um bem fora de si, mas é algo que se traz para si, porque nele está contido”. A gestão da Educação exige decisões e ações públicas por meio de diálogos e organização coletiva para que seus

diferentes grupos representativos se sintam partícipes de todo o processo que envolve a construção de um projeto verdadeiramente democrático para a Educação.

Cabe ressaltar que compreender a política educacional e a gestão da Educação como indissociáveis implica entender que o Estado determina diretrizes e regulamentações para o funcionamento das instituições escolares, seja no âmbito de financiamento, formação docente, seja na avaliação em larga escala, políticas curriculares, dentre outros aspectos. A produção dessas políticas é constituída em constantes tensões entre os mais adversos grupos que compõem a sociedade, os quais também produzem políticas, ora na produção, ora na implementação. São os processos de negociação e luta entre os grupos antagônicos que determinam princípios e sentidos diversos (Ozga, 2000; Lopes; Macedo, 2011).

Nesse sentido, a política educacional é um processo que se constitui em uma via de mão dupla entre os formuladores e os executores, justamente por serem construídas no bojo das relações entre sociedade política e civil. Contudo, o Estado é tido como promotor direto no processo de execução das políticas educacionais. Peroni e Lima (2020) argumentam que, constantemente, o Estado se submete aos interesses do capital redefinindo seu papel de mantenedor e articulador, para o papel de regulador, responsabilizador, avaliador e controlador.

As mudanças no papel do Estado são profundas; ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim, a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público (Peroni; Lima, 2020, p. 6).

Nessa redefinição do papel do Estado, as ideologias neoliberais de mercado fundamentam as políticas educacionais e se materializam em documentos nacionais e internacionais que direcionam a Educação e seus objetivos. Dessa forma, seu “[...] papel constitutivo e permanentemente sustentador deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital” (Mészáros, 2002, p.124-125), pois defende, a priori, alavancar o desenvolvimento econômico.

Conforme os estudos de Mascaro (2013, p. 18): “O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada”. O Estado, que deveria organizar um planejamento no intuito de prover ações assertivas para as demandas e as necessidades sociais, acaba por corroborar com

os interesses mercadológicos, caracterizando-se como “[...] um puro aparelho que expressa o direito do capital mundializado” (Moraes, 2001, p. 21).

Com ações de intervenção cada vez menores, sobretudo a partir da década de 1990, principalmente no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998), o Estado atribui boa parte de sua responsabilidade pelas políticas sociais à própria sociedade, ou seja, à sociedade privada. Torna-se, de um lado, moderador das questões conflituosas que surgem nas relações entre os homens e, de outro, assume a perspectiva neoliberal de um Estado mínimo no que diz respeito aos direitos sociais e máximo no que tange aos direitos do capital, com ênfase no lucro e na mercantilização. Moreira (2015, p. 57) explica: “[...] Estado máximo para o capital, porque no processo de correlação de forças é o capital que detém a hegemonia [...]”. Os direitos sociais passam a ser considerados como serviços, e não mais como direitos de responsabilidade do Estado; a Educação passa a ser “[...] compreendida como um mero serviço, e não como um direito social e uma garantia constitucional [...]” (Pires, 2015, p. 187).

Nossa perspectiva considera e defende que o papel da Educação vai para além da preparação de sujeitos para exercer funções no mercado de trabalho. Corroboramos com Saviani (2003, p. 88) ao definir que “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política”. Portanto, Saviani (2003) defende uma Educação que proporcione aos estudantes a aquisição dos conhecimentos construídos ao longo da história e que, efetivamente, cumpra com sua função de emancipação dos sujeitos.

Nesse âmbito, afirmamos que a Educação tem como principal função propiciar a conscientização humana, por meio do ato educativo que intui a concretização de uma formação histórica, crítica e consciente. Essa formação visa e defende a igualdade, em que os direitos sociais se efetivem para todos. Por conseguinte, a Educação, como um direito social (Brasil, 1988), deve garantir o desenvolvimento crítico do sujeito, pois, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Para que essa formação seja propiciada, faz-se necessário, além de um aparato legal e de inúmeras políticas públicas, um planejamento efetivo desenvolvido para

que as políticas curriculares tenham como base os conhecimentos históricos, filosóficos, culturais e científicos.

Salientamos que uma política curricular nacional estabelece as diretrizes políticas para a construção dos currículos estaduais e municipais, que, por sua vez, orientam a prática pedagógica e definem o que, como e para que a escola ensina, sendo um elo entre as vivências sociais dos estudantes e os conhecimentos científicos, ou seja, “[...] a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade” (Sacristán, 2000, p. 155). Libâneo (2012, p. 492) contribui e aponta que “um currículo precisa ser democrático”, sendo que sua elaboração necessita partir da participação coletiva para que propicie a conscientização humana capaz de transformar as estruturas desiguais das realidades sociais. A elaboração de um currículo escolar se justifica em atingir objetivos educacionais para se ter a qualidade da aprendizagem dos estudantes, pois esta é “nuclear na escola” (Libâneo, 2012).

A partir disso, o planejamento de políticas curriculares envolve “[...] um campo de tensões e disputas contínuas” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 7) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) se efetivou como o principal documento para a elaboração dos currículos escolares. Diante desse apontamento, consideramos que a BNCC (Brasil, 2017) está inserida em uma política educacional mais abrangente do que sua homologação. É construída por ações que envolvem estudos, financiamento, formação docente e por sua materialização no âmbito escolar, com as suas diretrizes colocadas em prática no processo de ensino e aprendizagem.

Por acreditarmos que uma política é constituída por diferentes interesses e disputas, defendemos sua efetivação como um ciclo em que sua formulação sofre influências de diversos contextos e experiências, por diferentes sujeitos desde seu planejamento até sua implementação e efetivação. Stephen John Ball (2009) relata em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009) que “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” [...]” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Conforme apontam Ball e Bowe (1992), há um ciclo, uma trajetória na constituição de uma política que envolve sua formulação, produção de textos e implementação em uma relação do macro com a micropolítica dos diferentes contextos. Portanto, propõem uma abordagem para as políticas desde seu planejamento até seu desenvolvimento. Isso significa a concretização na prática da

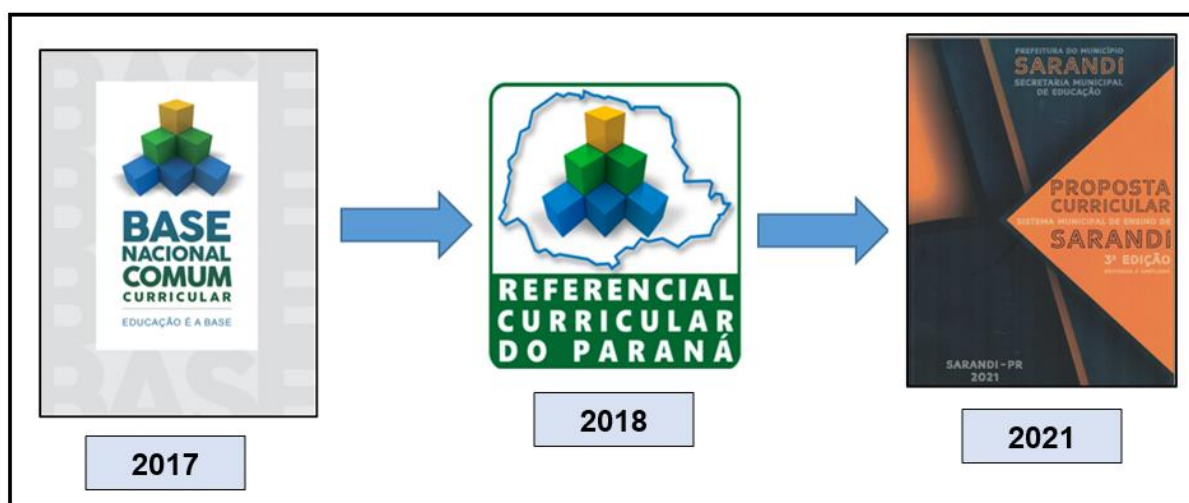
política curricular. O Ciclo de Políticas contribui para a compreensão das diversas negociações e lutas que permeiam a formulação de uma nova política curricular (Ball; Bowe, 1992).

Lopes e Macedo (2011) esclarecem que o Ciclo de Políticas é uma importante abordagem para se compreender os múltiplos sentidos entre a política global e a local, a macro e a micropolítica. As autoras afirmam que essa abordagem tem permitido “[...] ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 261).

Diante da relevância das proposições conceituais supramencionadas, é cabível enfatizar que, para o desenvolvimento desta pesquisa, as fontes primárias selecionadas se referem aos documentos oficiais das políticas curriculares escritos desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), pois temos, no período de 2015 a 2022, um cenário jurídico que discute a tentativa de uma padronização do currículo escolar.

Dentre esses documentos oficiais, é possível verificar como fundantes: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e, em especial, a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi (Sarandi, 2021) para as análises da base legal que regulamenta o contexto da prática que regulou o alinhamento curricular com a BNCC (Brasil, 2017) nas instituições de ensino, conforme demonstra a Figura 2 (dois):

Figura 2: Documentos oficiais de análise: Federal, Estadual e Municipal



Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos curriculares (2022).

Evangelista e Shiroma (2019) preconizam que a análise atenta para os documentos oficiais que desvelam as diversas facetas dos discursos políticos e as intenções de favorecimento de classes para manter a hegemonia¹². É fundamental compreender os sujeitos como seres históricos considerando o que há nas entrelinhas e na edificação das leis, resoluções, dados estatísticos, relatórios, emendas e demais documentos oficiais que repercutem na formação humana.

Analizamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Diante do desenvolvimento do sistema capitalista, e as novas demandas formativas para os sujeitos atuarem no mercado de trabalho, novos conceitos foram agregados aos documentos dos currículos escolares, com preceitos ideológicos e políticos do neoliberalismo. Essa visão neoliberal defende uma formação de estudantes alfabetizados para atuar nas bases produtivas e contribuir com o desenvolvimento econômico do Brasil (Saviani, 2008). Imbuídos nesse propósito, há uma sucessiva aprovação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998), os quais foram aprovados a partir da década de 1990, porém, em nossa pesquisa, os documentos de fontes primárias considerarão o recorte temporal a partir do ano de 2015.

Isso não significa que, durante a pesquisa, desconsideraremos a importância de compreender que as políticas curriculares, especialmente para o ciclo de alfabetização, situam-se em um campo de disputas, embates, lutas e contradições históricas que ocorrem na formulação dos diversos documentos que antecederam a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). São compreensões necessárias para entender o presente, uma vez que representam os propósitos da

¹² Cury (1987) expressa em suas análises que a hegemonia remete a uma estratégia política que representa interesses de uma classe dominante. Esclarece, ainda, que essa concepção tem o propósito de manter uma ordem social entre dominantes e dominados, entre trabalhadores e os donos dos meios de produção: “A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção” (Cury, 1987, p. 48).

reforma curricular, em especial nesta pesquisa, para o ciclo de alfabetização em nosso país. Nessa reforma, há intenções, discursos e interpretações que sinalizam os sentidos de formação que se almeja para os sujeitos.

Nesse sentido, defendemos a tese de que, ao analisar como as diretrizes políticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) se alinham ao contexto da prática escolar, especialmente ao ciclo de alfabetização desenvolvido nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR, encontraremos os limites e possibilidades enfrentados pelo município, para implementar essa política curricular, que devem ser captados à luz de uma análise contextual e histórica.

Assim, estabelecemos como hipótese central que o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e suas diretrizes para o ciclo de alfabetização é apenas transposto à prática dos professores e gestores, a fim de que haja o cumprimento do quesito de legalidade.

Cabe salientar que, na análise documental, torna-se necessário considerar a intencionalidade nas entrelinhas para desvendar as proposições políticas e ideológicas que não são declaradamente expressas, o que, muitas vezes, exige perceber não somente as ideias principais apresentadas, mas, sim, o silenciamento e as omissões incutidos nas recomendações dos textos “Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta” (Evangelista, 2012, p. 61). Como também, os processos de enfrentamentos e resistências ocorridos no contexto da prática.

Diante desses apontamentos, a metodologia a ser empregada consiste na análise documental, teórica e do contexto da prática sobre o processo de implementação das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no município de Sarandi/PR, influenciado pelas recomendações previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que compreende e explica o fenômeno das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização envolta às adversidades das relações sociais no processo histórico em que foi produzida. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa analisa o objeto a partir de suas múltiplas realidades e significados. Dessa forma, permite que possamos reformular nossas hipóteses e indagações durante o percurso investigativo, isto é, construir e reconstruir a teoria: “[...] a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como

um construto científico” (Minayo, 2012, p. 626). Assim como proposto por Minayo (2012), a nossa pesquisa se divide em três fases: a documental; a pesquisa de campo; e a análise e tratamento do material empírico.

Para dar suporte teórico à pesquisa, estabelecemos um constructo teórico para nos assessorar na compreensão do objeto de análise; assim, elegemos algumas fontes de autores clássicos e de pesquisadores da área que contribuirão para a contextualização da análise documental e para entendermos nosso objeto em meio às relações sociais e suas contradições. Desse modo, com base nas contribuições teóricas dessas fontes primárias e secundárias que abordam e interpretam as políticas educacionais, selecionamos as fontes bibliográficas que nortearão a pesquisa. Essas fontes fornecerão embasamento para as argumentações da tese.

Dentre autores e pesquisadores, destacamos: Anderson (1995), Antunes (1999; 2020), Barreto; Mitrulis (1999; 2001), Ball (1994), Bowe; Ball; Gold (1992), Cury (1987), Cury; Reis; Zanardi (2018), Evangelista (2012), Evangelista; Shiroma (2018), Fonseca (2002), Harvey (2008), Höfling (2001), Lopes; Macedo (2011), Mainardes (2009; 2018), Mainardes; Marcondes (2009), Mainardes; Ferreira; Tello (2011) Marx (2008; 1982), Moreira (2018), Mortatti (2000; 2012), Netto (1995; 2003), Netto; Braz (2012), Paro (2003; 2001), Peroni; Lima (2020), Puello-Socarrás (2013; 2008), Sacristán (2000), Saviani (2003; 2013; 2020), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Silveira; Córdova (2009), Souza (2014), Souza (2021), Sousa; Aragão (2018), Teodoro (2015) Triviños (1987), Volsi (2016), além de outros pesquisadores que discutem o campo das políticas públicas educacionais. Em se tratando, ainda, de uma pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) pontua que:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Para o desenvolvimento da pesquisa de análise documental, consideramos os subsídios teórico-metodológicos apresentados por Evangelista (2012), a qual conceitua que, ao analisar documentos de política educacional, a ação deve

envolver “[...] uma determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação do documento e, por essa via, dar acesso às várias “realidades” que incorpora” (Evangelista, 2012, p. 64). Isso significa, sobretudo, investigar a temática criticamente a partir da compreensão das relações entre o sistema capitalista, o Estado e a estrutura social, uma vez que os documentos não são neutros e apresentam determinadas intenções políticas.

No âmbito das constantes morfologias produtivas advindas do modo de organização capitalista, entendemos que os documentos de políticas curriculares se constituem em uma correlação de forças, e sua análise exige considerar diversos aspectos no âmbito do contexto econômico, político e social, bem como a organização da sociedade em que as políticas são formuladas (Ozga, 2000). Portanto, os antecedentes de um processo de formulação de uma política curricular envolvem planejamento de ações, enfrentamentos, embates populares, negociações e disputas. De um lado, os interesses econômicos para formar mão de obra para o trabalho e, de outro, a incessante busca dos diversos movimentos e representações sociais que defendem a Educação para a emancipação humana pelos conhecimentos historicamente produzidos.

Nesse ínterim, analisar as políticas curriculares demanda considerá-las uma arena de disputas entre pessoas com forte influência política, sujeitos que defendem os interesses dos grupos aos quais representam; organismos multilaterais que atuam em diversos países; instituições do setor privado; sindicatos; associações científicas, dentre outros grupos que disputam espaço e voz na formulação das políticas educacionais (Sousa; Aragão, 2018).

Ao considerar em nossa análise a política curricular como um campo social, compreendemos sua construção em um constante processo de movimento com os diferentes sujeitos que a fazem e a constituem a partir de posições filosóficas. Assim, as diversas vozes em torno da homologação de uma base curricular comum se manifestaram e se posicionaram, cujo propósito intuiu a assegurar a qualidade da Educação: A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE –, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE – declararam seu repúdio ao entender que a BNCC se configurava como um documento antidemocrático elaborado com pouca participação das

universidades públicas e profissionais da Educação. Essas entidades afirmaram, ainda, que o setor privado seria beneficiado com a aprovação de uma base comum, uma vez que seria contemplado para reformular os livros didáticos e estruturar cursos de formação docente. Além disso, consideraram que a BNCC resgatou as concepções de competência para direcionar o ensino e aprendizagem dos estudantes, representando um retrocesso educacional.

Essas resistências denotam que o ato de compreender os documentos oficiais das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização presentes na BNCC se configura a partir das relações sociais e suas contradições, isto é, conforme a realidade histórica de um determinado período da sociedade. Nas análises de Evangelista e Shiroma (2018, p. 83), “[...] as relações entre trabalho e capital e o papel que nelas ocupam o Estado” assumem centralidade ao analisarmos os documentos oficiais de uma política educacional no Brasil. A Educação está imbuída por contradições que expressam o sistema do capital em que suas diversas demandas geram políticas públicas intencionalmente formuladas para formar o tipo de homem que o capital necessita; dessa forma, a política deve ser compreendida em sua “materialidade” (Evangelista; Shiroma, 2018).

Os postulados de Netto (2003) afirmam que uma política social, no caso desta pesquisa, a política curricular para o ciclo de alfabetização, ao ser projetada, é um “campo de tensões” desde seu planejamento, objetivos, execução e implementação: “Elas constituem campos de tensão, seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepção e objetivos distintos, seja na sua implementação” (Netto, 2003, p. 16). O autor em questão nos leva a refletir que, apesar de intensas mobilizações sociais, as ideologias determinantes que norteiam as políticas para a Educação são estrategicamente engendradas para manter o domínio do Estado classista.

Diante dessas assertivas, é cabível destacar que, ao analisarmos documentos oficiais das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, atentar-nos-emos à análise dos documentos oficiais e suas intencionalidades imbricadas nas entrelinhas, uma vez que leis, relatórios, regimentos portarias, resoluções, decretos “[...] são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista [...]” (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 85). Portanto, desvelar os discursos que não são aparentes nos documentos oficiais, tanto nacionais quanto municipais e “[...] fazer sangrar a fonte” (Evangelista; Shiroma, 2018, p. 102), torna-se um

importante desafio para a compreensão das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no município de Sarandi/PR.

Netto (2003) destaca três premissas relevantes para a análise de políticas educacionais, quais sejam: o conceito de Estado e sociedade civil; os determinantes socioeconômicos sem negar a política macroeconômica; o contexto e os marcos históricos do problema que a política planejada pretende resolver (Netto, 2003). Essas premissas nos levam a compreender os discursos ideológicos e de convencimento, presentes nas diretrizes dos documentos que o Estado direciona para uma determinada demanda social.

Ainda sobre a análise de documentos, Evangelista (2012) constata que essa ação exige do pesquisador uma percepção minuciosa para identificar a essência em que foram construídos os discursos, as concepções, as ideologias e, especialmente, o silenciamento presente nos textos oficiais.

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Evangelista, 2012, p. 63).

No processo de análise com os documentos de políticas, o pesquisador deve evitar a descrição rasa da política. Como orientam as autoras Evangelista e Shiroma (2018, p. 89), é preciso:

Localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar, analisar as evidências presentes nas fontes resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo. Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência, no caso do tipo de fontes que inquirimos, sobre a hegemonia burguesa.

Esses encaminhamentos, associados ao que as autoras denominam “procedimentos teórico-metodológicos”, constituem-se em um caminho para a análise de documentos de política educacional e seus emaranhados. Tal conjunto de “procedimentos teórico-metodológicos” será basilar para o desenvolvimento de nossa pesquisa na análise do alinhamento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) ao contexto da prática educacional no ciclo de alfabetização do município de Sarandi/PR.

O primeiro procedimento teórico-metodológico que Evangelista e Shiroma (2018) destacam diz respeito às **questões norteadoras que levam à investigação**; um segundo procedimento é o **levantamento de produções científicas** acerca do objeto de pesquisa; posteriormente, a **escolha de documentos** com ciência de que “o documento não é a política” e representa o favorecimento de determinados interesses hegemônicos; outro procedimento é **investigar a estrutura, a forma, o momento histórico da produção da política, as disputas e contradições** que os textos legais proclamam; e, por fim, **escolher unidades de análise**, ou seja, eixos ou categorias, dentro de uma perspectiva histórico-temporal (Evangelista; Shiroma, 2018).

Tendo esses procedimentos metodológicos como base para a análise da política educacional, é possível argumentar conceitos das relações entre capital, trabalho e Estado, de modo a compreender que esses conceitos são históricos, dinâmicos e contraditórios que desnudam a aparência real da política imposta. Como estabelece Marx (1982, p. 158): “As verdades científicas serão sempre paradoxas se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”. Assim, ao utilizarmos o método dialético ou marxista, procuramos analisar o movimento da história e sair do imediatismo para a compreensão da realidade que envolve as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, no município de Sarandi/PR e seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular.

Com esse entendimento, selecionamos os principais documentos de análise para esta tese, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular; Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC (Brasil, 2019); Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações; Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR; e os diversos documentos oficiais aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Sarandi/PR que se conceituam como documentos deliberativos na homologação e regulamentação da implementação da BNCC (Brasil, 2017) no município. Vejamos esses documentos no Quadro 2 (dois):

Quadro 2: Documentos deliberativos de Sarandi/PR

Deliberação/Parecer	Súmula
Deliberação nº 01/2019	Institui normas para a Organização Escolar, o Projeto Político pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das Instituições de educação básica que integram o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi.
Deliberação nº 02/2020	Alteração do artigo 34 da Deliberação nº 01/2019 do CMES.
Deliberação nº 04/2020	Homologação e regulamentação da Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi-Pr.
Deliberação nº 01/2021	Alteração do artigo 34 da Deliberação nº 01/2019 e Deliberação nº 02/2020
Parecer nº 01/2021	Ampliação dos prazos para a conclusão do Projeto Político Pedagógico , Regimento Escolar e Conselho Escolar. Deferimento, com alteração do artigo 34º da Deliberação nº 01/2019 CMES

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos do acervo do Conselho Municipal de Educação de Sarandi/PR (2023).

Esses documentos nos oferecem pistas e indicativos para analisarmos e compreendermos o nosso objeto de pesquisa, já que a “[...] análise de documentos busca decifrar o texto, o discurso, os objetivos anunciados ou velados de determinada política” (Souza, 2021, p. 40). Os documentos municipais revelam a transposição de uma política sendo alinhada ao contexto da prática nas instituições escolares.

Para a investigação do contexto da prática, o método teórico-analítico de Stephen John Ball e seus colaboradores, denominado Ciclo de Políticas, propicia-nos elementos para analisarmos a tradução da política curricular de acordo com as concepções dos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização das escolas públicas de ensino fundamental. Ball e Bowe (1992) consideram que pesquisar a implementação de uma política envolve analisar os diversos fatores que a constituem, desde quem articulou a política e até mesmo as condições pedagógicas, estruturais e de recursos humanos de uma instituição escolar: “Investigar o contexto

significa, portanto, traçar confrontos e desencontros entre discursos conflitantes em ação [...]”¹³ (Ball; Bowe, 1992, p. 100, tradução nossa).

Nos textos dos documentos da política, há discursos políticos que representam diferentes interesses que, no contexto da prática, são reconstituídos com novas interpretações, ou seja, são recriados. Existe um movimento dialético entre o planejamento dos documentos, a Lei que os configura e sua implementação, ou seja, o trabalho dos docentes (Ball; Bowe, 1992).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 304 -305), Ball afirma que “[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. O Ciclo de Políticas não é sequencial, nem linear, pois permite compreender uma política integralmente em seus diferentes contextos de forma a estabelecer relações das partes com o todo: “O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas [...]. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (Mainardes; Ferreira; Tello, 2011, p. 157). Essa abordagem do ciclo de políticas, inicialmente, constitui-se por três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção de textos e contexto da prática.

No **contexto de influência**, os discursos políticos são constituídos na correlação de forças, embates, acordos políticos e jogo de interesses: “[...] há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento da nova política” (Mainardes, 2018, p. 13).

No **contexto da produção de textos**, tem-se a representação de narrativas e os interesses ideológicos contidos nos textos oficiais e documentos políticos, de modo a abarcar: identificação da teoria do problema; análise discursiva dos textos; identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e seus textos; fundamentos teóricos-epistemológicos (conceitos e autores) (Mainardes, 2028). Representa os anseios de uma sociedade; contudo, articula-se a interesses políticos que nem sempre propalam interesses públicos comuns (Ball; Bowe, 1992).

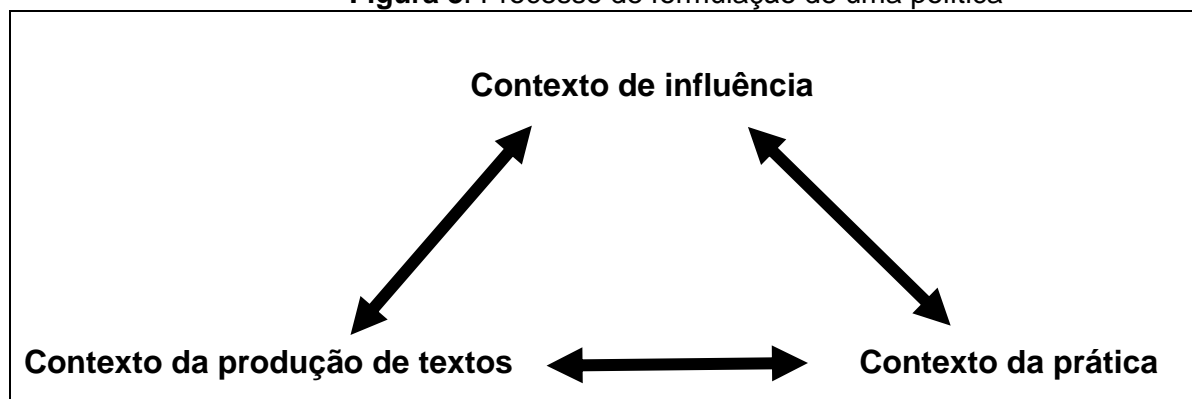
¹³ No original: “*Investigating the context thus means the plotting of clashes and mismatches between contending discourses at work in these settings [...]*” (Ball; Bowe, 1992, p. 100).

Já o **contexto da prática** diz respeito à concepção de incorporação da política à qual está sujeita a interpretação e recriação, ou seja, as ações de diversos sujeitos envolvidos em sua implementação podem ressignificar as determinações de uma política macro. No contexto da prática, podem ocorrer modificações e alterações significativas na política original. É a “[...] recontextualização que acontece nas escolas”¹⁴ (Ball; Bowe, 1992, p. 100, tradução nossa). Há, nesse contexto, os ajustes, as traduções, interpretações e reinterpretações (Mainardes, 2018).

No contexto da prática, percebem-se as dificuldades para se implementar os textos oficiais. São as configurações positivas e negativas que se encontram para efetivar uma política direcionada à Educação: “[...]. As políticas são então intervenções textuais, mas também trazem consigo restrições e possibilidades materiais. As respostas a estes textos têm consequências ‘reais’”¹⁵ (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 26, tradução nossa).

Para compreendermos, com mais eficácia, o processo de formulação da política, Bowe, Ball e Gold (1992) representaram esse ciclo conforme a seguinte figura:

Figura 3: Processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe; Ball; Gold (1992, tradução nossa).

Ball (1994), com o intuito de ampliar as discussões sobre o Ciclo de Políticas, uma vez que sua compreensão representa complexidade, estabeleceu e ampliou

¹⁴ No original: “[...] *recontextualization that goes on in the schools*” (Ball; Bowe, 1992, p. 100).

¹⁵ No original: “*Policies then are textual interventions but they also carry with them material constraints and possibilities The responses to these texts have ‘real’ consequence*” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 26).

mais dois contextos, a saber: contexto dos resultados e contexto da estratégia política.

O **contexto dos resultados** “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (Mainardes, 2006, p. 54). As políticas, nesse contexto, consideram os diversos impactos que as tornam reais na prática, seja no currículo, nas avaliações ou na organização de toda a Educação – e seu cotejamento com as demais políticas que são planejadas e interagem com desigualdades existentes.

Por fim, o **contexto de estratégia política** representa a compreensão crítica de uma política, pois “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55), isto é, atrela-se aos propósitos sociais das políticas estruturadas.

Assim, ao abordarmos o Ciclo de Políticas a partir de Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), subsidiaremos nossos estudos limitando as análises sob a perspectiva do contexto da prática para compreendermos como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização no período de 2015 a 2022, presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foram interpretadas pelos profissionais envolvidos com o ensino da linguagem escrita – alfabetização no município de Sarandi/PR, tendo em vista que, conforme assevera Mainardes (2018, p. 4): “[...]. As políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”. Isso indica que os profissionais que atuam nas instituições escolares do município de Sarandi/PR são produtores de políticas e podem decodificar, interpretar, ressignificar, dar outro sentido e consolidar as políticas de diferentes formas, conforme suas vivências, seus ideais e suas demandas.

Na investigação, realiza-se uma pesquisa de campo com profissionais da Educação (professores alfabetizadores, gestores educacionais, coordenadores e diretores) das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, em que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas com professores alfabetizadores das escolas de ensino fundamental e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi/Pr. Recorreremos à pesquisa de campo, pois são tipos de pesquisa que visam ao estudo da relação entre os sujeitos envolvidos no grupo investigado, a fim de coletar dados. De acordo com Gil (2002), as pesquisas

de campo possuem flexibilidade na qual podemos utilizar técnicas de observação e entrevistas para captar as informações e dados, de maneira a conjugar com a análise de documentos.

As entrevistas são semiestruturadas e por amostragem. Minayo e Costa (2018) enfatizam que a entrevista possibilita ao pesquisador argumentar de forma consistente sobre seu objeto de investigação, conforme as arguições do entrevistado (Minayo; Costa, 2018).

[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo; Costa, 2018, p. 142).

De tal modo, em se tratando da entrevista semiestruturada, esta se constitui em uma maneira de coletar dados e informações. Triviños (1987) destaca a importância de elaborar perguntas básicas a respeito do tema de investigação para que, assim, o pesquisador possa responder aos objetivos que pretende alcançar. O autor salienta, ainda, que as perguntas básicas devem ter como suporte as hipóteses iniciais da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Professores do ciclo de alfabetização, gestores educacionais, coordenadores e diretores das escolas públicas (uma amostra desses sujeitos) serão convidados a responder as entrevistas pelo *Google Forms* e por meio presencial com a pesquisadora. Para tanto, seguimos cronograma previamente aprovado pelo Conselho de Ética sob o Parecer nº 5.709.940 (ANEXO 1):

Quadro 3: Cronograma da pesquisa de campo

DATA PREVISTA	AÇÃO PREVISTA
Março e abril de 2024	Entrevista com os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais.
Abril de 2024	Entrevista com os gestores das escolas públicas municipais e da Secretaria Municipal de Educação.
Junho de 2024	Transcrição das entrevistas.
Julho de 2024	Análise dos dados.
Agosto e setembro 2024	Sistematização da escrita em vista da análise dos dados.
Novembro de 2024	Escrita do relatório final. Defesa. Divulgação dos dados por meio de publicações.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O cronograma supracitado direcionou nossa pesquisa de campo para coletarmos os dados, analisarmos e compreendermos como ocorreu o alinhamento da política curricular BNCC (Brasil, 2017) no município de Sarandi/PR.

Como parte da entrevista, organizamos cinco blocos¹⁶ de perguntas, as quais foram utilizadas como instrumento para a análise diante das respostas dos entrevistados. Os cinco blocos envolvem: leitura e conhecimento dos documentos oficiais, formação, participação na elaboração dos documentos oficiais, crítica aos documentos oficiais e dificuldades de implementação. Apresentamos, ainda, as questões norteadoras que irão sustentar a entrevista semiestruturada com o grupo de professores do ciclo de alfabetização. Ao final, elaboramos uma questão aberta para coletar dados sobre a opinião dos entrevistados quanto ao processo.

Na elaboração das questões, evidenciamos a organização, limites e possibilidades que os gestores do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR encontraram para alinhar as diretrizes prescritas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) para o ciclo de alfabetização das escolas públicas. A realização da coleta de dados se deu após diálogos de esclarecimento com cada participante e de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2), que apresentamos individualmente. Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, sob o título: *“Políticas curriculares para o ciclo de alfabetização e a BNCC: o contexto da prática das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em*

¹⁶ Esses cinco blocos de perguntas estão especificados e detalhados na subseção 5.1, pois cada bloco se ramifica em questões que contribuíram de forma basilar para a composição de nossa tese.

Sarandi/PR (2015-2022)”, sob o Parecer nº 5.709.940 (ANEXO 1), já mencionado, vinculando-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação – GEPEFI (CNPq/UEM), do qual a pesquisadora compõe a equipe.

Ao pensarmos no cumprimento das questões éticas no tratamento das informações colhidas no decorrer da pesquisa, consideramos a ética uma preocupação constante no trilhar de nossas análises e em todas as etapas de nossa investigação. Hermann (2019) conceitua que, no processo investigativo, torna-se necessário ter uma atenção minuciosa às diversas instâncias que compõem a pesquisa: contextos, espaços, argumentos e consequências das decisões, sujeitos envolvidos e as instituições que, porventura, participam da pesquisa. Dessa forma, as pesquisas que se direcionam à Educação exigem ponderar como eixo condutor o agir eticamente:

A ética na pesquisa tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (Hermann, 2019, p. 34).

A ética perpassa todo o percurso investigativo do pesquisador. No Brasil, a Resolução nº 510/2016 institui as normas para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e, conseqüentemente, para a Educação. Mainardes e Cury (2019), ao explanarem sobre os princípios gerais que embasam os códigos de ética e os documentos de diretrizes éticas na pesquisa, relatam que, no Brasil, a responsabilidade por revisar é do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP¹⁷ (Plataforma Brasil). Na Educação, os princípios gerais éticos que cerceiam as pesquisas seguem determinações constituídas historicamente. De acordo com Mainardes e Cury (2019, p. 42), esses princípios são:

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e

¹⁷ As siglas CEP e CONEP significam, respectivamente, Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, indicados na Resolução nº 196/1996. A Resolução CNS nº 466/2012 criou a Plataforma Brasil e oficializou o Sistema CEP/CONEP.

verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social.

Durante nosso percurso investigativo, revisitaremos esses princípios à medida que nossas análises avançarem. Considerando tais princípios éticos, após a coleta de informações por meio de entrevista junto aos professores do ciclo de alfabetização e gestores de Sarandi/PR, realizaremos a compilação das respostas obtidas e a análise dos dados para identificar e cotejar os aspectos que intervêm no alinhamento, nas interpretações e na intersecção dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) à Proposta Curricular do Sistema de Ensino (Sarandi, 2021) e, conseqüentemente, ao planejamento de aula do docente e ao trabalho do gestor.

Para uma significativa compreensão das análises, nesta pesquisa, abordaremos os preceitos de categoria em Cury (1987) como basilares. Na visão do autor, as categorias são um instrumento metodológico que auxiliam na análise e compreensão do fenômeno como um todo. Sua função é de “[...] intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política” (Cury, 1987, p. 21); portanto, revelam e denunciam a realidade. Cury (1987) nos apresenta um elenco de cinco categorias metodológicas para a análise do fenômeno educativo. São as categorias analíticas de contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia, as quais estão em articulação com o contexto social e imbricadas à Educação. Essas categorias têm o propósito de entender o fenômeno educativo de forma didática e objetiva, abrangendo teoria e prática. Logo, conforme Cury (1987, p. 10), “[...] as categorias de uma determinada teoria apreendem o real na sua concretude [...]”. Constituem-se, então, como uma ferramenta para a análise, aproximando-se da realidade de uma determinada conjuntura.

A primeira categoria denominada contradição “[...] é a base de uma metodologia dialética” (Cury, 1987, p. 27). Sua importância se faz ao desvelar as lutas de classes em que a Educação se torna um pilar pela superação entre dominantes e dominados inseridos no sistema capitalista “[...]. Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social” (Cury, 1987, p. 33). A categoria de contradição é fundamental para abarcarmos as relações sociais com a Educação.

No que se refere ao objeto desta pesquisa, é cabível destacarmos que a contradição é reveladora para compreendermos a realidade posta das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, pois desnuda os embates que se estabelecem na implementação de documentos oficiais ao contexto da prática. A contradição nos permitirá desvelarmos a intenção real de formação humana no atual contexto social de implementação e alinhamento da política curricular Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A categoria de totalidade busca evidenciar a realidade de forma ampla. Conforme Cury (1987), a Educação está vinculada aos aspectos estruturantes da sociedade, sejam eles políticos, históricos ou culturais. Essa categoria faz a descrição e contextualização do fenômeno, caracterizando-se como um ponto específico que permite entender nosso objeto dentro de um conjunto de relações que envolve questões econômicas, políticas e sociais, o que, muitas vezes, não se faz aparente no delineamento das políticas curriculares. Efetiva-se na relação entre as partes e o todo. Conforme Cury (1987, p. 36) afirma “[...] o todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha”. Assim, o desenvolvimento da totalidade explica o movimento do real, “[...] a totalidade conduz ao conhecimento da unidade, do real que representa uma compreensão mais específica de cada campo do real” (Cury, 1987, p. 38).

Apreender a totalidade implica entender nosso objeto de pesquisa pertencente ao universo micro em detrimento de um universo macro, determinado pelo movimento social. Dessa forma, o conceito de totalidade “[...] implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (Cury, 1987, p. 36). Portanto, a categoria de totalidade nos possibilita entender a Educação e as políticas curriculares, apoiando-nos no movimento das relações sociais nas quais elas estão inseridas.

De acordo com Kosik (1976), a totalidade é dialética, fruto do movimento histórico, e não se configura como um todo acabado e determinado, isto é, são as relações que se estabelecem entre as partes de um fenômeno social e o todo que o determina, ou seja, as relações entre o contexto global e o local se vinculam ao entendimento da realidade posta.

Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade [...]. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta - que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passada de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1976, p. 44).

A categoria de mediação concebe a Educação como “[...] organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social” (Cury, 1987, p. 28). A mediação pode ser compreendida como a relação existente entre a Educação e sua função enquanto transformadora da realidade social: “[...] a educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular” (Cury, 1987, p. 66). Ao tratarmos das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, a mediação nos possibilita entender a relação dialética entre o particular e o geral e nos enseja perceber que as relações são contraditórias, porém interligadas historicamente: “O conhecimento, assim como o trabalho, são uma resposta mediada e mediadora às necessidades surgidas no contexto dessas relações. É no modo de viver e captar essas necessidades, no contexto das condições materiais de existência, que o homem conhece” (Cury, 1987, p. 65).

Cury (1987, p. 40) salienta, ainda, a categoria de reprodução, que “[...] se dá basicamente no processo produtivo” e revela a essência do capitalismo, sua manutenção e suas relações de produção, de maneira a se justificar pelo fato de “[...] toda sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas” (Cury, 1987, p. 28), reproduzir trabalhadores cada vez mais alienados. Ao evidenciarmos a reprodução como uma categoria fundante em nossa pesquisa, almejamos demonstrar que as relações de produção influenciam no planejamento e na implementação das políticas curriculares que são transpostas à gestão educacional para o cumprimento de um critério de legalidade documental.

Por fim, a categoria da hegemonia apreende que as ideologias defendidas pela classe dominante são estrategicamente difundidas em sociedade; assim, a hegemonia consiste na dominação ideológica e “[...] traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política” (Cury, 1987, p. 28). A categoria de hegemonia está a corroborar com as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização ao compreendermos que tais políticas se definem como um

mecanismo de manipulação estatal para a consolidação hegemônica dos ditames da sociedade capitalista em detrimento aos interesses do capital, pois:

No caso da escola, o Estado, enquanto momento de hegemonia, de um lado se obriga a ceder esse direito a todos, mas de outro proclama a universalidade de educação como forma de ascensão do indivíduo (Cury, 1987, p. 58).

De acordo com essa afirmação de Cury (1987), existe um movimento contraditório em que a classe dominante atua continuamente para seus interesses, mas transfere ao sujeito a responsabilidade de sucesso ou fracasso.

Diante das ponderações de Cury (1987) acerca das categorias analíticas do Materialismo Histórico-Dialético, ao investigarmos as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no município de Sarandi/PR, torna-se necessário considerar que a análise é um processo não linear. Cury (1987, p. 21) destaca que as categorias

[...] não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa.

Nesta pesquisa, utilizaremos as categorias analíticas de totalidade histórica, contradição, reprodução e hegemonia que nos auxiliam a analisar e apreender sobre “[...] os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (Cury, 1987, p. 21), ou seja, anunciam a realidade existente nas políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no tempo histórico selecionado para análise (2015-2022). Portanto, não é possível entender as definições dessas políticas sem a compreensão da lógica global do sistema de produção em que estão inseridas.

1.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, necessitou-se termos acesso ao que já fora produzido no campo acadêmico acerca das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Brasil a partir de 2015 até 2022, especialmente ao alinhamento das diretrizes para a alfabetização à prática escolar. Para tanto, realizamos uma pesquisa de levantamento de teses e dissertações, produzidas no campo acadêmico. A expectativa era de que, somando-nos às investigações já realizadas,

poderíamos nos aprofundar em aspectos relacionados ao nosso objeto de pesquisa, preencher lacunas ou lançar originalidade sobre o fenômeno. Essa metodologia nos aproxima dos estudos e nos permite refletir sobre os conhecimentos científicos produzidos em relação ao tema.

Com a intenção de verificarmos o caráter inédito de nossa tese e conhecer o que já foi produzido, realizamos um balanço acadêmico das pesquisas científicas desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras no que concerne ao objeto de estudo. Tal ação nos permitiu mapear as investigações de nosso objeto de estudo, qual seja: políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR. Para esse percurso investigativo, utilizamos o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸ e o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁹. O presente levantamento se assenta na leitura e análise dos resumos das teses e dissertações que foram publicadas. No banco de dados de periódicos da CAPES, buscamos pelos descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular”. Os resultados evidenciaram que existem 5 pesquisas, como demonstramos no quadro a seguir, assim especificado:

Quadro 4: Tese e dissertações coletadas no banco de dados de periódicos da CAPES – Descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo de pesquisa
As mudanças geradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma coleção de livros didáticos para o ciclo de alfabetização na abordagem do pensamento algébrico	FAVERO, Debora Cristina Borba Pereira	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança	TRICHES, Eliane de Fátima	2018	Universidade Federal da Grande Dourados MS	Dissertação

¹⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – é uma fundação do Ministério da Educação que desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil. É a CAPES que autoriza a abertura de novos cursos de pós-graduação e avalia os cursos em funcionamento periodicamente. A CAPES foi criada em 1951, no início do segundo mandato de Getúlio Vargas, com o nome de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, com a finalidade de promover a especialização de uma maior quantidade de pessoal, com qualidade (www.mec.gov.br).

¹⁹ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – é pioneira no Brasil com a filosofia do Acesso Aberto, e sua implantação foi uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para reunir em uma só base de dados as informações bibliográficas das teses e dissertações das universidades brasileiras, permitindo, portanto, a localização e disponibilização das publicações eletrônicas desse tipo de acervo (Brumatti, 2015).

(2015- 2017)				
Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 Anos: os efeitos camuflados	FERREIRA, Michella Adriana Bibiano	2019	Universidade do Vale do Itajaí-SC	Dissertação
A Base Nacional Comum Curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	SILVA, Ana Katia da Costa	2021	Universidade de Brasília	Dissertação
Currículos de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental frente a reforma proposta pela Base Nacional Comum Curricular	FREITAS, Fabricio Monte	2020	Universidade Federal do Rio Grande	Tese

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2022).

Ao analisarmos o resumo da primeira dissertação encontrada no banco de dados de periódicos da CAPES, verificamos que foi desenvolvida no Programa Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e que se intitula *“As mudanças geradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma coleção de livros didáticos para o ciclo de alfabetização na abordagem do pensamento algébrico”*, da pesquisadora Favero (2020). Percebemos que a autora discute, por meio de uma análise qualitativa e de cunho documental, o processo de pensamento algébrico. Para tanto, Favero (2020) analisou a parte da BNCC referente aos três primeiros anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando como ciclo de alfabetização o primeiro, segundo e terceiro anos. A autora fez uso de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2016, quando a BNCC ainda não estava homologada, e outra edição de 2019, em que as coleções buscaram se ajustar às habilidades e às competências propostas pela BNCC. Com isso, foi possível comparar as tarefas, as técnicas e os discursos tecnológico-teóricos das atividades.

A pesquisa de Triches (2018), *“A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015- 2017)”*, engloba o período de 2015 até 2017, em que a Base Nacional Comum Curricular aflora à Educação brasileira, e as discussões em torno desse documento se constituem em nível nacional. No processo de formulação, a autora debate criticamente a redução do prazo para se alfabetizar, em que, do terceiro ano do ensino fundamental, a Base orienta para que a criança se alfabetize até o segundo ano. A autora constata que ocorreu divergências ao se homologar um

documento curricular contraditório aos documentos aprovados anteriormente, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Parecer CNE/CEB nº 4/2008. Em seus resultados, Triches (2018, p. 8) conclui que a BNCC é uma reforma neoliberal que tem como objetivo “[...] melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”.

Na pesquisa *“Base Nacional Comum Curricular para 4 A 6 Anos: os efeitos camuflados”*, Ferreira (2019), ao buscar analisar a BNCC, problematizou quais orientações esse documento propala para as crianças de 4 até 6 anos, especialmente por ser uma etapa obrigatória para essa faixa etária. Para dar conta da problemática, a autora examinou os enunciados sobre a concepção de infância e verificou quais orientações didático-pedagógicas estão presentes no documento. Por resultados, Ferreira (2019) concluiu que suas orientações oscilam entre o construtivismo e o sociointeracionismo, o foco da BNCC é o desenvolvimento de habilidades que orientam os currículos locais e regionais sem abarcar as diversas experiências curriculares já construídas pelos estados e municípios.

A dissertação intitulada *“A Base Nacional Comum Curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?”* foi defendida no ano de 2021. A autora Ana Katia da Costa Silva analisou a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015; 2016; 2017) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014; 2018) referente aos pressupostos epistemológicos e didáticos para o ciclo de alfabetização. Esse trabalho científico foi desenvolvido no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de análise documental, bem como entrevistas semiestruturadas somente com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Importante destacar que Silva (2021) considera como Bloco Inicial de Alfabetização, ou seja, ciclo de alfabetização, os três primeiros anos do ensino fundamental.

Encontramos, ainda, no Portal de Periódicos da CAPES, a tese de Fabricio Monte Freitas, intitulada *“Currículos de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental frente a reforma proposta pela Base Nacional Comum Curricular”*. Essa tese pertence ao Programa Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, e foi defendida no ano de 2020. Nela, o pesquisador teve como problemática responder como se dá a produção de discursos

e de currículos de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental frente à nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Freitas, 2020). Utilizou-se de uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, e análise documental na qual a BNCC e o Referencial Curricular de Gaúcho foram as fontes de dados.

Em continuidade ao levantamento de teses e dissertações, buscamos pelos descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular” no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e encontramos, além da pesquisa *“As mudanças geradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma coleção de livros didáticos para o ciclo de alfabetização na abordagem do pensamento algébrico”*, de Favero (2020), sintetizada no Quadro 4 (quatro), mais duas dissertações, conforme evidencia o Quadro 5 (cinco):

Quadro 5: Dissertações coletadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Descritores “ciclo de alfabetização” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)

Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Tipo de pesquisa
Os direitos de aprendizagem em documentos curriculares relacionados à matemática referentes ao 1º ciclo do Ensino Fundamental	SHIRABIYOSHI, Leticia Yumi	2021	PUC – Campinas	Dissertação
Ciências humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar	SANTOS, Pedro Santos dos	2019	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação	Tese

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2022).

A pesquisa de Shirabiyoshi (2021), intitulada *“Os direitos de aprendizagem em documentos curriculares relacionados à matemática referentes ao 1º ciclo do Ensino Fundamental”*, fez a análise dos conteúdos matemáticos e dos direitos de aprendizagem que constam nos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Base Nacional Comum Curricular. Importante destacar que a autora considera como ciclo de alfabetização os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, divergindo com a orientação da BNCC, a qual considera como ciclo de alfabetização apenas os dois primeiros anos iniciais. As análises da autora tiveram como premissa os conteúdos de matemática tratados nos três anos iniciais do ensino fundamental, apresentados

em cada unidade temática nos três documentos, em uma análise bibliográfica e documental.

Ao submetermos novos descritores “ciclo de políticas” e “Base Nacional Comum Curricular” no Portal de Periódicos da CAPES, averiguamos que as pesquisas anexadas no Portal retratam o ciclo de políticas, porém não dizem respeito ao nosso objeto de análise, qual seja, as Políticas Curriculares para o ciclo de alfabetização no Brasil. Em continuidade, remetemos os mesmos descritores “ciclo de políticas” e “Base Nacional Comum Curricular” no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 6: Dissertações e teses coletadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Descritores “ciclo de políticas” e “Base Nacional Comum Curricular” (2015-2022)

<i>Título</i>	<i>Autor(a)</i>	<i>Ano</i>	<i>Instituição</i>	<i>Tipo de pesquisa</i>
Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação	EMILIO, Rejane Maria	2020	Universidade Católica de Santos	Tese
A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares	SILVA, Tiago Cortinaz da	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese
Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	COSTA, Vanessa do Socorro Silva da	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira: possibilidades e desafios	SEVERO, Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores	ROCHA, Nathália Fernandes Egito	2016	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2021).

O Quadro 6 (seis) indica 3 (três) teses e 2 (duas) dissertações que sinalizam uma relação entre os descritores “ciclo de políticas” e “Base Nacional Comum Curricular”. A tese de Emílio (2020), intitulada “*Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação*”, objetivou investigar o processo de

elaboração da BNCC (Brasil, 2017) e de que forma os docentes da rede municipal de ensino de João Pessoa participaram dessa elaboração. As análises da autora focalizam na percepção dos professores em relação aos discursos políticos presentes na fonte primária Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e adentram no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Emílio (2020) tem como principais categorias para análise as alocações políticas, o processo de elaboração e as diversas significações dadas ao novo currículo. Essas categorias refletiram os dados coletados por meio do *software Iramuteq* e desvelaram que os docentes têm conceitos que se fundamentam nas práticas cotidianas.

Na tese “*A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*”, percebemos que Silva (2019) retrata os agentes e agências que atuaram na elaboração da BNCC (Brasil, 2017). Dentre esses agentes e agências, a pesquisa destaca que há uma forte presença dos organismos internacionais e fundações privadas delineando os rumos dos conhecimentos curriculares. Silva (2019) destaca, também, que as avaliações em larga escala tiveram pouca influência diretamente no conteúdo presente na BNCC. Contudo, os resultados atingidos pelos estudantes ao longo dos anos apressaram sua homologação devido aos resultados insatisfatórios obtidos nessas avaliações.

As características apresentadas nas pesquisas das autoras Costa (2018), Rocha (2016) e Severo (2020) versam sobre algumas especificidades, tais como: estudo da elaboração, entrevista com docentes, relação da BNCC (Brasil, 2017) com o contexto social, análise macro e micro, contribuição da política curricular para as práticas pedagógicas, avaliação educacional, proposições de planos de ação e gestão escolar colaborativa. Essas especificidades evidenciam algumas possíveis ramificações em que se torna possível analisar como a política educacional BNCC está a se constituir criticamente como um objeto político de estudo no campo científico.

Com o fito de aprofundar ainda mais o conhecimento sobre as produções acadêmicas de nosso objeto de estudo, recorreremos a dois novos descritores no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a saber: “alfabetização” e “ciclo de políticas”. Observamos que existem 16 (dezesesseis) dissertações e 8 (oito) teses de doutorado entre os anos de 2011 até 2017. No Quadro 7 (sete), priorizamos as pesquisas que foram produzidas do ano de 2015 até o ano de 2022, por

acreditarmos que refletem as inquietações, lutas e embates do período temporal em que ocorreu o processo de construção da BNCC (Brasil, 2017).

Quadro 7: Dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES – Descritores “alfabetização” e “ciclo de políticas” (2015-2022)

<i>Título</i>	<i>Autor(a)</i>	<i>Ano</i>	<i>Instituição</i>	<i>Tipo de pesquisa</i>
A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de pelotas	LAPUENTE, Janaina Soares Martins	2016	Universidade Federal de Pelotas	Tese
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	GIARDINI, Barbara Lima	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese
Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP	SOARES, Patricia Cardoso	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tese
Alfabetização de crianças: análise do programa pacto pela educação no estado da Bahia	MIRANDA, Josimara Santos	2016	Universidade Federal da Bahia	Tese
A construção da imagem social da criança no diálogo com a avaliação nacional da alfabetização	NIENOW, Naiara dos Santos	2016	Universidade Federal de Mato Grosso	Tese
O ensino de ciências nos anos iniciais e as políticas direcionadas à rede municipal de educação do rio de janeiro – 2009 a 2016	BARROS, Maria de Lourdes Teixeira	2017	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Tese
A formação continuada no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR	PIRES, Andrea de Paula	2016	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Dissertação
Política de expansão de vagas da educação infantil no município de Itabuna-BA: interpretações de uma realidade em construção	SANTOS, Erico Jose dos	2017	Universidade Estadual de Santa Cruz	Dissertação
Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da avaliação nacional de alfabetização	RODRIGUES, Danielle Gomes	2017	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação
Política e gestão do processo alfabetizador na relação par/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?'	LIMA, Franciele Ribeiro	2016	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre formação continuada no município de Belford Roxo	MACIEL, Marcia Regina de Sant Ana	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Nova Iguaçu/RJ	SHI, Leticia da Silveira Espindola Toi	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação
Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis	SANTOS, Vanessa Santana dos	2017	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação
Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador	MELO, Silmara Cassia Barbosa	2015	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2021).

A preocupação com a temática da alfabetização e as políticas que a envolve é recorrente nos trabalhos do Quadro 9 (nove). Observamos em leitura dos resumos que os estudos em torno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa impulsionam as pesquisas das autoras Giardini (2016), Pires (2016), Lima (2016), Maciel (2017), Shi (2017) e Melo (2015). Identificamos nas pesquisas dessas autoras uma tendência de focalizar o ciclo de alfabetização de uma determinada região do Brasil e tiveram como abordagem analítica do ciclo de políticas educacionais de Stephen Ball. Ressaltamos que todas as pesquisas destacadas no Quadro 9 (nove) não fazem menção à Base Nacional Comum Curricular. Embora a pesquisa de Santos (2017) tenha como objeto a reforma curricular, os documentos de análise da autora são documentos regionais.

Ao darmos continuidade em nosso levantamento bibliográfico, verificamos os mesmos descritores supracitados na plataforma da BDTD (2021). Das 18 (dezoito) pesquisas que o *site* BDTD acusou, observamos com a leitura dos títulos que o enfoque está na formação docente, avaliação da alfabetização, Programa Pró-letramento, Plano Municipal de Educação, bem como no ciclo de alfabetização. Portanto, são pesquisas que não estão diretamente situadas no campo da BNCC (Brasil, 2017), mas envolvem a metodologia do ciclo de políticas de Stephen Ball (1994). Após observarmos os títulos e resumos, selecionamos duas pesquisas das

autoras Triches (2018) e Santos (2017), por entendermos que são pesquisas que se referem à política curricular para a alfabetização. São elas:

Quadro 8: Dissertações e teses encontradas no banco de dados da BDTD – Descritores “alfabetização” e “ciclo de políticas” (2015-2022)

<i>Título</i>	<i>Autora</i>	<i>Ano</i>	<i>Instituição</i>	<i>Tipo de pesquisa</i>
A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	TRICHES, Eliane de Fátima	2018	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação
Reforma Curricular Da Rede Municipal De Ensino De São Paulo (2013): Concepções De Alfabetização E Letramento Em Duas Escolas Localizadas Em Territórios Vulneráveis	SANTOS, Vanessa Santana dos	2017	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação

Fonte Elaborado pela autora com base nos dados da BDTD (2021).

Analisamos os resumos e observamos que a autora Triches (2018) teve como objetivo geral, em sua dissertação, investigar a formulação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e as diversas nuances que se fizeram presentes nessa formulação, em especial, ao processo alfabetizador dos estudantes inseridos no ciclo de alfabetização. Tanto a pesquisa de Triches (2018) quanto da autora Santos (2017) têm caráter qualitativo e documental e utilizam o Ciclo de Políticas como encaminhamento metodológico. Contudo, diferenciando os estudos das autoras, podemos observar que Triches (2018) analisou o caráter mais amplo e macro da política curricular, enquanto Santos (2017) investigou o caráter micro de uma política focalizada em São Paulo, examinando os contextos de influência, produção de texto e prática.

Diante desse percurso investigativo de balanço acadêmico das teses e dissertações nos portais da CAPES, BDTD, fontes primárias e secundárias, reiteramos que esta pesquisa intitulada *Políticas curriculares para o ciclo de alfabetização e a BNCC: o contexto da prática das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR (2015-2022)* tem relevância para a linha de História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, uma vez que analisará e compreenderá a política planejada em meio a discursos e embates e a política posta em ação pelos que estão diretamente envolvidos em sua execução nas instituições

escolares, quais sejam, gestores e docentes. Essa investigação tende a favorecer as análises da temática que envolve as políticas para o ciclo de alfabetização no Sistema de Ensino de Sarandi/PR no tocante à política planejada e à política em ação. Assim, é possível aferir que o conhecimento científico acerca das políticas educacionais não está pronto e acabado, mas, sim, está em constantes transformações, uma vez que muitos são os pesquisadores que se dispõem a analisar os diversos contextos em que uma política se constrói, no caso desta pesquisa, as análises ocorrerão em âmbito das instituições escolares públicas do município de Sarandi/PR.

Nossa busca e a análise dos resumos revelaram que os resultados correspondem somente em parte ao objeto desta pesquisa, uma vez que, no quesito políticas curriculares para a alfabetização, os trabalhos encontrados não contemplam o município de Sarandi/PR, na perspectiva da abordagem do contexto da prática das instituições escolares. O tema em foco se torna extremamente pertinente para a área educacional, já que amplia os conhecimentos sobre as políticas curriculares. Aspiramos com a pesquisa contribuir para o desvelar dos docentes e gestores em relação às diversas interferências políticas que lhes são delegadas ao realizar o trabalho educativo.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com a finalidade de atingir os objetivos os quais elencamos, organizamos a tese em cinco seções. A primeira seção consta da Introdução, em que formulamos e apresentamos a problemática da pesquisa em torno do processo de alinhamento das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) à prática escolar, especialmente ao ciclo de alfabetização. Discorreremos sobre os objetivos geral e específicos, os aspectos teórico-metodológicos a serem alcançados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, bem como as fontes primárias e secundárias que embasarão nossa questão norteadora. Ainda, tornou-se necessário apresentarmos o balanço acadêmico de teses e dissertações com pesquisas relevantes que adentram no nosso objeto e se somam à produção de conhecimento na área da Educação.

A segunda seção, denominada “Redefinições do papel do Estado e as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização: elementos conceituais”, procuramos discorrer sobre como o Estado e o neoliberalismo se engendram nas

políticas curriculares para o ciclo de alfabetização. Para isso, apresentamos elementos conceituais sobre a função do Estado e sua influência para as políticas educacionais. Explicitamos, ainda nessa seção, as concepções sobre o ciclo de alfabetização e a relação entre gestão educacional e as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização.

Na terceira seção, nomeada “Política curricular nacional e estadual do ciclo de alfabetização: contexto da produção de textos”, dedicamo-nos, sobretudo, a analisar as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização presentes nos documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC (Brasil, 2019) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018). Nessa seção, selecionamos esses documentos por representarem a produção dos textos com os apontamentos nacionais que os estados e municípios devem seguir ao elaborarem suas propostas curriculares, bem como o apoio dado pela União e Estados para essa ação.

Na sequência, apresentamos a quarta seção, intitulada “Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Sarandi – PR: evidências de uma política curricular para o ciclo de alfabetização no contexto da prática”. Nela, tivemos a intenção de identificar as interpretações em relação à BNCC (Brasil, 2017) aos documentos oficiais do município de Sarandi/PR, os quais foram aprovados em virtude da implementação da Base (Brasil, 2017), tais como deliberações e pareceres. Além disso, analisamos a Proposta Curricular do Sistema de Ensino de Sarandi/PR, a fim de entender as orientações para o ciclo de alfabetização da macropolítica implementada no contexto da prática da micropolítica. O planejamento docente também é o foco de análise nessa seção, uma vez que representa como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização estão sendo concretizadas junto aos estudantes.

Na quinta seção, procedemos à explanação da pesquisa de campo que envolveu a análise do processo de alinhamento da BNCC (Brasil, 2017) em escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR. Assim, apresentamos como temática “Análise da política curricular para o ciclo de alfabetização no contexto da prática das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR”. Para isso, expomos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa de campo, bem como o perfil dos profissionais das escolas públicas do Sistema de

ensino de Sarandi que participaram das entrevistas semiestruturadas. Examinamos os dados obtidos nas entrevistas com os professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização e com os gestores. Explanamos, ainda, os resultados e a discussão dos dados coletados. Por fim, na Conclusão, retomamos, em linhas gerais, o problema e suas questões norteadoras no percurso de nossa pesquisa, os objetivos (geral e específicos) e a hipótese, a fim de evidenciarmos os resultados obtidos.

2. REDEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS CONCEITUAIS

“[...] analfabetismo e marginalização social caminham juntos, não são fenômenos independentes” (Emília Ferreiro, 2000).

Ao rememorar Emília Ferreiro (2000, p. 56), nesta epígrafe, trazemos à tona o analfabetismo como uma questão de organização política governamental, em que, apesar de discursos do poder público, a Educação e a alfabetização são prioridades secundárias. O analfabetismo causa a exclusão social, fruto das desigualdades tão gritantes em nossa sociedade. Um problema do passado que se arrasta ao longo dos anos e propicia cada vez mais a supressão de tantos meninos e meninas, homens e mulheres que estão às margens de um mundo configurado e delineado por políticas que pouco, ou em nada, contribuem para a mudança dessa injusta realidade da não aquisição significativa de apropriação da escrita, sendo que “[...] a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 20). Essa desigualdade é resultado de Políticas que emanam de um Estado capitalista, defensor da manutenção das relações desiguais de classe.

Diante dessa premissa, o objetivo da seção é analisar historicamente as redefinições do papel do Estado, a fim de compreender sua influência na configuração das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização na atual fase do capitalismo. Para isso, abordamos os elementos conceituais e históricos que envolvem a relação Estado, sociedade, ciclo de alfabetização e a gestão educacional.

Para alcançarmos o objetivo proposto, organizamos a seção em três momentos, assim intitulados: Estado neoliberal: influências para as políticas públicas curriculares; Ciclo de alfabetização no Brasil: história e concepções; e Relação entre gestão educacional e políticas curriculares para o ciclo de alfabetização. Essa organização nos possibilitará entender os prenúncios sobre quais interesses estão velados na construção e alinhamento de novos currículos para as redes e sistemas de ensino brasileiros na atualidade, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na primeira subseção ‘*Estado neoliberal: influências para as políticas públicas curriculares*’, discorreremos sobre as concepções do papel do Estado para, assim,

compreendermos sua função perante a promoção de políticas sociais, especialmente para a Educação pública. Ao analisarmos o papel do Estado, almejamos a compreensão dos conceitos que envolvem o neoliberalismo como elementos fundantes das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização. Ancoramos nossa discussão nos escritos de Anderson (1995), Antunes (2020), Arroyo (2013), Casimiro (2018), Cavalcante (2018), Cury (1987), Engels (1977), Fagnani (1997), Felipe; Cunha; Brito, (2021), Freitas (2018), Höfling (2001), Laval (2019), Macedo (2014), Moreira (2015), Moreira; Saito (2013), Moraes (2001), Netto (1995), Netto; Braz (2012), Peroni; Lima (2020), Puello-Socarrás (2008; 2013), Sandroni (1999), Saviani (2008), Silva (2019), Souza (2021), Smith (2001), Teodoro (2015), Viana (2008), dentre outros.

A segunda subseção '*Ciclo de alfabetização no Brasil: história e concepções*' trata dos conceitos e documentos oficiais que dão suporte legal para que o ciclo de alfabetização se instaure no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR. Pautamos em autores, como: Barreto; Mitrulis (1999; 2001), Fernandes (2005), Freitas (2004), Januário; Moreira (2020), Mainardes (2009), Menezes; Izaguirre (1994), Mortatti (2000), Saviani (2003), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Silva (2020), Viegas; Rebouças (2018). Alicerçamo-nos, ainda, em documentos oficiais que orientam o ciclo de alfabetização como uma forma de organização do ensino, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997); Resolução nº 7 de 2010; Portaria nº 867/2012, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012); Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Por fim, a terceira subseção '*Relação entre gestão educacional e políticas curriculares para o ciclo de alfabetização*' apresenta definições de administração e gestão educacional e estabelece relações com conceitos advindos do neoliberalismo presente no currículo escolar, principal documento de formação dos sujeitos. Embasamo-nos em Antunes (1999), Arroyo (2013), Barroso (2001), Cury (2013), Dourado; Amaral (2011), Fonseca (2009), Freitas (2007), Lück (2017), Moreira (2015), Paro (2001; 2003), Peroni (2020), Rosar (2017; 2022), Sacristán (2000), Souza (2014), Tavares (2009), Veiga; Silva (2018) e Vieira (2007), para sustentar argumentações sobre o papel do Estado.

2.1 ESTADO NEOLIBERAL: INFLUÊNCIAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES

Ao tratarmos das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, evidenciamos esse objeto no bojo das políticas educacionais, as quais são desencadeadas e reguladas pelo poder que exerce o Estado e a relação com os enfrentamentos e disputas com outros segmentos da sociedade.

Partimos do princípio de que as políticas públicas são fruto da organização e formação de uma sociedade que, por sua vez, sustenta-se na própria atuação do Estado por meio de programas governamentais e diretrizes para atenuar conflitos e problemas sociais. Ao inserirmos o debate em torno das redefinições do papel do Estado, mas também considerando a atuação de disputas e negociações de Estado com as representatividades dos segmentos educacionais, concebemos que suas ações apregoam o viés neoliberal, em que a privatização dos serviços públicos e a flexibilização do trabalho são princípios fundantes. Analisando as concepções de Estado, Moreira (2015) disserta que este se reinventa de acordo com as demandas e as transformações da sociedade capitalista, isto é, “O Estado se modificou ao longo do movimento do capital, engendrado pelas modificações no mundo do trabalho, no mundo da produção da vida social” (Moreira, 2015, p. 51).

Como denotam os estudos de Casimiro (2018), o Estado é um meio de materialização, institucionalização e legitimação do processo de naturalização e universalização dos interesses das classes dominantes. Sua reformulação é essencial para a adequação do conjunto de interesses e determinações internas e externas do capitalismo.

Nesses termos, Mézarós (2002) contribui ao analisar que o Estado age com ações na perpetuação dos princípios estruturadores do capital, sendo vital para a manutenção do controle das contradições existentes nos processos de tomada de decisão. O Estado é parte da própria estrutura do sistema de reprodução do capital, o qual não sobrevive sem a intervenção permanente do Estado. O capital precisa do Estado para reproduzir seus ideais e se fortalecer no processo de dominação sobre o trabalho, bem como o Estado precisa do capital para se manter atuante; é uma relação recíproca de controle e comando, assim, Estado e sistema de capital são inseparáveis e complementares (Mézarós, 2002).

O Estado, em um sistema capitalista, privilegia as classes dominantes em detrimento à classe trabalhadora. Essa relação se reflete nas políticas que se direcionam à Educação que, ao “[...] reproduzir o discurso da classe dominante [...]” (Mészáros, 2006, p. 11), torna-se um instrumento para a perpetuação dos valores da classe dominante. Dessa forma, ao negar a conscientização dos sujeitos sobre as injustiças predominantes em sociedades excludentes, acirradas por um Estado que reproduz o capital, a escola contribui para a legitimação desse capital, principalmente nas reformas educacionais, uma vez que a Educação é vista como mercadoria. É importante destacar que Mészáros (2006) afirma a importância de desfazer essa ordem dominante profundamente destrutiva que oprime, explora e transforma os sujeitos em meros reprodutores do discurso neoliberal. O Estado reproduz suas próprias concepções e argumentações e educa para a hegemonia de seus interesses próprios. Isso significa que os interesses da classe dominante burguesa prevalecem. Sem a ruptura do modelo e do domínio das relações capitalistas, nenhuma reforma educacional é capaz de gerar mudanças significativas em sociedade: “[...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força incorrigível do sistema” (Mészáros, 2006, p. 35).

Engels (1964), no tocante ao Estado, discute-o como uma demonstração de manutenção da ordem de classes, em que uma classe é submissa à outra. Isso significa que é um elemento fundamental para os desígnios e sustentação da lógica estrutural capitalista. Assim, explica Engels (1964, p. 156) que o Estado:

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não conseguem conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

O Estado “[...] é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (Engels, 1964, p. 194). A partir dessa compreensão, o Estado se caracteriza como representante da classe detentora dos meios de produção, ou seja, torna-se um agente de dominação de classe, que corrobora para a

perpetuação da opressão e da exploração. O Estado, nessa acepção, institui seu aparato legal, cujo propósito está em legitimar a exploração do trabalhador pelo capitalista. Assim, atua em favorecimento à burguesia ao reprimir, coagir e controlar ações que podem ser de desinteresse do capital.

Apesar do discurso propalado em defesa dos direitos sociais de uma sociedade, sua atuação se direciona para a conservação e manutenção de uma ordem hegemônica com o intuito de controlar e dominar as relações de produção: “[...] o Estado é capitalista e, mais do que isso, é do capital. O controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção [...] é um partícipe da lógica do capital” (Sanfelice, 2003, p. 162). O Estado se configura como um campo de disputas de interesses antagônicos das diversas instâncias sociais.

Em decorrência disso, o Estado representa apenas parte de uma sociedade e pode ser compreendido, nas palavras de Cury (1987, p. 55), não somente como “[...] organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação”. Um Estado atuante nas configurações e reconfigurações do modo de produção capitalista com vistas à acumulação e interesses da classe dominante aprofundando. Nesse sentido, tem-se a exploração em nome do capital. Sua atuação na elaboração e promoção das políticas educacionais, apesar de se demarcarem por uma pluralidade de grupos em disputa, configuram-se com ideais políticos de uma formação que se volta aos ideais de mercado.

As atuais compreensões de Estado podem ser entendidas a partir de três formas: o Estado Liberal, o Estado do bem-estar social e o Estado Neoliberal (Netto; Braz, 2012; Viana, 2008; Puello-Socarrás, 2013). O Estado Liberal tem como principal marco norteador a Revolução Francesa, na segunda metade do século XVIII. Com vertente basilar no liberalismo, é decorrente dos interesses da classe burguesa e seus princípios esboçam a defesa incondicional das livres iniciativas individuais, da propriedade privada, pela tolerância. Ademais, propõe limites à intervenção do Estado na vida econômica, social e cultural. Tal Estado propagava um novo ideal de liberdade e autonomia voltado para a garantia das liberdades individuais, ao mesmo tempo em que regula os interesses da sociedade burguesa.

Na obra *A Riqueza das Nações* (1776), de Adam Smith²⁰ (1723-1790), existe a defesa a partir da doutrina liberal de que a base do crescimento econômico de uma sociedade se sustenta, principalmente, no próprio trabalho que os homens realizam, e este é considerado fonte de todos os bens que uma comunidade necessita. Nessa acepção, os trabalhadores precisam se aperfeiçoar cada vez mais para aumentar a produção, ou seja, é defendida a ideia de que, quanto mais produzem, mais aproveitam aquilo que eles próprios produzem:

[...] a certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho que ultrapasse seu consumo pessoal estimula cada pessoa a dedicar-se a uma ocupação específica, e a cultivar e aperfeiçoar todo e qualquer talento ou inclinação que possa ter por aquele tipo de ocupação ou negócio (Smith, 2001, p. 75).

Esses princípios são constitutivos de uma sociedade marcada por relações de exploração entre dominantes e dominados, uma vez que defendem somente os interesses dos donos do capital. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as condições econômicas e políticas dos Estados estavam fragilizadas, com isso, a intervenção estatal foi considerada e defendida para reerguer os países atingidos necessitando de investimentos públicos para sua reconstrução.

No contexto do pós-guerra, o Estado de bem-estar social sustentava uma intervenção para o alívio à pobreza com políticas assistencialistas para atenuar as desigualdades. Esse período ficou conhecido como a “era dourada”, em que os países capitalistas desenvolvidos alcançaram grandes taxas de crescimento. Suas características permeavam pela promoção de políticas públicas na área social, como

²⁰ De acordo com Sandroni (1999), Smith (1723-1790) representa o mais relevante economista da economia clássica. A economia é compreendida como parte de uma sociedade em que se pode pensar e praticar o consenso social. O escocês se preocupava com os fatores que produziam o aumento da riqueza da comunidade. A obra mais notável de Smith (1723-1790) foi *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas* (1776). A obra satisfazia aos interesses econômicos da burguesia inglesa, pois sua concepção desenvolveu a teoria em que a riqueza das nações estaria associada aos fluxos de mercadorias e serviços. No livro, há presente o entendimento que “[...] exalta o individualismo, considerando que os interesses individuais livremente desenvolvidos seriam harmonizados por uma “mão invisível” e resultariam no bem-estar coletivo; essa “mão invisível” entraria também em jogo no mercado dos fatores de produção, enquanto imperasse a livre-concorrência. A apologia do interesse individual e a rejeição da intervenção estatal na economia se transformariam em teses básicas do liberalismo” (Sandroni, 1999, p. 565). O argumento da mão invisível ressalta que o interesse individual não é contrário ao interesse geral, isto é, o interesse geral é o conjunto dos interesses individuais. Smith (1723-1790) defende a ideia de redução do papel do Estado por meio da desregulamentação e privatização das atividades econômicas; assim, o Estado passa a ter suas funções definidas. São três as funções do governo na argumentação de Smith: a manutenção da segurança interna e externa, a garantia da propriedade e dos contratos e a responsabilidade por serviços essenciais de utilidade pública (Moraes, 2001).

Educação, saúde, previdência social, suprindo as necessidades da população (Netto; Braz, 2012).

Seu principal representante foi o economista britânico John Maynard Keynes. A teoria keynesiana ou Estado de bem-estar social se difundiu por diversos países no intuito de estabilizar a economia por meio das relações entre Estado e mercado. Estas relações acarretaram ações nos diversos setores da sociedade, com o fito de garantir o bem-estar dos sujeitos com a participação estatal na economia, tanto nos serviços privados quanto no investimento dos serviços públicos (Harvey, 2008).

Harvey (2008, p. 20) argumenta que esse tipo de Estado necessitaria:

[...] concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado de processos de mercado – ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos para alcançar esses fins, as políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como ‘keynesianas’ foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno.

Nessa medida, a intervenção do Estado se correlaciona à economia para atender à demanda de bens e serviços à sociedade. Conhecido ainda como *Welfare State*, caracterizou-se como uma proposta política com vistas ao crescimento econômico.

O Estado de bem-estar social (*Welfare State*) refere-se ao “sistema econômico baseado na livre empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais (Sandroni, 1999, p. 220).

Para Netto (1995, p. 68), o Estado de bem-estar social foi o “[...] único ordenamento sócio-político que, na ordem do capital, visou expressamente compatibilizar a dinâmica da acumulação e da valorização capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais mínimos”. A forma de conceber suas ações projeta um mecanismo de intervenção de amparo social à classe menos favorecida, tendo como aspecto basilar o direito de usufruir dos recursos sociais, saúde e Educação.

A partir dos anos de 1970, com as crises do petróleo de 1973 e 1979, a realidade que se presenciou foi o aumento de desempregos, queda nas taxas de lucro e pouco desenvolvimento econômico. Assentou-se, assim, o cenário de

declínio do Estado de bem-estar social, sob a alegação de ser um Estado ineficiente perante a economia, pois “[...] a crise é *constitutiva* do capitalismo: **não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise**” (Netto; Braz, 2012, p. 170, grifos dos autores). Diante disso, a solução indicada para atenuar os efeitos de um Estado ineficiente e inoperante foi a implantação de um modelo de estado neoliberal (Netto; Braz, 2012).

Destacamos que, com as eleições dos governos de Margaret Thatcher (Grantham, 13 de outubro de 1925 – Londres, 8 de abril de 2013), na Inglaterra, em 1976, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1981, a hegemonia do modelo neoliberal se intensificou. Cabe lembrar que o modelo neoliberal se incitou na América Latina e no Caribe, fundamentalmente pela atuação dos organismos internacionais que tiveram papel principal na propagação das ideias neoliberais, de reforma do Estado e de implantação de políticas sociais mínimas. A fim de cumprir diretrizes estabelecidas mundialmente, os países-membros firmaram parcerias com as agências internacionais que exerceram papel relevante no financiamento dos projetos neoliberais e na disseminação dos conceitos referentes à necessidade de reformar a administração pública e a prestação dos serviços sociais. Dentre essas agências, destacamos as principais: Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento – OCDE, cujo principal foco é tangenciado pelo discurso de amenização da pobreza no contexto de reformas neoliberais (Amarante, 2021).

Com a mundialização do capital retratada por Chesnais (1996, p. 3) como uma nova etapa do capital econômico, em que “[...] voltou a ter liberdade para se desenvolver e, principalmente, para se movimentar em âmbito internacional de um país ou continente para outro – liberdade que não desfrutava desde 1914”, dessa maneira, ocorre a atuação de novos mercados, uma intensificação da produtividade e busca incessante de lucratividade pelos donos do capital de forma abrangente e global. Influenciado por recomendações dos organismos internacionais e movido por interesses econômicos, o Estado define as finalidades sociais, adequa-se constantemente às determinações delineadas mundialmente e transfere suas responsabilidades às entidades privadas, legitimando um discurso político sob influência das agências internacionais. Nesse âmbito, o processo de formulação de

políticas nacionais sofreu influências das políticas internacionais; assim, são recorrentes a privatização de empresas estatais, a reestruturação e a reconfiguração do trabalho e do aparato legal para a contratação de mão de obra terceirizada, menos investimentos em planejamento de políticas sociais ou redistributivas, consideradas onerosas ao Estado, as regulamentações e a expansão das privatizações. Portanto, o avanço tecnológico, a globalização, a terceirização, a privatização e a precarização do trabalho formam o cenário da mundialização do capital (Amarante, 2021). Moraes (2001, p. 18) delata que os ideais do neoliberalismo direcionavam para o setor privado as responsabilidades com os serviços sociais: “O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentará estabelecer”.

Nas análises de Viana (2008), há três fases do Estado neoliberal: emergente, hegemônica e protofascista. Para o autor, na primeira fase do Estado neoliberal emergente, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a acentuação das condições de uma política governamental expressamente marcada por privatizações, desregulamentação, avanço das explorações entre trabalhadores e donos de capital. Na década de 1990, emergiu o neoliberalismo hegemônico como mais avassalador e produtor de desigualdades, com a intensificação das condições de miséria, desemprego e vulnerabilidade da população. Por fim, por volta dos anos 2000, a terceira fase do neoliberalismo foi denominada pelo autor protofascista. Caracteriza-se, principalmente, pelas tentativas de domínio às mobilizações sociais: “[...]. Esta fase expressa uma resposta repressiva do estado neoliberal para as crescentes mobilizações sociais” (Viana, 2008, p. 8).

Nessa concepção, o neoliberalismo é a “[...] ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil” (Moraes, 2001, p. 4). Essa “ideologia” surge a partir da década de 1970, logo após a Segunda Guerra Mundial, como uma alternativa para o enfrentamento da crise do modelo de Estado de bem-estar social e contra qualquer limitação do mercado por parte do Estado (Anderson, 1995).

Por conseguinte, o neoliberalismo se caracteriza em uma retomada dos conceitos do liberalismo clássico do século XIX, ao defender a intervenção mínima do Estado nas questões econômicas. As características fundantes do liberalismo clássico asseveram a promoção do individualismo, a concentração de renda e

capital, menos intervenção estatal, a divisão do trabalho e a criação de um grande mercado de mão de obra (Moraes, 2001). Essas características serviram de base para o neoliberalismo, enquanto um modelo político da nossa atual sociedade, caracterizado por Puello-Socarrás (2013) como “projeto sócio-político estratégico”. Nessa perspectiva, as relações sociais são subordinadas ao mercado, em que perpetua a exploração, a dominação e as opressões em diferentes níveis sócio-políticos, econômicos e culturais. De acordo com Laval (2019, p. 9), o neoliberalismo é o responsável pela degradação mundial das condições de trabalho e de vida, bem como da “deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”.

As proposições neoliberais tangenciam na defesa de que os indivíduos são responsáveis pelo seu sucesso e podem alcançar os objetivos, mesmo diante de uma sociedade predominantemente marcada pela pobreza, desigualdade social e desemprego. Peroni e Lima (2020) enfatizam que há uma submissão aos conceitos mercadológicos, os quais direcionam as políticas de governo, pois: “[...]. O neoliberalismo tem início como um projeto de renovação do liberalismo que foi sistematicamente transformado em um sistema político institucional” (Peroni; Lima, 2020, p. 5).

No Brasil, os ideais neoliberais se propagaram nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de sua tentativa de garantir a estabilidade econômica por meio da implantação de políticas de ajustes estruturais neoliberais difundidas pelos organismos internacionais, tais como: privatizações, desregulamentação das relações de trabalho, ajuste fiscal e monetário, desregulamentação dos mercados. Esses ajustes agravaram ainda mais as condições de miséria e desigualdades, o que acarretou a exclusão social e a precariedade dos serviços sociais “[...] num vigoroso processo de desaparecimento e de fragmentação institucional” (Fagnani, 1997, p. 229).

Em 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998; 1999-2002), ocorreu a implementação do Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995), o qual foi organizado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE. Esse documento orientou a Reforma do Estado no Brasil a partir de uma aliança com a economia e o mercado: “[...] o Estado deixa de ser investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens e serviços e assumindo o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada” (Carvalho, 2009, p. 1148).

O MARE foi coordenado pelo então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998), que, na época, defendia um Estado mais eficiente para a estabilização da economia e a melhoria na qualidade dos serviços públicos. Em suas argumentações, Bresser-Pereira deixa evidente que a função do Estado seria redefinida para que este deixasse “[...] de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (Brasil, 1995, p. 17). Os propósitos da Reforma do Estado, nesse período, consistiram na adequação das funções do Estado diante das novas demandas da globalização do mercado. Isso significou “[...] um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo [...]” (Brasil, 1995, p. 12). Entretanto, a reforma do aparelho do Estado foi mais limitada e serviu como uma condição para a estabilização da economia, com vistas à eficiência e equidade, rumo ao desenvolvimento econômico. Salienta Bresser-Pereira que:

(1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade e; (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais (Brasil, 1995, p. 7).

O Estado, enquanto regulador e promotor dos serviços sociais, em parceria com outras entidades, descentralizou suas responsabilidades com investimento e gestão adequada das áreas sociais, como a Educação, saúde, assistência social, dentre outros serviços fundamentais para a população. Essa descentralização abriu espaço para entidades não governamentais, organizações sociais²¹ (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPS) e empresas atuarem na

²¹ Segundo o *Relatório OSCIP e OS: Perfil das Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil*, lançado em 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, atualmente, há 7.046 OSCIPs formais, ou seja, com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), em atividade no Brasil. 70% das OSCIPs surgiram entre 2001 e 2010, com um número significativo também entre 1991 e 2000, de 1.009 (14,32%) organizações. Atuam em oito grandes áreas e respectivas subáreas, a saber: Assistência social, Associações patronais e profissionais, Cultura e recreação, Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses, Educação e pesquisa, Saúde, Religião e outras. A área de Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses é a que concentra a maior quantidade de atuação das OSCIPs: 4.073 (57,81% do total). Entre os anos de 2010 e 2018, o total de dinheiro empenhado pelo governo federal em ações executadas pelas OSCIPs chegou ao montante de R\$ 6.788.470.212,00 empenhados e R\$ 4.029.711.408,00 pagos. Os dados mostram uma concentração maior de recursos na região Sudeste: R\$ 3.035.870.994,00 (empenhados) e R\$ 2.118.810.970,00 (pagos), o que representa 44,72% e 52% do total, respectivamente (IPEA, 2020).

disponibilização de projetos no setor privado, porém com o aval do Estado em sua financeirização.

Em decorrência dos ajustes estruturais neoliberais que, fundamentalmente, priorizaram o gerencialismo²² e as privatizações, soma-se a esse cenário a exigência de aprovar uma base legal para a atuação dos organismos privados na oferta dos serviços públicos. Esse processo jurídico objetivou firmar parcerias destinadas a garantir os direitos sociais previstos na CRFB (Brasil, 1988), como podemos verificar no Quadro 9 (nove):

Quadro 9: Base legal para a atuação dos organismos privados na oferta dos serviços públicos

Lei	Artigo
Constituição da República Federativa do Brasil – 1988	Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 – 1996 Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional	Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I – Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. III – comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019) (BRASIL, 1996).
Lei nº 9.637 – 1998 Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.	Art. 1. O poder executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos os requisitos previstos nesta lei.
Lei nº 9790 – 1999 Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.	Art. 1. Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 3 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei. (BRASIL, Redação dada pela Lei nº 13.019, 2014).

Fonte: Amarante; Felicio; Moreira (2023).

²² O gerencialismo na educação vem de uma concepção tecnicista, em que os objetivos educacionais se moldam às necessidades do desenvolvimento econômico e acumulação do capital. Assim, percebemos as teorias gerais da administração sendo transferidas para o campo da educação, parcerias entre agências públicas e privadas, inovações gerenciais, por exemplo, programas de qualidade total (Oliveira, 2002).

Por meio do Quadro 9 (nove), é possível identificar os estabelecidos legais quanto à descentralização do Estado, sua responsabilidade direta no provimento das políticas sociais ao transferir a responsabilização para o setor privado, ocorrendo, assim, um acirramento nos processos de mercantilização das políticas sociais sob a justificativa de melhorar a qualidade dos serviços públicos. Referente ao acirramento da mercantilização das políticas sociais, Freitas (2018, p. 56) tece suas observações e alega que “[...] o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública”.

No governo de FHC (1995-1998; 1999-2002), foram postas em prática a desestatização e a ampliação do mercado que se concretizaram de forma intensa na oferta de serviços sociais, bem como se configurou o gerencialismo. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103), “[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal [...]”. Nesse governo, acentuou-se a Nova Gestão Pública – NGP, que vigorou do final dos anos 1970 até meados da primeira década do século XXI, caracterizando-se por um conjunto de princípios no intuito de flexibilizar a administração pública e enfrentar a burocratização.

Conceituamos que a NGP é uma teoria da administração pública voltada para o controle dos resultados da governança (Brasil, 1995). Ela surge em países da América do Norte e Europa a partir das ideias do fracasso do modelo burocrático clássico de gestão dos governos e de respostas à crise fiscal de 1970. Surge em contraposição à Administração Pública, buscando influenciar novos modos não só para organizar e gerir os serviços públicos, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública (Cavalcante, 2018).

A NGP assumiu caráter sistêmico, pois, no governo FHC (1995-1998; 1999-2002), foram defendidas diversas mudanças no campo econômico, gerencial e administrativo, o que “[...] marcou o reordenamento das funções do Estado e da gestão pública para superar, na visão de seus defensores, a crise do próprio Estado e atender às novas exigências do processo de globalização da economia” (Felipe; Cunha; Brito, 2021, p. 4). A NGP se constitui em um modelo que propagava uma série de mudanças deliberadas de estruturas e processos nas organizações dos setores públicos, com o objetivo de obter melhor desempenho, isto é, objetivou a

estruturação e o gerenciamento da máquina pública, delineando princípios e diretrizes de eficácia, eficiência e competitividade. Destacamos que essa mudança vem de um contexto internacional em que as configurações de uma agenda neoliberal norteiam as relações estatais e os gargalos do governo brasileiro.

Nesse aspecto, a NGP orientou mudanças no aparelho do Estado, em uma perspectiva gerencial/empresarial, para torná-lo mais eficiente e eficaz na oferta e dos serviços públicos. As bases da NGP se encontram na crítica ao Estado de bem-estar social, ao planejamento centralizado e ao papel indutor e promotor do bem social exercido, preponderantemente, pelo Estado. Ela se pauta na supremacia administrativa do mercado, na concorrência, na publicização²³ dos serviços públicos, na gestão e controle por resultados e incentivo pecuniário, portanto, a lógica mercadológica define e orienta a formulação das políticas, em especial, no âmbito educacional, sob a defesa de maior eficiência no setor público ao influenciar novos modos de gerir (Cavalcante, 2018).

Para Souza (2021), a NGP atuou na Educação pública introduzindo mecanismos de gestão educacional com vistas à qualidade total por meio das avaliações externas; influenciou crucialmente em diretrizes que norteiam a carreira e remuneração dos docentes; na contratação de docentes e profissionais da Educação de forma temporária. Essas acepções provocaram docentes e estudantes à meritocracia, ranqueamentos, efetividade, competição, voluntarismo, à gestão de resultados, à eficiência, o que acarretou a intensificação da atuação dos setores privados na oferta de serviços que, na visão defendida nesta tese, deveriam ser de responsabilidade estatal.

A NGP, inserida nas instituições de ensino, visaram a maior ênfase em resultados e em suas mensurações, utilizando-se de dados quantitativos, contratação de serviços públicos, por meio de fornecedores privados, e aumento do uso de empresas de consultoria. A NGP se tornou um mecanismo de reconstrução cultural dos setores públicos (Souza, 2021, p. 63).

²³ Santos e Moreira (2018) conceituam a publicização como o movimento de transferência de prestação de serviços públicos de responsabilidade estatal para instituições não estatais, as quais são amparadas pelo Estado e constituídas pela sociedade civil. Essas instituições são denominadas setor público não estatal que acabam por mercantilizar os serviços sociais, especialmente a Educação. Conforme aponta Adrião (2017, p. 2) o objetivo é “[...] a transferência da gestão da educação pública para o setor privado”.

A redefinição do papel do Estado brasileiro atingiu todas as esferas sociais e, em especial, as políticas educativas se subordinaram à lógica de mercado, como afirma Silva (2019, p. 72): “[...]. Todas essas transformações econômicas, políticas e sociais recomendadas pelo neoliberalismo atingem a educação, visto que ela não é um campo isolado da sociedade”. Novos conceitos adentraram no contexto educacional, como forma de defesa do mercado, tais como: qualidade, eficiência, parcerias, gerencialismo, parcerias, desresponsabilização, descentralização, participação social, dentre outros. O Estado, nessa vertente, minimiza sua atuação na garantia dos direitos sociais, porém aumenta o controle e a regulação das políticas educacionais ofertadas. Nesse aspecto, o controle e a regulação perpassam pelas reformas ocorridas no campo curricular e na avaliação. Assim, nossa problemática a ser investigada no recorte temporal 2015 a 2022 se situa exatamente nessa relação entre a implementação do novo currículo escolar e o alinhamento das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização nas escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR.

Em consonância com a lógica da NGP, o Estado é gerenciado pelas leis do mercado. Sua ação como elaborador e executor de políticas públicas tem sido delineada por extensões neoliberais que definem um Estado hierarquizado e com sujeitos segregados socialmente (Freitas, 2018). Conseqüentemente, a política curricular para a escola pública trilha a mesma senda, especialmente a partir da década de 1980, com a forte atuação dos organismos internacionais, em que define os rumos do conhecimento que se quer alcançar entre os estudantes. Destarte, o Estado atua, nesse processo, como agente regulador e centralizador. Os ideais do neoliberalismo passam a exercer influência e determinações na forma de garantir e direcionar a política educacional.

Ao abarcar as atuais configurações do Estado e o neoliberalismo, sobretudo pós-2008²⁴, Peroni e Lima (2020) acreditam que, atualmente, há um ‘novo neoliberalismo’, uma nova fase do neoliberalismo, mais forte e radical, que institui novas estratégias para superar a nova crise e a conjuntura de caos social que se instaura na contemporaneidade. Esse caos social decorre da perda de diversos direitos sociais estabelecidos, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Os sujeitos que defendem o capital, o lucro e a propriedade

²⁴ Pós-2008 se refere ao período posterior à crise financeira de caráter econômica e internacional que atingiu o sistema financeiro, representando uma inflexão histórica (Tonelo, 2021).

privada reforçam os processos não democráticos, com isso, os direitos sociais são esfacelados e o poder do capital é ampliado sob a justificativa de que a economia financeira está em crise, o que, para esses sujeitos, é uma justificativa para que ocorram os cortes sociais: “[...] as conquistas democráticas são perdidas em um processo de naturalização [...]” (Peroni; Lima, 2020, p. 2).

Puello-Socarrás (2013) contribui com as assertivas ao argumentar que o neoliberalismo tem se reformulado ao longo dos anos para se manter como corrente ideológica hegemônica e atender aos interesses mercadológicos. Suas estratégias perpassam pela reconfiguração no mundo do trabalho, vinculando-se, como já afirmamos, a um projeto sócio-político estratégico; representa, então, “[...] a exploração econômica, a dominação política, a opressão social e a alienação ideológica” (Puello-Socarrás, 2013, p. 4). Conforme afirma Puello-Socarrás (2013), o neoliberalismo aprofunda e intensifica as desigualdades sociais ao promover a exploração econômica. Nesse âmbito, ocorre a necessidade de ele próprio encontrar formas de impedir sua extinção. Incluir socialmente os sujeitos se torna uma alternativa para que não ocorra essa extinção; ainda, controla os movimentos contrários à expansão neoliberal, especialmente nos países da América Latina (Puello-Socarrás, 2013). A venda da força de trabalho já não é regulamentada por contratos de trabalho que asseguram o cumprimento dos direitos trabalhistas. São contratos parciais, temporários e terceirizados que diminuem o custo com a mão de obra e reduzem o compromisso de manutenção do trabalhador na empresa.

Nessa perspectiva, o empreendedorismo ganha centralidade para a reconfiguração do mundo do trabalho e se torna fundamental para uma sociedade movida por princípios mercadológicos, uma vez que o ‘homem empreendedor’ não se identifica mais como um trabalhador, e sim como o dono do seu próprio capital, já que não depende da venda da sua força de trabalho (Puello-Socarrás, 2008).

Para Dardot e Laval (2016), o empreendedorismo está intimamente ligado à meritocracia, pois induz os sujeitos a agirem de forma competitiva e inovadora nos processos educativos. Trata-se da construção de práticas centradas no individualismo que induzem à crença de solução dos problemas econômicos e sociais por meio da efetiva participação do sujeito nas ações mercadológicas, as quais adentram na escola por meio de projetos de empresas privadas. Portanto, o mercado é tido como fundamental para a formação do sujeito econômico.

Nessa acepção, os sujeitos se tornam os donos de seu próprio capital, assumem os riscos em uma sociedade capitalista e são responsáveis por inovar, de forma a tecer novas combinações entre capital e trabalho. Assim, o trabalhador, sob a égide do empreendedorismo, torna-se um sujeito alienado das relações entre exploradores e explorados; um sujeito que sabe explorar oportunidades, sendo movido por preceitos estritamente comerciais e lucrativos (Dardot; Laval, 2016). O atual documento Base Nacional Comum Curricular evoca o empreendedorismo e salienta que, cabe ao indivíduo, “[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (Brasil, 2017, p. 12).

Nesse novo paradigma, o neoliberalismo se reinventa, nutre-se e se fortalece da crise. Suas medidas fazem avançar o neoconservadorismo e abalam a democracia: “[...] a democracia é um simples procedimento técnico de designação de governantes” (Peroni; Lima, 2020, p. 5), em que o mercado se configura como promotor de seus direitos, mediante uma situação de competitividade, a qual é assegurada pelo Estado.

As mudanças no papel do Estado são profundas; ele deixa de ser o executor de políticas para ser o controlador de resultados, fomentando, assim, a ideologia do empreendimento, deslocando para o indivíduo as responsabilidades que seriam do poder público (Peroni; Lima, 2020, p. 6).

Comprovadamente, ao longo da história, as relações trabalhistas permeiam as relações de exploração. Contudo, diante dessas novas configurações no mundo do trabalho, os sujeitos se tornam ainda mais explorados, pois individualizam seu trabalho, uma vez que não se configuram nem como trabalhadores, tampouco como capitalistas, mas, sim, reconhecem-se como empreendedores que decidem quais funções concretizar na sociedade de mercado. Esse reconhecimento ameniza os conflitos entre capital e trabalho e não altera os ideais capitalistas de exploração, opressão e dominação (Puella-Socarrás, 2008). Isso representa uma estratégia do novo neoliberalismo, já que o trabalhador assume o discurso do sistema produtivo e passa a realizar a defesa do Estado. Empreender, nesse sentido, significa oportunidades de fazer parte do mercado. Todavia, são desconsiderados o desemprego e as consequências advindas da ausência de direitos trabalhistas. Trata-se de políticas que se ajustam para manter o domínio do capital.

As implicações do capital, no processo de construção do trabalho na sociedade capitalista, consideram o trabalho um mecanismo crucial dos processos de formação e emancipação do homem enquanto um sujeito social. Entretanto, os preceitos propalados pela sociedade capitalista determinam e se utilizam do trabalho com um instrumento de dominação e controle. Esse domínio e o controle afetam as condições objetivas de vida, já que, constantemente, os homens são acometidos pelas condições de miséria e vulnerabilidade (Antunes, 2009).

As novas metamorfoses do mundo do trabalho, porém, fazem parte do sistema sociometabólico do capital. A partir dos anos de 1970, um conjunto de mudanças se apresenta ao mundo do trabalho com a reestruturação produtiva. Essas mudanças determinam sua organização de forma mais acirrada para a permanência da lógica do capital intensificando o mundo informacional. Essa relação se avivou ainda mais no século XXI, com o aumento das tecnologias informacionais digitais acarretando a precarização do trabalho e o aumento dos desempregados (Antunes, 2009; 2017). As profundas metamorfoses no mundo do trabalho desencadearam o aumento de trabalhadores em condições precárias de trabalho, que são “[...] despossuídos dos meios de produção” (Antunes; Alves, 2004, p. 336), a desresponsabilização estatal e o mascaramento de uma sociedade que se diz democrática.

No campo educacional, as determinações da base produtiva da sociedade capitalista exercem influência nas definições de políticas curriculares para a Educação Básica. Essa base produtiva considera relevante assumir a defesa de um Estado mínimo com uma menor intervenção nos serviços públicos e em defesa de um mercado mundial que favoreça o desenvolvimento econômico e financeiro. Freitas (2018) argumenta que, para os neoliberais, a lógica do mercado deve direcionar a Educação, a qual deixa de fazer parte do campo social e político, portanto, o neoliberalismo concebe a Educação “[...] a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (Freitas, 2018, p. 31). A desigualdade de oportunidades, seja econômica, seja cultural, acentua-se ainda mais e gera problemas sociais que, para a visão neoliberal, a Educação desempenha um papel relevante na superação desses problemas, considerando-os problemas gerenciais.

Estamos a vivenciar a informatização do trabalho, sua precarização, terceirização e sua flexibilização. Com isso, o trabalho está a se caracterizar em ainda mais alienante e desumanizante, o que acarreta ao trabalhador se transformar em um serviçal sem direitos garantidos (Antunes, 2020). À medida que o novo neoliberalismo está a se estabelecer como a versão dominante da atual sociedade, diversas foram as morfologias impregnadas ao trabalho, que sofreu “profundas mutações” (Antunes, 2002, p. 15), e novos conceitos são estruturados, a saber: perda de direitos, informalidade, precarização do trabalho, empreendedorismo, desemprego estrutural, formação aligeirada e mão de obra sem custos para o Estado (Antunes, 2020), ao intensificar, ainda mais, as relações de classe.

Nossa concepção de análise salienta a compreensão de que esses conceitos são consequências do novo neoliberalismo, presentes nas práticas sociais e, particularmente, na Educação. É esse novo neoliberalismo que tem avançado nas delimitações e proposições das diversas políticas curriculares, ao provocar o reducionismo no conteúdo e no aumento no praticismo, no saber fazer para responder às urgências mercadológicas.

Nessa assertiva, o currículo escolar se atrela à formação mínima para contribuir com o desenvolvimento econômico; as formas de aprender e ensinar envolvem disputas ideológicas que ditam quais conteúdos o estudante necessita aprender, sendo que, por essa perspectiva, “[...] aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (Lopes; Macedo, 2011, p. 26-27). Com isso, observamos, fundamentalmente no espaço escolar, um currículo prescritivo, atrelado aos processos produtivos que se regem pelo modelo de competências, que não se adaptam às especificidades da apropriação do conhecimento sistematizado, afastando-se cada vez mais do objetivo emancipatório da Educação. A partir de todo o processo de reconfiguração do papel do Estado, o neoliberalismo influencia na redefinição do papel estatal com a intenção de interesses do mercado, além de adaptar as políticas educacionais à sua lógica.

Reforçamos que as políticas educacionais curriculares seguirem as orientações traçadas no contexto mundial para os países em desenvolvimento, sob a forte influência dos organismos internacionais²⁵, que lançaram “[...] demandas por

²⁵ Sinalizamos alguns organismos internacionais influentes na configuração das diretrizes para a Educação mundial, a saber: UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a

padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países” (Macedo, 2014, p. 1533). As metas e as estratégias constituídas e propaladas internacionalmente têm como “modelo” os países avaliados como desenvolvedores de uma Educação com qualidade. Com esse modelo, tais organismos orientam o ensino nos países em desenvolvimento. Desse modo, as políticas planejadas se inserem em um contexto mundial, em que diversos interesses econômicos se engendram (Teodoro, 2015).

Especialmente a partir dos anos de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – intensificou suas recomendações para o planejamento e a elaboração de uma agenda mundial. Programas, leis e planos têm sido recorrentes nas deliberações dos países em desenvolvimento. Tais recomendações se configuram por meio de eventos internacionais, em que se elencam os principais problemas dos países, metas e estratégias para combatê-los. Pierro e Haddad (2015, p. 200) esclarecem que a forma como as políticas nacionais são planejadas refletem as discussões

Ciência e a Cultura – é uma agência especializada das Nações Unidas – ONU, a qual foi fundada em 16 de novembro de 1945. A UNESCO propala como principais diretrizes a valorização da ciência, a preservação do ambiente, o incentivo às demandas culturais e o apoio à educação, especialmente nos países periféricos. O FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL – FMI – se constitui sendo uma organização financeira responsável por garantir a estabilidade econômica internacional por meio do gerenciamento e concessão de empréstimo aos diversos países. O FMI foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, e tem a aderência de 187 países. O UNICEF focaliza a garantia dos direitos de cada criança e adolescente, especialmente os mais vulneráveis e vítimas de ‘formas extremas de violência’ (Nações Unidas Brasil, 2020). BANCO MUNDIAL é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas. Atua para atender às necessidades de financiamento dos países (Nações Unidas Brasil, 2020). O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é líder da rede global de desenvolvimento da ONU e atua principalmente no combate à pobreza e no desenvolvimento humano. O PNUD está presente em 166 países do mundo, colaborando com governos, iniciativa privada e sociedade civil para ajudar as pessoas a construir uma vida mais digna (Nações Unidas Brasil, 2020). A ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE – tem por objetivo promover e incentivar ações de desenvolvimento econômico de seus países-membros, além de medidas que visem à ampliação de metas para o equilíbrio econômico mundial para a melhoria das condições de vida e os índices de renda e emprego. O UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas, atua no Brasil desde 1973. É a agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais, sendo responsável por contribuir com os países para garantir o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva, incluindo o exercício do direito à maternidade segura. O UNFPA também trabalha para que os direitos das juventudes sejam efetivados e para que todas as pessoas jovens possam atingir seu pleno potencial. Além disso, apoia os países na produção e utilização de dados populacionais para subsidiar a tomada de decisões no campo das políticas públicas (Nações Unidas Brasil, 2020). A ONU Mulheres foi criada em julho de 2010, pela Assembleia Geral da ONU. Suas premissas fundamentais são de que as mulheres e meninas ao redor do mundo têm o direito a uma vida livre de discriminação, violência e pobreza, e de que a igualdade de gênero é um requisito central para se alcançar o desenvolvimento (Nações Unidas Brasil, 2020). ACNUR foi criada por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os objetivos anunciados em sua criação são os de ajudar a reassentar os refugiados europeus atingidos pela Segunda Guerra Mundial. Desde então, trabalha com os refugiados no mundo (Nações Unidas Brasil, 2020) (Amarante, 2021).

internacionais: “[...]. Declarações globais podem suscitar declarações nacionais, regionais e locais”. Isso significa que a educação, direito social recorrente nas discussões, sofre interferências supranacionais, especialmente no modo de regulação dos sistemas educativos nacionais, em cujos objetivos os ideais econômicos se sobressaem.

As principais agências que formam o sistema da ONU são: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – UNESCO, a Associação Internacional do desenvolvimento – AID, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e a Organização Mundial do Comércio – OMC (Evangelista, 1997), cujas prioridades almejam interesses econômicos em detrimento das reais intenções de proteção aos direitos humanos fundamentais. Por meio da cooperação técnica e financeira desses organismos internacionais, as políticas educacionais se tornam uma arena de negociações e interesses mundiais, em uma ‘via de mão dupla’, e podem convergir em políticas nacionais conforme os interesses políticos e econômicos de cada nação. Contudo, torna-se uma condição para a obtenção de ajuda financeira internacional, sendo o currículo um dos alvos para se atingir a população e formar o que se pede: uma sociedade permeada por interesses antagônicos e mercadológicos (Amarante, 2021).

Diante de uma agenda arquitetada mundialmente para atender às delimitações traçadas, diversas foram as políticas educacionais curriculares no Brasil que direcionaram orientações curriculares para o ciclo de alfabetização e se materializaram em documentos oficiais, como Leis, Pareceres, Programas, Planos, Resoluções e Portarias. Corroboramos com Arroyo (2013) que, a cada nova gestão governamental no país, são sugeridas novas orientações para as políticas curriculares, com o suposto compromisso de reparar o déficit de aprendizagem presente na escola pública: “[...]. Todo governo proclama fazer tudo para recuperar “a qualidade da escola pública”. Como? Novas propostas curriculares, densas em saberes de qualidade e exigentes provas e reprovações” (Arroyo, 2013, p. 173).

Com a intenção de evidenciar o movimento histórico no desenrolar das orientações para a formação de sujeitos alfabetizados, oriundas das diversas instâncias do Ministério da Educação, destacamos, no Quadro 10 (dez), alguns documentos norteadores das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Brasil desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996:

Quadro 10: Documentos norteadores e excertos que retratam as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Brasil (1996-2017)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996
<p>“Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:</p> <p>I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (Brasil, 2020, p. 24).</p>
Parâmetros Curriculares Nacionais – Parecer CNE/CEB nº 3/1997 – Câmara de Educação Básica
<p>“[...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam” (Brasil, 1997, p. 29).</p>
Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001
<p>“[...] paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade [...] propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros” (Brasil, 2001, p. 58).</p> <p>Dos objetivos e metas: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (Brasil, 2001, p. 59).</p>
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – 2001
<p>“[...] curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos [...] um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita [...]” (Brasil, 2001, p. 20).</p>
Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – Alfabetização e linguagem – 2007
<p>“Programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2007, p. 2).</p>
Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER
<p>“A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros” (Brasil, 2007, p. 5).</p>
Programa Brasil Alfabetizado – PBA – Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007
<p>“[...] – cidadania; – o mundo do trabalho; – metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura” (Brasil, 2007, p. 6).</p>
Parecer CNE/CEB nº 4/2008
<p>“Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos [...] objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos” (Brasil, 2008, p. 1).</p>
Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010
<p>“Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (Brasil, 2010, p. 3).</p>

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013
Em conformidade com os Artigos 22 e 32 da Lei Nº 9.394/96 – LDBEN (Brasil, 1996), reafirma em seu Artigo 7º, inciso I: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2013, p. 131).
Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014
“Meta 5 [...] 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças” (Brasil, 2014).
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012
“§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade” (Brasil, 2017, p. 2).
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017
“Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017, p. 4).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais (2022).

Em relação aos documentos e excertos supracitados no Quadro 10 (dez), as proposições advogam sobre os conhecimentos a serem apreendidos pelos estudantes do ciclo de alfabetização, bem como para a formação docente: habilidades, atitudes, valores, alfabetização plena, domínio da leitura e escrita, relações sociais, aprendizagens essenciais, fluência na leitura, texto como unidade básica para o ensino. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2008) assume prioridade secundária nas orientações empreendidas pelo Ministério da Educação ao longo dos anos, pois observamos que há uma descontinuidade nas diretrizes que os documentos propalam.

Medidas estão sendo constantemente implantadas à Educação e representam delineamentos políticos com intenções implícitas na condução das políticas curriculares. O foco dos documentos oficiais para a Educação se delinea na formação do professor para atender às urgências de uma sociedade movida pelo mercado no intuito de contribuir para o crescimento e desenvolvimento econômico. Isso indica que as reformas do Estado abrangeram a Educação como elemento conectivo para o ajuste do que se ensina na escola aos interesses hegemônicos.

2.2 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

A alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação da leitura e da escrita para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e sua inserção cultural em um universo social configurado pelo letramento. Esse processo de desenvolvimento esteve atrelado historicamente a diversos debates políticos, pedagógicos e ideológicos. A defesa do saber ler e escrever como condicionante para que os trabalhadores se apropriem de uma cultura, para desencadear avanços no setor econômico, é fundante nos diversos discursos governamentais (Mortatti, 2000). Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita se tornou um projeto político de nação que atrela alfabetização ao desenvolvimento econômico e social de um país. Projeto esse que revela a contradição de uma alfabetização que forma os sujeitos para a autonomia e a emancipação. Assim, estar alfabetizado permite a busca por melhores condições de vida social, intelectual, cultural e econômica.

A partir dessa concepção, nesta tese, optamos por analisar as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, pois consideramos como uma das vertentes em que as disputas ideológicas e políticas acontecem. Especificamente, decidimos utilizar o termo 'ciclo de alfabetização' em decorrência de sua presença na história da organização escolar no Brasil, principalmente no que se refere às classes de alfabetização. Concordamos com Mainardes e Stremel (2013, p. 100) ao afirmarem que:

[...] a escola em ciclos possui um potencial positivo para a construção de uma educação mais adequada à classe trabalhadora, uma vez que se fundamenta que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, pois esta política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira.

Em um país marcado por tantas desigualdades, em que as camadas populares são privadas de uma formação intelectual qualitativa, concordamos com Mainardes e Stremel (2023) ao salientarem que a organização escolar por ciclos favorece a apreensão dos conhecimentos científicos e contribui para abrandar a supressão social. Essa organização compõe uma prática docente menos 'engessada' e mais efetiva, na qual representa uma possibilidade de busca à

mudança social conferida por meio do processo contínuo de aquisição da leitura e da escrita.

Do nosso ponto de vista, compreendemos que essa proposta não necessita estar condicionada somente às elevadas taxas de reprovação nos primeiros anos escolares, e sim podemos apontar diversos fatores que a política de ciclo, devidamente organizada e planejada, acarreta à Educação: motivação do estudante em aprender, ininterruptão de aprendizagens ao longo dos anos, *continuum* curricular, combate à evasão, maiores relações sociais, inclusão escolar, mediação docente intencionalmente planejada para suprir as reais necessidades dos estudantes, enfrentamento à falta de oportunidades educacionais, dentre outros. Logo, a organização escolar por ciclo se configura como uma “resistência” à estrutura educacional que exclui pela repetência os estudantes que não aprendem na escola (Freitas, 2004). Portanto, elegemos conhecer a história e concepções atreladas ao ciclo de alfabetização, com o fito de promover reflexões na defesa de um período ininterrupto em que as aprendizagens do sistema de escrita alfabética ocorrem de forma lógica e sequencial.

Expostas essas considerações, é importante retomar alguns antecedentes históricos basilares quanto à definição do ciclo de alfabetização no Brasil. Nas análises de Mainardes (2009), três períodos históricos podem ser constituintes da política de ciclos nas instituições de ensino brasileiras, sendo eles: a promoção automática em contraponto à reprovação que vigorou até a década de 1918/1921; posteriormente, o período de 1984 caracterizado entre 1984 a 1990, pela urgência em se planejar ações para o ciclo básico de alfabetização como uma alternativa no que tange à evasão e reprovação dos estudantes inseridos nas escolas públicas; e, por fim, a partir de 1990, a ampliação do sistema de ciclos em diversas redes de ensino para o acesso de todos à escola, caracterizando-se, assim, como uma política de inclusão social com vistas à permanência do estudante na escola e à continuidade das aprendizagens (Mainardes, 2009).

Na década de 1920, surgiram as premissas para aferir o ciclo de alfabetização que atualmente presenciamos nas organizações das instituições escolares. Uma das alternativas encontradas para contornar o fracasso escolar nas séries iniciais e driblar as diferenças presentes no ensino público foi proposta no ano de 1918, a qual se denominou promoção automática para todos os estudantes matriculados no então ensino primário. A proposta mascarava os casos de

repetência, mas não acabava com as situações que causavam o fracasso escolar e as tantas desigualdades educacionais encontradas nas instituições de ensino (Freitas, 2004).

A promoção automática foi uma ação precursora amplamente defendida por Antônio de Sampaio Dória²⁶, diretor da Instrução Pública do estado de São Paulo (1920-1924). Na ocasião, Dória realizou um primeiro recenseamento com o propósito de verificar os números de pessoas analfabetas em idade escolar. Em seu planejamento, buscou organizar estratégias para erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos. Para isso, instituiu a “escola alfabetizante” que orientava o ensino dos conteúdos de alfabetização e conceitos básicos de matemática nos dois primeiros anos. Freitas (2004) alega que essa proposta representa uma visão de mundo de reprodução capitalista em que o objetivo se estende “[...] meramente a lidar com problemas educacionais dentro de uma perspectiva economicista: liberando fluxos e enxugando custos” (Freitas, 2004, p. 7).

A terminologia “ciclo” se destacou na Reforma Francisco Campos, na década de 1930, e com a Reforma Capanema, em 1942. O termo foi utilizado para enfatizar a organização dos anos escolares. Na Reforma Francisco Campos, o ensino foi dividido em duas etapas ou dois ciclos, a saber: fundamental e complementar. Por conseguinte, a Reforma Capanema organizou o ensino complementar em dois novos ciclos, sendo: curso ginásial, o qual correspondia a quatro anos de estudos, e curso clássico, científico e normal com duração de três anos escolares (Mainardes, 2009).

Na década de 1950, o cenário de analfabetismo é recorrente, desencadeando preocupação dos dirigentes e líderes mundiais que consideram que o analfabetismo representa um atraso ao desenvolvimento econômico, social e cultural. Barreto e

²⁶ Antônio de Sampaio Dória nasceu em Belo Monte (AL) no dia 25 de março de 1883, filho de Cândido Dória e de Cristina Sampaio Dória. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1908. Entre 1908 e 1920, foi também vice-diretor do Colégio Macedo Soares e professor de psicologia, pedagogia e educação cívica na Escola Normal de São Paulo. Nomeado diretor-geral da Instrução Pública do estado em 1920, no final do governo de Altino Arantes. Foi mantido no cargo durante a administração seguinte, chefiada por Washington Luís (1920-1924), tendo publicado nesse período os livros *Recenseamento escolar: relatório*, em 1920, *Questões de ensino: a reforma de 1920 em São Paulo* e *Como se aprende e ensina*, ambos em 1923. Retornou ao magistério após o término da gestão de Washington Luís à frente do governo paulista, tendo sido vitorioso em concurso para o cargo de professor substituto da Faculdade de Direito de São Paulo. Paralelamente às suas atividades no ensino superior, criou um estabelecimento modelo de ensino primário e secundário e fez parte de um grupo de educadores que preconizavam a reformulação da pedagogia no Brasil (<http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sampaio-doria>).

Mittrulis (1999, p. 30) alertam que, à época, no Brasil, “[...] de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário [...]”. Em 1956, ocorre a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória (UNESCO, 1956), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e sediada em Lima, no Peru. As proposições dessa Conferência alertavam que, apesar dos países latino-americanos concordarem que a oferta da Educação tem como princípio a gratuidade e obrigatoriedade, o número de crianças analfabetas que se encontravam fora da escola era alarmante para aquele período e muitas evadiam da escola, principalmente, nos dois primeiros anos escolares. Diante dessa situação, a Conferência (UNESCO, 1956) apontava para a promoção automática e recomendou: igualdade de oportunidades; universalização do ensino; Educação gratuita e obrigatória até o final do ensino primário. Nesse sentido, os governos foram aconselhados a elaborarem seus planejamentos para sanar o problema do analfabetismo adequando metas nacionais às discussões ocorridas na Conferência (UNESCO, 1956), além de articular tais planejamentos para o desenvolvimento econômico e social (Silva, 2020).

A realização do evento supramencionado propiciou um novo impulso para ações de promoção automática no Brasil em que, a princípio, almejava-se sanar o problema da repetência escolar visto como um entrave ao desenvolvimento do país. Contudo, Mainardes (2009) indica que a repetência escolar estava associada às precárias condições de infraestrutura das unidades escolares e, ainda, às condições socioeconômicas da população brasileira.

No contexto de redemocratização do país, na década de 1980, o país vivenciou uma série de medidas para restaurar a democracia pós-ditadura civil-militar e ampliar a participação dos movimentos sociais nas discussões políticas. Nesse período, o acesso à alfabetização se deu por meio do acesso à escolarização, já que as condições de fracasso escolar e de analfabetismo eram atenuantes entre os sujeitos. Em reportagem publicada na Folha de São Paulo, de 4 de agosto de 1994, pelas jornalistas Menezes e Izaguirre (1994), as estatísticas demonstraram que, em 1980, “[...] 25,5% dos brasileiros acima dos 10 anos não sabiam ler e escrever” (Menezes; Izaguirre, 1994). É nesse contexto que a política

de ciclos²⁷ emergiu com maior ênfase no contexto educacional brasileiro, como uma alternativa de organizar o ensino, ocultar o problema da repetência e reduzir os índices de pessoas analfabetas.

Mesmo com a tentativa de reduzir os altos índices de pessoas analfabetas, emergiu, então, no cenário das políticas educacionais, uma nova forma de organizar o ensino primário, configurando-se com a nomenclatura de Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. O Ciclo Básico de Alfabetização em nível nacional teve influência do Ciclo Básico de SP, no que se refere aos decretos e resoluções para implantação, ficha de avaliação, textos, materiais didáticos e a concepção teórica e metodológica fundamentada em Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No Paraná, essa proposta foi apresentada em 1987 para a cidade de Londrina, de Cascavel, de Maringá, de Irati e de Curitiba, sendo que os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino tiveram cursos para divulgar para os professores, em 1988 (Figueiredo, 2001).

Mainardes e Stremel (2013) destacam que o CBA era composto pelo primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, haja vista que a não reprovação no primeiro ano foi uma de suas características. Dessa forma, não ocorria a reprovação ao final do primeiro ano. Essa não reprovação proporcionaria um tempo mais elevado para os estudantes se apropriarem dos conceitos da linguagem escrita e demais conteúdos; ainda significaria uma redução nas taxas de reprovação e evasão escolar (Mainardes; Stremel, 2013).

Os propósitos do CBA apregoam a não interrupção do ensino e a não fragmentação do currículo determinando um tempo maior para que os estudantes se apropriem da linguagem escrita e, em sua essência, o ciclo consiste em “[...] uma concepção humanizadora do processo educacional” (Mainardes; Stremel, 2013, p. 93). Mortatti (2000) revela que, inicialmente, essa organização incidiu e tomou fôlego no estado de São Paulo (1984) e se estendeu para os estados de Minas Gerais (1985), Paraná (1988) e Goiás (1988), em que o processo de alfabetização adquiriu centralidade para a formação do sujeito por priorizar, em sua gênese, a autonomia intelectual do estudante e a progressão cognitiva.

²⁷ A partir dos anos 1990, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos (Mainardes; Stremel, 2013).

No entanto, há uma ambivalência em se adotar a política dos ciclos direcionados à política educacional de acordo com as concepções de homem, sociedade e Educação que os gestores educacionais concebem. Mainardes e Stremel (2013) nos alertam que pode haver dois posicionamentos em relação à adoção da política de ciclos, a saber:

Em alguns casos, os ciclos são implantados com a real intenção de melhorar a qualidade da escola e garantir uma educação de maior qualidade para a classe trabalhadora. Em outros, os ciclos são implantados com o objetivo de reduzir taxas de reprovação e evasão, sem que haja uma preocupação em introduzir mudanças mais significativas no sistema educacional (Mainardes; Stremel, 2013, p. 100).

São as diversas forças políticas que atuam na implementação das ações que se voltam ao contexto educacional e que não visam a uma concepção de Educação humanizadora, já que, ao se implementar uma nova política educacional, fazem-se necessárias diversas outras estratégias para que se obtenha sua efetivação exitosa, pois, “[...] os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola” (Freitas, 2004, p. 11).

Cabe destacar que, ao adotar a política do CBA, diversas ações da gestão educacional ocorreram, tais como: ações administrativas, organizacionais e pedagógicas. Essas ações se tornam necessárias para que as finalidades do CBA fossem alcançadas: revisão dos currículos escolares, gestão democrática, avaliação contínua das aprendizagens, mediações docentes pontuais, além de apoio ao financiamento e formação de professores. Tais mudanças foram basilares ao se implementar a política educacional de ciclos, conforme explicam Barreto e Mitrulis (2001, p. 121):

A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devam estar mais atentos: a autonomia das unidades escolares para formular suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; a formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e a flexibilização das rotinas escolares.

Para abarcarmos, com mais ênfase, os fundamentos dos ciclos, Barreto e Mitrulis (1999) assinalam que essa organização possibilita à escola se atentar para

uma nova perspectiva em relação às reais dificuldades dos estudantes. Essa nova perspectiva favorece as mediações docentes para intervir na formação de sujeitos atuantes politicamente, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, os ciclos “[...] representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis [...]” (Barreto; Mitrulis, 1999, p. 28).

O CBA representou uma alternativa para minimizar o fracasso escolar e a não aprendizagem dos estudantes inseridos nos primeiros e segundos anos do Ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, isto é, concebeu uma ação política de organização da escolaridade para a não reprovação e representou uma nova possibilidade para os estudantes interagirem com os conteúdos curriculares propostos durante o ciclo (Fernandes, 2005).

Ainda, ao discorrermos sobre a política de ciclos, Mainardes (2009) explica que, pela complexidade da alfabetização, pode ser compreendida como um período escolar sem interrupções no ensino, a fim de que o estudante tenha um tempo qualitativo estendido para aprender os conhecimentos da linguagem escrita de forma contínua e progressiva:

O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante o processo de escolarização. Com essa forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos (Mainardes, 2009, p. 11).

Podemos inferir que, no desenrolar do movimento histórico em nosso país, a política de ‘ciclo’ para a alfabetização escolar vem sendo reconhecida pela legislação brasileira como parte das políticas de enfrentamento na luta pelos direitos à alfabetização, diante dos entraves encontrados no sistema educacional relativos à exclusão intelectual dos estudantes das escolas públicas. Cabe salientar que é uma exclusão gerada no âmago das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.

A legalidade da proposta de ciclo se coaduna com diversos documentos que asseguram sua implementação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

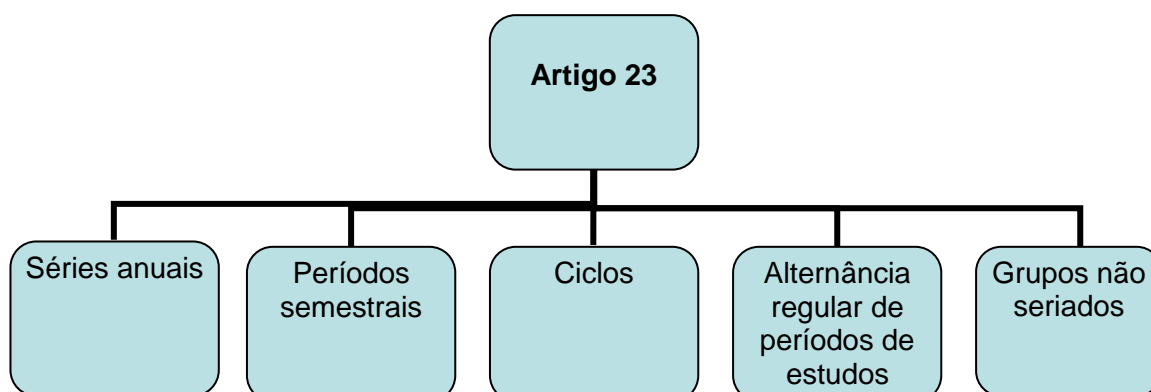
LDBEN nº 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997); Resolução nº 7 de 2010; Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012); Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Nossa intenção não é aprofundar as análises desses documentos oficiais, mas, sim, identificar o ciclo como uma proposta política de organização do ensino presente nos documentos do Ministério da Educação e que direciona a Educação no país.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, homologada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), dita a normativa em seu Artigo 23, em que a Educação Básica pode, dentre outras possibilidades, ser organizada em ciclos com vistas ao processo de aprendizagem:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, grifo nosso).

A partir das determinações do documento, os estados e municípios sustentam a organização do ensino de formas diversas para atender às particularidades de suas redes ou sistemas de ensino, dando, assim, fomento à estrutura. A Figura 4 (quatro) sintetiza o Artigo 23 da LDBEN (Brasil, 1996):

Figura 4: Formas de organização do ensino – LDBEN 9.394/1996



Fonte: Elaborado pela autora com base na LDBEN (2022).

Dessa maneira, séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados que a Lei nº 9.394/1996 faz

referência se constituem em momentos específicos para que a apropriação dos conhecimentos científicos aconteça diante de mediações intencionalmente planejadas, tendo como base o currículo escolar. Nessa trilha de redirecionamentos da organização do ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁸– PCNs (Brasil, 1997) foram direcionados à Educação Básica logo após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, com o objetivo de dar suporte às práticas docentes no que concerne ao currículo, isto é, suas premissas se fundaram na necessidade de unificação curricular para o sistema educacional nacional, cujo propósito foi a suposta qualidade educacional (Brasil, 1997).

Quanto à organização das turmas, segundo os PCNs (Brasil, 1997), a definição seria de responsabilidade de cada instituição escolar, especialmente em relação ao avanço dos estudantes. Nos PCNs (Brasil, 1997), há a afirmação de uma escola organizada por ciclos para um melhor desenvolvimento das ações pedagógicas, aproveitamento do tempo escolar e distribuição de conteúdo para favorecer o processo de aprendizagem. Profere, assim, o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de **estruturação por ciclos**, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem (Brasil, 1997, p. 42, grifos nossos).

Cumprido lembrar que, por ser o PCN (Brasil, 1997) um documento não obrigatório para nortear o currículo da escola pública, ele é envolto a discussões e múltiplas concepções, que, muitas vezes, são adversas às suas orientações e geram disputas de interesses. No que se refere aos conteúdos para o ciclo de alfabetização e toda a Educação, Frade (2020) afirma que prevalece a autonomia das escolas em aprofundar os conteúdos científicos, uma vez que o contexto educacional brasileiro é repleto de disparidades entre as regiões.

²⁸ Os PCNs foram elaborados pelo Ministério de Educação (MEC) no ano de 1997. Organizam-se, além de um volume Introdutório, com orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Enfatizam, ainda, orientações para o trabalho curricular com os temas transversais de ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo. Configuram-se como um documento orientativo e não obrigatório, porém direcionaram os currículos das escolas públicas por um longo período (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997).

[...] os PCNs, apresentavam critérios muito vagos, como o tratamento cíclico e aprofundamento gradativo do mesmo tema, relação com os conhecimentos prévios dos alunos, relação entre tipo de conteúdo e grau de autonomia e aprofundamento em relação às possibilidades de compreensão dos alunos, deixando a cargo das escolas o desafio da progressão (Frade, 2020, p. 9).

Cumpramos retomar a ideia de que, durante o governo FHC, o projeto de Educação Básica se firmou em critérios mercantilistas, economicistas e, portanto, de caráter instrumental, sendo o PCN (Brasil, 1997) a principal política para o Ensino Fundamental na era do governo em questão. A elaboração dos PCNs desconsiderou as diversas experiências educacionais que se efetivaram nas escolas brasileiras em termos de políticas curriculares e foram “[...] produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 116).

Outro documento a citar é a Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), aprovada em 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para 9 anos e define os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um ciclo destinado à aquisição da leitura e da escrita, um ciclo de alfabetização. Em complemento à Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), a Resolução nº 7 (Brasil, 2010) apresenta as Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos e instituiu o Ciclo de Alfabetização, correspondente aos três primeiros anos. Ao analisarmos a Resolução nº 7/2010, verificamos suas menções aos fundamentos que norteiam e embasam a organização escolar por meio dos ciclos, conforme atestamos em seu Artigo 19: “[...]. Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei Nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental” (Brasil, 2010). Dessa maneira, conforme dita a Resolução nº 7/2010, os conhecimentos do sistema de escrita alfabético norteiam os planos de trabalhos pedagógicos dos docentes nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental. Assim versa a Resolução em seu Artigo 30:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para

o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p. 8).

Entendemos que, ao garantir, por meio da Resolução nº 7/2010, os conhecimentos das disciplinas que devem ser asseguradas no ciclo de alfabetização, o reconhecimento da importância de efetivar as aprendizagens nessa fase do ensino é sublinhado. Tal reconhecimento de um ciclo de alfabetização compreendido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental reverbera a crucial relevância da fase de inserção do estudante com a linguagem escrita já aos seis anos de idade, portanto, “[...] inaugura um novo tempo em matéria de políticas educacionais e imprime um caráter de focalização na fase da alfabetização inicial” (Viegas; Rebouças, 2018, p. 144).

De forma semelhante, a Portaria nº 867/2012 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2012, programa de formação continuada para professores da Educação Básica, que, dentre outras estratégias, recomendou a organização da alfabetização em um ciclo de três anos. Em seu Artigo 1º, afirma a necessidade de “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]” (Brasil, 2012). O PNAIC defendeu a perspectiva de alfabetização atrelada ao letramento; o processo de aquisição da leitura e escrita acontece por meio do uso do sistema de escrita nas práticas sociais.

O programa se ancorou em 3 eixos: formação docente; oferta de materiais didáticos (jogos, literaturas); avaliação externa. Estabeleceu os direitos de aprendizagem a serem adquiridos pelos estudantes do ciclo de alfabetização, ou seja, até o terceiro ano do ensino fundamental. Januário e Moreira (2020, p. 15) alegam que o PNAIC foi “[...] uma política conquistada para formação de professores do ciclo de alfabetização brasileira, ao oferecer formação continuada, momentos de reflexão e formação em serviço remunerada [...]”. Essa formação em serviço contribuiu, consideravelmente, para que boas práticas pedagógicas com o currículo escolar se efetivassem no ciclo de alfabetização em todo o Brasil.

A partir desse posicionamento, o PNAIC foi uma política para o ciclo de alfabetização que expressou a relevância do processo contínuo de formação e aprimoramento docente, conjuntamente com as universidades públicas, e objetivou a exatidão de temáticas de acordo com a realidade das turmas de alfabetização e “[...]”

materiais que levaram o professor a rever algumas práticas pedagógicas, conceitos e conhecimentos de alfabetização e letramento” (Amarante; Moreira, 2019, p. 8). Foram temáticas que abordaram a sequência didática (Língua Portuguesa e Matemática), jogos, projetos didáticos, fundamentos sobre o desenvolvimento da escrita, relatos de experiências, ludicidade, planejamento, gestão. As discussões de tais temáticas se concretizavam em encontros presenciais entre orientadores de estudos e docentes alfabetizadores afetando, diretamente, as práticas em sala de aula. As concepções, conceitos, relato de experiências adquiridas nas formações embasavam as práticas docentes no ciclo de alfabetização.

Morais (2022), ao se reportar à avaliação do PNAIC, traz à tona que o investimento realizado pelo Ministério da Educação garantiu um aumento considerável em termos de crianças alfabetizadas e ressalta que “[...] o PNAIC foi o melhor programa de formação de alfabetizadores que já tivemos neste país” (Morais, 2022, p. 4) ao envolver, além dos professores universitários, os próprios alfabetizadores como orientadores de estudo na formação de seus pares.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) se configura como um marco de referência para que os estados e municípios delineiem sua Educação por um período de dez anos. Foi aprovado em 25 de junho de 2014, sendo fruto de um movimento de discussão acerca da Educação brasileira. Seus propósitos se desencadeiam em ofertar uma Educação mais igualitária no país por meio das reflexões auferidas no processo de conferências municipais, estaduais e nacionais. Representou o envolvimento dos movimentos sociais em que se dedicaram a planejar metas e estratégias para todas as etapas da Educação brasileira, bem como seu financiamento e valorização docente (Dourado, 2016). Todavia, não foi democraticamente efetivo esse processo, e a concretização do PNE (2014-2024), movido por tensões e rupturas, tornou-se uma luta coletiva na tentativa de reivindicar o cumprimento de suas metas e estratégias.

Consideramos um indicativo de ruptura e tensão a forma antidemocrática no processo decisório de elaboração das políticas públicas educacionais, desencadeado a partir do movimento de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff – PT (2011-2016), em 2016. Com o *impeachment*, o Vice-Presidente Michel Temer – MDB (2016-2018) assume a presidência da República. As atitudes verticalizadas do novo governo tiveram impacto na Educação, especialmente a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o Novo Regime Fiscal,

limitando os investimentos nas áreas sociais por vinte anos. Essa Emenda nº 95 resultou em uma expressiva redução dos investimentos públicos, impossibilitando a implementação das metas e estratégias do PNE (2014-2018) (Amarante, 2021).

Nesse cenário, segue a atuação da Conferência Nacional de Educação²⁹ – CONAE, conduzida e articulada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE – e composta por membros do poder público e da sociedade, cujo propósito está em promover o desenvolvimento da Educação nacional. Contudo, tal propósito se desmantelou com o Decreto de 26 de abril de 2017, no qual o governo convoca a realização da terceira CONAE sob sua responsabilidade:

§ 1º A União, sob a orientação do Ministério da Educação - MEC e observado o disposto no art. 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, promoverá a realização da CONAE, a ser precedida de conferências municipais, distrital e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, nos termos do art. 6º da Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2017).

O Decreto priorizou membros representativos dos órgãos governamentais sob a orientação do Ministério da Educação e deixou de contemplar a participação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – e da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Essa atitude, resultante da mudança governamental e empoderamento de Michel Temer (2016-2018), acaba por definir os mandantes da política econômica e social, por consequência, a educacional. Para Löwy (2016), a elite econômica intencionou um maior comando nas decisões políticas e intencionou “[...] governar diretamente, com seus homens de confiança, e anular as poucas conquistas sociais dos últimos anos” (Löwy, 2016, p. 64). As discussões relativas às estratégias educacionais previstas na Lei nº 13.005/2014 passam, assim, a serem de inteiro domínio e incumbência do Governo Federal, conforme disposto no Artigo 8º “[...]. A supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação dispostas no art. 6º da Lei nº 13.005, de 2014, serão exercidas pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação [...]” (Brasil, 2017).

²⁹ Conferências Brasileiras de Educação (CBE) que antecederam a CONAE, a saber: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 198 – Belo Horizonte; III CBE, 198 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo. Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), sendo: I CONED, 1996 – Belo Horizonte; II CONED, 1997 – Belo Horizonte; III CONED, 1999 – Porto Alegre; IV CONED, 2003 – São Paulo; V CONED, – Recife, 2004. Conferências Nacionais da Educação (2000 a 2005).

Essa decisão verticalizada do novo governo acarretou a articulação dos movimentos sociais que criaram o Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE. O Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE – se configurou como um espaço coletivo de resistência às medidas encaminhadas pelo governo Michel Temer (2016-2018) para as políticas educacionais por meio da articulação da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE. A propósito, a CONAPE indicou caminhos para o debate educacional em defesa da Educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade social. Sua centralidade de discussões abordou como eixos centrais o PNE (2014-2024) e o Sistema Nacional de Educação. Para isso, não dispensou a efetiva coletividade e participação social para edificar a defesa da Educação emancipatória que, de fato, represente os interesses populares por meio de seus movimentos populares.

O debate sobre a alfabetização no Plano (Brasil, 2014) reafirma, em sua quinta meta, a importância de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do ensino fundamental: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 87), e a ruptura que ocorreu entre CONAE e CONAPE limitou a participação para a busca de ações coletivas para garantir a consolidação da Meta 5 do PNE.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular³⁰ (Brasil, 2017) retoma o princípio de alfabetização no ciclo inicial, porém enfatiza para que os dois primeiros anos do ensino fundamental se destinem à apropriação dos conteúdos de alfabetização, diminuindo, assim, o prazo de três para dois anos: “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (Brasil, 2017, p. 89). Viegas e Rebouças (2018) dissertam que a BNCC (Brasil, 2017) e as suas proposições que antecipam o processo de alfabetização para o segundo ano divergem dos documentos normativos aprovados anteriormente à sua homologação, especialmente quanto ao tempo destinado à alfabetização instituído no PNE (Brasil, 2014). São orientações para o currículo que contradizem os documentos educacionais oficiais:

³⁰ Nossas análises em relação à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como um documento padronizador dos currículos escolares, serão aprofundadas na terceira seção desta tese.

[...] há aqui um deslocamento da faixa etária, no que concerne sua compreensão em relação as orientações normativas anteriores (BRASIL, 2012), do que seja o período de alfabetização, se antes considerava a faixa etária de seis a oito anos, agora em diante – pelo menos do ponto de vista curricular –, o entendimento subtrai um ano, abrangendo neste momento a faixa etária de seis a sete anos, ou seja, o final do ciclo da infância passa do terceiro para o segundo ano do ensino fundamental (Viegas; Rebouças, 2018, p. 148).

Entendemos que há a obrigatoriedade de atrelar a legislação vigente do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (esfera macro) aos documentos municipais (esfera micro). Assim, tomamos o pensamento de Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao se referirem como uma “hegemonia discursiva” os conceitos, conteúdos, sentidos e recomendações expressos nos diversos documentos oficiais nacionais, os quais trouxeram as bases para planejar a organização dos anos escolares, no caso desta pesquisa em específico, ao município de Sarandi/Paraná. Ao longo dos anos, esses conceitos, conteúdos, sentidos e recomendações revelaram um processo de homogeneização das políticas educacionais locais (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Assinalamos que a diminuição do ciclo de alfabetização de três para dois anos representa uma posição política em que o planejamento das políticas para essa fase de ensino se entrelaça e condescende com ideais de um determinado governo.

No cenário da Educação no município de Sarandi/PR, foi aprovada, em 16 de junho de 2008, a Lei nº 1.531 (ANEXO 3), que instituiu e regulamentou o Sistema Municipal de Ensino e designou o Conselho Municipal de Educação. Essa aprovação significou uma conquista para a Educação local, pois possibilitou maior autonomia na gestão educacional municipal, em termos de planejamento de políticas educacionais. O processo de implementação do Sistema de Ensino em Sarandi/PR envolveu representantes de todos os segmentos educacionais em eventos de Pré-conferências que resultaram na I Conferência Municipal de Educação de Sarandi, na qual se abordou a temática *Ensino na Rede Municipal de Sarandi – Por uma qualidade social da Educação*.

A Lei nº 1.531/2008 versa sobre os níveis e modalidades de Educação e ensino com base na legislação vigente do Ministério da Educação. Assim postula o Artigo 44 da referida Lei, em sua Seção I:

Art. 44 - As instituições educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino podem organizar-se por séries ou ciclos,

períodos semestrais, grupos não seriados com base na idade, na competência de maneira que propicie uma ação pedagógica que efetive a não exclusão e a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade de modo dinâmico, criativo, crítico, contextualizado, investigativo, prazeroso, desafiador e lúdico (Sarandi, 2008, p. 15).

O Artigo 55 da mesma Lei municipal nº 1.531 (Sarandi, 2008) corrobora com os documentos oficiais brasileiros e prescreve: “O Ensino Fundamental, com duração mínima de 09 (nove) anos, obrigatório e gratuito nas Instituições Públicas Municipais, a partir dos 06 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Sarandi, 2008, p. 15). À vista disso, a Deliberação nº 03/2014 – CME/SARANDI (ANEXO 4), aprovada em plenária pelos conselheiros municipais de Sarandi/PR, em 17 de novembro de 2014, dispõe sobre as normas para o Ensino Fundamental e adota como possibilidade de organização a seriação. Assim profere o artigo 73 dessa Deliberação, que versa sobre o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental de ‘nove anos’: “[...] - organizar-se em seriação anual, com a denominação de 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano” (Sarandi, 2014, p. 23).

Os anos escolares no município de Sarandi/PR são dispostos em um único bloco de seriação, como podemos observar no Quadro 11 (onze):

Quadro 11: Disposição dos anos escolares em 2022 – Sarandi/PR

Ensino Fundamental				
Ciclo de alfabetização		Seriação		
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano

Fonte: Elaborado pela autora com base na Deliberação Nº 03/2014 (2022).

Essa organização do ensino exposta no Quadro 11 (onze) salienta como as instituições públicas de ensino estão organizadas atualmente conforme os parâmetros estabelecidos na Deliberação nº 03/2014 – CME/SARANDI, sendo que, em seu Artigo 73, enfatiza: “[...] - o 1º ano será de alfabetização e de letramento, sem detrimento aos conteúdos essenciais das disciplinas e atividades constantes nas atividades curriculares previstas para este ano” (Sarandi, 2014, p. 23). Dessa forma, o 1º (primeiro) ano estabelece o propósito de focar nas aprendizagens do conhecimento da linguagem escrita, devendo o estudante ser retido ao final do segundo ano do Ensino fundamental. Importante mencionar que os critérios para a

retenção/reprovação se fundamentam em metas não alcançadas que se pautam nos objetivos do currículo escolar e que envolvem a aprendizagem.

Destacamos que os estudantes são atendidos em uma jornada escolar de 4 (quatro) horas diárias em período matutino ou vespertino regulado e supervisionado pelo Conselho Municipal de Educação de Sarandi/PR. Revelamos, também, que essa organização e orientação coaduna com a forma prescrita pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que disserta:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. A alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, 2017, p. 87).

Ainda que o terceiro ano não se agregue ao ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), diante dos mecanismos legais, defendemos que é preciso considerar os três primeiros anos iniciais como um bloco contínuo para ações docentes, com conteúdos da alfabetização. Independentemente do 3º (terceiro) ano estar dissociado do ciclo de alfabetização, formar leitores e escritores proficientes é, conforme Saviani (2003), uma condição para a emancipação e libertação, contribuindo, assim, para uma menor exclusão intelectual nos espaços educativos, já que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2003, p. 55).

O levantamento dos documentos que apresentamos permitiu verificar que há um cumprimento legal dos gestores educacionais em alinhar as normas da gestão educacional do país em suas políticas educacionais municipais. Ocorre, dessa forma, um forte impacto nos municípios em termos de gestão municipal educacional, em que, muitas vezes, tornam-se necessárias adequações para atender às especificidades dos sistemas/redes de Educação e, em Sarandi/PR, as ações dos gestores educacionais zelam pela aceitação dos documentos orientadores nacionais, mesmo que, com assiduidade, divergem dos planos locais, já que se trata de documentos obrigatórios.

2.3 RELAÇÃO ENTRE GESTÃO EDUCACIONAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares, são empreendidas em um processo de correlação de forças de distintas classes e movimentos sociais e, ainda, de projetos societários que se voltam a toda população (Peroni, 2020). Reconhecemos que esse processo nem sempre atende aos anseios de todos os grupos que compõem uma realidade social, por isso envolve negociações, discussões e embates conforme os interesses e a concepção de que sociedade se quer, o que pressupõe, muitas vezes, o prevailecimento dos interesses da classe dominante, por ser os detentores do poder. Nesse sentido, o planejamento de uma política educacional se caracteriza como uma arena de disputas que transformam “os sentidos e o conteúdo da educação” (Peroni, 2020, p. 7).

Por meio de um planejamento atrelado à legislação e à política, os governos direcionam as políticas sociais e circunscrevem, especialmente à Educação, orientações que influenciam diretamente no fazer pedagógico da gestão educacional, a qual é responsável pela formulação de políticas educacionais que se efetivam e vigoram no contexto da prática cotidiana das instituições de ensino brasileiras por meio da gestão escolar. São políticas que expressam um discurso de atendimento às camadas populares. Contudo, trata-se da defesa de uma formação de indivíduos reprodutores de interesses hegemônicos, portanto, o planejamento “[...] é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder” (Vieira; Albuquerque, 2001, p. 89).

Essa assertiva se acirra com maior intensidade diante das redefinições do papel e da reforma do Estado, mais precisamente a partir da década de 1990, em que a Educação tem se submetido às políticas prescritas que buscam a eficiência, qualidade e produtividade, termos advindos do neoliberalismo e que afetam diretamente o currículo escolar. Esse papel assumido pelo Estado se configura como uma limitação à materialização de um currículo escolar que visa à emancipação humana, uma vez que, ao incorporar a lógica do mercado, incentiva a privatização do ensino em detrimento do discurso da melhoria da qualidade da escola pública. Com isso, observamos que, para além de um documento legal que direciona o fazer pedagógico, o currículo escolar se define como um instrumento político, de centralidade política (Arroyo, 2013), o qual desempenha uma função relevante na

formação intelectual e política dos sujeitos. Sacristán (2000, p. 17) nos alerta que “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da Educação no ensino escolarizado”.

Todavia, estamos a vivenciar a atuação de Institutos e Fundações que operam nas definições de políticas curriculares. Sob o apoio dos órgãos governamentais, esses Institutos e Fundações desenvolvem projetos e programas próprios adquirindo o comando na construção de políticas que delinham a Educação e instituem uma gestão que se funda em princípios administrativos e financeiros. De acordo com Rosar (2022, p. 7), reverberam a inovação e a lucratividade e confirmam “[...] a efetiva internalização dos padrões da lógica empresarial no aparelho do Estado”. A exemplo, podemos citar o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e o Todos pela Educação que representam a parceria que o Estado firma sob a defesa de melhorar a qualidade da Educação Básica ao contribuir com a gestão educacional do país. Souza (2014, p. 15) explica que “a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza [...] a gestão é sempre um processo político [...]” e, como processo político, está sujeita a reinterpretações e adaptações. Isso significa que a gestão permeia o movimento social e político que a configura.

Relativo à gestão educacional, observamos que seu conceito está associado e se articula à gestão escolar. Por gestão educacional, entendemos uma ampla abrangência no quesito organização da Educação nacional. É ampla, refere-se à esfera macro. Conforme aponta Cury (2013, p. 201), a origem etimológica de gestão “[...] vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere*, que significa trazer em si, produzir”. Assim, a gestão educacional define as políticas, orientações e formulações gerais que permeiam e orientam as instituições escolares. Compreendemos, com respaldo em Cury (2013), que a gestão educacional vai para além de gerir burocraticamente, de forma a comandar e administrar, mas, sim, organizar objetivos comuns, por meio de diálogos constantes, a forma de direcionar a Educação do país.

Para definirmos a gestão escolar, ancoramo-nos em conceitos que Barroso (2001, p. 10) expõe: “[...] destinada a pôr em prática as políticas previamente definidas”. Refere-se à esfera micro, aos estabelecimentos de ensino que concretizam ações pensadas no âmbito da gestão educacional. É importante

reforçar que gestão educacional, gestão escolar e políticas curriculares são termos inter-relacionados, cada qual com sua especificidade que, ao serem transpostos ao contexto da prática educacional, representam a concretude das diversas ações educativas.

No processo de gestão, seja ela na esfera macro ou micro, as nuances concebidas nos princípios da administração geral influenciaram a administração da Educação, envoltos por determinantes econômicos, sociais e políticos presentes na sociedade movida pelas relações de produção.

Assim, é substancial pontuar que a teoria da administração teve seus estudos elaborados no início do século XX com os trabalhos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) em seu modelo de produção, cujos conhecimentos passam a ser dominados por poucos, de maneira a se fragmentarem. Esse modo de organização científica do trabalho expropriou o saber totalizado do operário. Taylor (1856-1915) nos remete a quatro princípios da administração: domínio na organização do trabalho; escolha e treino dos operários; controle dos trabalhadores solicitando o máximo de produção possível; e o princípio de que o administrador se apropria do saber para expropriar o saber do operário. Podemos caracterizar a produção taylorista como a separação técnica e científica do trabalho que dividiu quem planeja e quem executa, levando os sujeitos ao não conhecimento do produto (Antunes, 1999).

Os princípios do taylorismo deram base para o fordismo de Henry Ford (1863-1947) na primeira década do século XX. Para Antunes (1999, p. 37), o modelo de produção taylorista/fordista pode ser caracterizado “[...] pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução”. De acordo com Harvey (2003), as principais características do fordismo se sustentam na produção rígida, reorganização do tempo e do espaço em favor do capitalismo, separação entre gerência, concepção e controle das tarefas pelo trabalhador que tem seu trabalho ainda mais dominado pela introdução das esteiras rolantes no ambiente das fábricas. Nesse momento histórico, a Educação passou a ser uma importante ferramenta de formação dos homens para o modelo de produção fordista, pois a discussão maior estava na transmissão da informação. A Educação requerida responde às demandas do modo de organização da sociedade para atender ao capital. Diante dessas proposições, Moreira (2015, p. 69) ratifica que “[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho

determinam modificações na forma de planejar, administrar e de organizar a educação [...]”.

Os ideais basilares do taylorismo/fordismo adentraram na Educação tendo seus reflexos na administração escolar que remete a conceitos autoritários e clientelistas, demonstrando pressupostos tecnicistas atrelados à lógica empresarial. São proposições que concebem a escola como uma empresa que, para Rosar (2022, p. 4), há uma tendência de adequar para a Educação os preceitos do campo da Administração que ditam conteúdos alicerçados sob a lógica do modo de produção e organização do trabalho “[...] a partir de manuais de Administração escolar, Gestão Educacional, Políticas de Educação de Qualidade, segundo as tendências do mundo corporativo”.

É possível observar que tais características da divisão fragmentada do trabalho no modo de produção capitalista são perceptíveis na atividade de administração da Educação, em que a subdivisão entre quem elabora e quem executa as políticas para gerar maior produtividade com recursos mínimos é o fator que move os interesses do capital. São “[...] questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens e serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador” (Paro, 2001, p. 14). Esses princípios são resquícios do taylorismo/fordismo delineando a racionalização do trabalho parcelado, lógico, funcional e simplificado, ao suscitar a necessidade de um administrador para gerenciar e alavancar seu sucesso em busca de uma qualidade total. Tais princípios da administração geral promoveram uma sincronia ao funcionamento do sistema educacional.

A concepção de administração é tida como hierarquizada, técnica, centralizadora e autoritária. No espaço escolar, ao transpor essas concepções, cabe ao administrador, denominado diretor, tomar as decisões burocráticas de gerenciamento e, ao docente, apenas ensinar, cujo propósito é atingir resultados satisfatórios. Assim, as decisões são postas de maneira verticalizadas. Existe, dessa forma, uma intrínseca relação entre meios e fins, conforme Paro (2003, p. 18): “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Ademais, Paro (2003) evidencia que, enquanto, no plano teórico, os ideais da administração capitalista não têm neutralidade e se manifestam na concretização dos métodos e técnicas específicas do gerenciamento empresarial, no plano da prática das

instituições escolares, o gerenciamento empresarial, quando perceptível na administração escolar, acarreta, para os estudantes, a não apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam (Paro, 2003, p. 305).

Os princípios da administração capitalista representam hierarquias de poder e superioridade nas relações humanas e são divergentes aos princípios de uma Educação emancipatória. As transposições de valores do mercado para a Educação propalam conceitos economicistas, lógica empresarial, autoritarismo, falta de diálogo, subordinação, produtividade, colaborando para a manutenção do controle do sistema capitalista e para o aumento das desigualdades econômicas e sociais. Também anulam a participação coletiva dos docentes na tomada de decisões, enfim, “[...] é a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais” (Paro, 2001, p. 14). Essa lógica de mercado está a causar impacto direto nas práticas de gestão escolar que, conseqüentemente, afetam a formação dos estudantes da escola pública brasileira.

Rosar (2017) coopera com as afirmações e destaca que, historicamente, o sistema escolar vem reproduzindo uma gestão administrativa e pedagógica com o foco em preparar recursos humanos para contribuírem com o desenvolvimento do capital. Para efeito, a gestão na Educação conduz à formação sob os princípios de qualidade total, gerencialismo e produtividade. São os preceitos da administração empresarial, amplamente divulgados pelas mídias nacionais, que provocam a “mercantilização” da Educação. Para Rosar (2017, p. 215):

[...] no transcorrer da história da educação – dos anos de 1970 do século XX até a segunda década do século XXI – foi se configurando e materializando a tendência de empresariamento da educação. Mediante o processo de mercantilização da educação, sob diferentes formas e modalidades, e pela via da privatização da gestão das escolas públicas e privadas e dos sistemas de ensino, tanto na dimensão administrativa, como na dimensão pedagógica.

Assim, observamos que há influência e relação com setores privados no processo de instituição das diretrizes, objetivos e programas que se voltam à Educação brasileira, de maneira a afetar a concepção dos currículos, dos materiais didáticos, das formações docente tanto inicial quanto continuada, delineando o trilhar da gestão educacional do país (Rosar, 2017).

Podemos explicitar que o termo 'gestão educacional' tem suas premissas intencionais na superação ao termo 'administração escolar' e na racionalização dos meios. De acordo com Lück (2017), a gestão educacional trata da organização da Educação nacional de maneira mais abrangente e extensa, referindo-se à base para os direcionamentos dos sistemas e redes de ensino, bem como de todo o processo educacional, a fim de estabelecer todo o desenvolvimento de melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (Lück, 2017, p. 35).

A gestão educacional é instituída no período da redemocratização política na década de 1980 e surge em um momento de críticas ao caráter conservador e autoritário da administração escolar demonstrando, conforme argumenta Freitas (2007, p. 502), o “[...] seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola”. A defesa por formas mais coletivas e participativas na tomada de decisões reconfigurou o discurso técnico e gerencial.

Uma questão fundamental a ser exposta é afirmarmos que a correlação entre gestão educacional e gestão escolar se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996) que institui, nos Artigos 9º, 10º e 11º, as incumbências relativas à gestão na esfera de cada representatividade, conforme assinalado no Quadro 12 (doze):

Quadro 12: Atribuições da gestão nas esferas da União, Estado e Município

Artigo da Lei nº 9.394/1996	Esfera representativa	Incumbência
Artigo 9	UNIÃO	<p>I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>II - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;</p> <p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;</p> <p>IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;</p> <p>IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;</p> <p>V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;</p> <p>VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;</p> <p>VII - Assegurar, em colaboração com os sistemas de ensino, processo nacional de avaliação das instituições e dos cursos de educação profissional técnica e tecnológica; (incluído pela Lei nº 14.645, de 2013);</p> <p>VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;</p> <p>IX - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.</p> <p>§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.</p> <p>§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.</p> <p>§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que</p>

		mantenham instituições de educação superior.
Artigo 10	ESTADOS	<p>I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;</p> <p>II - Definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;</p> <p>III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;</p> <p>IV - Autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>VI - Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;</p> <p>VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.</p> <p>VIII – Instituir, na forma da lei de que trata o Art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares (Incluído pela Lei Nº 14.644, de 2023).</p> <p>Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.</p>
Artigo 11	MUNICÍPIOS	<p>I - Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;</p> <p>II - Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;</p> <p>III - Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;</p> <p>IV - Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;</p> <p>V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>VI - Assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal;</p> <p>VII – Instituir, na forma da lei de que trata o Art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares (Incluído pela Lei Nº 14.644, de 2023).</p> <p>Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996).

A referida Lei (Brasil, 1996), incluída pela Lei nº 14.644, de 2023, congrega as atribuições e as responsabilidades da gestão educacional que norteiam as ações da União, Estados e dos Municípios na promoção e organização da política educacional brasileira para a garantia da Educação no Brasil. Os ajustes necessários para se cumprir a força da Lei e suas prerrogativas nacionais se processam no âmbito dos estados e dos municípios. Assim, observamos que, nas políticas educacionais, planejadas em sua totalidade pela gestão educacional do país, existem diferentes esferas de responsabilidade para com a Educação, dentre elas: a federal, a estadual e a municipal. Essas esferas representam as competências e atribuições que são conferidas pela União por meio de regime de colaboração para assegurar a Educação no país para todos os estudantes, independentemente de classe social ou cultural. Para se concretizar, a gestão educacional depende do posicionamento político para sua implementação, o que envolve um planejamento de recursos financeiros, humanos e pedagógicos (Vieira, 2007).

Nesse contexto, a gestão educacional no Brasil se reconfigura nos estados e municípios e revela as nuances da política planejada para que todos os sujeitos possam ter seu direito à aprendizagem dos bens culturais por meio da Educação sistematizada. Expressamos as ideias de Vieira (2007, p. 58), as quais revelam que as políticas concebem “[...] as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”, assim:

[...] a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (Vieira, 2007, p. 60).

Vieira (2007) salienta que compete à gestão educacional inferir orientações, determinações, avaliações, normatizações e regulamentações que dão suporte teórico e jurídico para as políticas educativas que se desenvolvem no interior da gestão escolar: “[...] é lícito afirmar que a gestão educacional se situa na esfera macro ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Ambas se articulam mutuamente, dada que a primeira se justifica a partir da segunda” (Vieira, 2007, 63). Compreendemos, então, que a gestão educacional representa um processo de diálogo coletivo necessário e fundamental para diagnosticar, planejar,

definir objetivos e encaminhar ações de forma a direcionar os melhores caminhos para a formação dos sujeitos.

Paro (2003, p. 150) alerta que “[...] o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados”. O discurso neoliberal impregna um novo sentido ao termo gestão, passando a ter uma conotação gerencial e técnica, a qual enfatiza mais eficácia e produtividade com a proposta de inferir a qualidade total na gestão do ensino, ao demonstrar, assim, a gênese de democratização e participação nas decisões sobre o planejamento das políticas educacionais (Tavares, 2014).

Nas décadas de 1980 e 1990, a preocupação em superar paradigmas empresariais no campo da Educação foi recorrente, uma vez que a Carta Magna (Brasil, 1988), diante das diversas reivindicações e lutas dos movimentos sociais e dos sindicatos, assegurou a democratização das escolas públicas brasileiras. Em seu Artigo 206, Inciso VI, a Carta Magna dispõe sobre os princípios que regem o ensino no Brasil sob a forma de gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, reforçam-se os princípios instituídos na Constituição (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) estabelece, em seu Artigo 3º, catorze incisos, dentre eles, o oitavo reverbera: “[...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1996; Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023). Essas referências legais provocaram a abertura das instituições de ensino para a comunidade escolar buscar garantir maior participação no processo educativo.

A gestão democrática soou como uma alternativa legal para assegurar o processo democrático por meio da multiplicidade de arguições das diferentes vozes que formam o sistema de ensino. Descentralizou o poder e deu maior autonomia aos gestores escolares. De acordo com Cury (2007, p. 494), a gestão democrática “[...] expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática”.

Prescrita na LDBEN (Brasil, 1996) como de responsabilidade dos sistemas de ensino, apregoa que estes deverão, na forma da Lei, definir: “normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades” (Brasil, 1996). Compreendemos que, no âmbito da gestão

democrática no ensino público, estabelecido pela LDBEN (Brasil, 1996) em seu Artigo 3º, Inciso VIII, o processo de diálogo coletivo da gestão educacional deve ter como finalidade a perspectiva emancipatória, pois, a depender das formas de direcionar e executar uma política planejada, pode disseminar concepções que abarcam a Educação apenas como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho, corroborando com discursos que demonstram sua posição estratégica para a perpetuação dos ideais do capital.

A LDBEN (Brasil, 1996), ao rever sua redação original, inclui, em seu Artigo 14, a partir da redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023, que, para a gestão democrática da Educação Básica, os sistemas de ensino devem seguir alguns princípios norteadores, a saber:

- I – democratização da gestão; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)
- II – democratização do acesso e permanência; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)
- III – qualidade social da educação. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)
- § 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)
 - I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023)
 - II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares. (Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023) (Brasil, 1996; Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023).

Ao analisarmos o que a Lei (Brasil, 1996; Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) apresenta, verificamos que tais princípios caracterizam a gestão escolar como democrática e acastelam a participação de diversos segmentos educacionais no processo decisório, dentre eles: todos os profissionais que compõem a instituição escolar, pais, estudantes, membros da comunidade local, servidores públicos que executam atividades no âmbito escolar, representantes da administração municipal, supervisores e orientadores educacionais (Brasil, Lei nº 14.644, 2023). Esse coletivo tem o propósito de fortalecer a gestão democrática por meio da participação nos conselhos escolares, nas assembleias, nos fóruns dos Conselhos Escolares com vistas à promoção da qualidade da Educação brasileira.

Veiga e Silva (2018), ao conceituarem a gestão democrática, retratam sua atuação em três dimensões, as quais abrangem o pedagógico, o financeiro e o administrativo: o pedagógico se refere à organização curricular, à avaliação e a todo

o processo de ensino e aprendizagem; o financeiro corresponde ao manejo e planejamento do bom uso dos recursos financeiros para que estes possam contribuir na ação docente e discente; o administrativo diz respeito a toda a coordenação que envolve os recursos humanos e materiais. O pedagógico, o financeiro e o administrativo se articulam e se relacionam no processo de gestar a escola de forma coletiva, em que todos os sujeitos pertencentes à comunidade escolar possam ter voz, ao considerar a melhoria do trabalho educativo (Veiga; Silva, 2018).

Essas três dimensões corroboram com o que preconiza a LDBEN (Brasil, 1996), em seu Artigo 14, e compreendem a efetiva participação dos diversos segmentos que integram a escola de forma a repensar a estrutura hierárquica de poder na tomada de decisões. Dessa maneira, a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia atenuam imposições advindas da gestão educacional do país. Uma gestão democrática que preza por uma Educação de qualidade é “[...] compreendida como veículo de democratização das instâncias de poder no interior da escola e como princípio basilar para garantir a participação da comunidade na tomada de decisões [...]” (Veiga; Silva, 2018, p. 47).

Dourado e Amaral (2011) refletem a proposição de participação dos profissionais da Educação e de uma comunidade escolar ativa e envolvida nos processos decisórios com vistas à qualidade educacional. Os autores salientam que a gestão democrática deve ser compreendida como:

[...] espaço de deliberação coletiva (estudantes, funcionários, professores, pais ou responsáveis), precisa ser assumida como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino (Dourado; Amaral, 2011, p. 303).

A gestão, assim concebida como democrática, pauta-se em ações de participação coletiva, autonomia, transparência e se concretiza pelas formas de participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, opinando, de forma crítica e participativa, na elaboração de diretrizes para a melhoria da apreensão dos conhecimentos científicos pelos estudantes.

Contudo, mediante as concepções capitalistas de uma gestão educacional, que se volta aos preceitos neoliberais com a premissa de empregabilidade e de preparo de mão de obra para atender às necessidades econômicas do país, diversos mecanismos adentraram na escola para atender às necessidades de cada

momento histórico, especialmente por meio de políticas curriculares a partir dos anos de 1980, sob a defesa de formar sujeitos competentes e com habilidades para atuarem na sociedade globalizada. Nesses termos, concordamos com Souza (2021, p. 80), ao afirmar que “[...] a educação serve à acumulação capitalista como meio de potencialização da produção de mais-valor e apassivamento, por isso o conteúdo e a forma da educação são historicamente alvo das ações do capital”.

As concepções que emanam das políticas educacionais, especialmente nesta pesquisa, as políticas curriculares no país, colocam os sistemas e redes de ensino em movimento reflexivo e ativo para adequar seus projetos políticos pedagógicos em consonância com as diretrizes gerais, uma incumbência da gestão escolar democrática. Diante disso, o fortalecimento da gestão democrática indica caminhos e resistências para o “[...] desenvolvimento escolar em termos de justiça social e democracia” (Veiga; Silva, 2018, p. 52) e representa um elemento importante que possibilita e oportuniza o diálogo e o delineamento de objetivos concretos com base na realidade educacional.

As diretrizes para o currículo escolar se intensificaram após a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) exigindo um esforço da gestão escolar na instância dos estados e municípios na adequação de seus documentos oficiais. Essas diretrizes representam a composição da perspectiva de direcionamentos curriculares da gestão educacional do país, devendo a escola se estruturar em torno dos pilares que fundamentam as políticas direcionadas. No ano de 1988, as diretrizes para o currículo escolar se tornam mais evidentes na legislação brasileira após a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). O contexto social retrata a busca de direitos sociais para sanar a falta de saúde, segurança, Educação, emprego, moradia. O número de analfabetos³¹ evidenciava um contexto de exclusão intelectual e desigualdades sociais gritantes no território brasileiro, e as políticas curriculares para o ciclo de alfabetização se tornaram parte do planejamento da gestão educacional em todo o país desde então.

Tais políticas, imbuídas na gestão educacional do país, constituíram-se de forma descontínua e foram substituídas por preceitos legais e normativos com o propósito de sustentar os diferentes projetos políticos de determinados governos,

³¹ Conforme dados do IBGE (1988), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade representava, nesse momento histórico de aprovação da Constituição, cerca de 20,3% do total da população, o que expressa um quantitativo aproximado de 30 milhões de analfabetos (IBGE, 1988).

cujo objetivo se ampara no desenvolvimento econômico do país. Fonseca (2009, p. 173), ao analisar a legislação educacional, alerta que “[...] na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos”. São políticas descontínuas que não se efetivam no objetivo central da alfabetização: apropriação da linguagem escrita por meio do sistema de escrita alfabética para todos os estudantes.

Essa descontinuidade das políticas contribui para a perpetuação do analfabetismo que vem se tornando um problema “denunciado, nunca vencido” (Soares, 2020, p. 12). Nesse sentido, Soares (2020) analisa que, desde o final do século XIX, em que aprender a ler e escrever se baseava na tensão constante de permanência de um projeto hegemônico da sociedade, a recorrência da pouca aprendizagem evidencia o fracasso da alfabetização nas escolas públicas, espaços frequentados por pessoas menos favorecidas economicamente. Soares (2020, p. 12) salienta que são essas pessoas quem mais precisam aprender na escola, pois são “[...] exatamente aquelas que dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social e cultural”.

As análises percorridas nesta seção nos permitem trazer à tona alguns elementos essenciais que abordamos: as redefinições do papel do Estado revelam a face mais perversa do capital, que acentua as desigualdades de classe; as diversas configurações do neoliberalismo atrelam os conteúdos das políticas curriculares para formar estudantes aptos ao saber fazer³², mantendo, assim, sua hegemonia e foco na formação aligeirada dos sujeitos; a organização do ensino, em especial para o ciclo de alfabetização, que, ao longo dos anos, vem se adaptando, por meio das legislações às diversas morfologias do capital.

As demandas dessas morfologias do capital reduzem o papel do Estado e ditam as regras para a organização da Educação pública; a gestão educacional delinea diretrizes e regulamentações para as políticas educativas, que podem ser reinterpretadas no contexto da prática das instituições de ensino por meio da gestão

³² O currículo escolar se volta a formar para a empregabilidade, porém, nas análises de Saviani (2012, p. 96-97): “[...] na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo”.

escolar; ocorre uma correlação de forças entre Estado e os diversos movimentos sociais no planejamento de uma política educacional que se vislumbra nas leis, mas, no contexto da prática dos sistemas de ensino, podem ser compreendidas e reinterpretadas para se efetivarem e se tornarem legítimas; a gestão democrática da escola pública é um possível caminho para que os professores exerçam sua militância e participem do processo de formulação das políticas educacionais locais. Essas análises evidenciam que existe, no Brasil, um projeto de Educação subordinado aos ditames neoliberais e, portanto, que corrobora com a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Sintetizamos, então, que as modificações do capital influenciam no papel do Estado, que redefine suas ações em detrimento de atender a um contexto mercadológico. Essas redefinições ocorrem em constantes tensões e arenas de embates dos diversos agentes políticos, uma vez que todo sujeito influencia na composição de uma política pública.

Na próxima seção, direcionaremos nossas análises para as políticas curriculares nacional e estadual e adentramos em seu processo de construção. Almejamos, assim, compreender em que medida a União contribui e se responsabiliza pela implementação das políticas que emanam de órgãos governamentais.

3. POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL E ESTADUAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

“O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê” (Paulo Freire, 1992).

Nesse excerto de Paulo Freire (1992), percebemos que ainda é muito marcante a característica de uma gestão educacional no país que se volta a agregar conteúdos mínimos nas políticas curriculares educacionais. Políticas que não permitem o desenvolvimento integral dos estudantes, pois são planejadas sem o entendimento da verdadeira realidade que se encontram nossas escolas públicas. Ainda assim, as mediações docentes persistem em um ensino que se volta a conteúdos que almejam a aprendizagem e a formação crítica do sujeito como uma forma de resistência. Estamos a vivenciar um contexto político educacional que anunciou uma política curricular, a qual diverge da fundamental importância da escola para aquisição dos conhecimentos científicos, que formam sujeitos pesquisadores e indagadores da realidade histórica. Esses conhecimentos se traduzem no currículo escolar, o qual representa um “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” que englobam “os conhecimentos de língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes” (Saviani, 2020, p. 9). Portanto, o conteúdo a ser apreendido na escola é o conhecimento histórico, o saber sistematizado, que Paulo Freire defendeu com zelo e apreço.

Nesse sentido, o currículo indica o caminho a seguir para que, diante de uma intencionalidade pedagógica, o sujeito aprenda, desenvolva-se e se torne um novo sujeito. Currículo, portanto, é uma construção social e cultural que expressa os conhecimentos edificados historicamente em sociedade e direciona a organização das práticas educativas. Representa a qualidade de formação intelectual que a Educação almeja para os estudantes, assim, pressupõe a conquista de sujeitos atuantes e que possam transformar uma realidade em que estão inseridos.

Saviani (2003) sabiamente acrescenta que, em uma sociedade comprometida com a lógica do capital, o conhecimento científico e filosófico é dominado pela elite

burguesa que o “[...] sonega das classes trabalhadoras” (Saviani, 2003, p. 55), mas deve ser compreendido, universalizado, socializado e reconhecido como uma fonte legitimadora de emancipação humana. Compreendemos que a essência do currículo está no fazer pedagógico intencionalmente planejado e mediado na escola em que um currículo:

[...] não é outra coisa senão essa a própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens (Saviani, 2016, p. 55).

Os conteúdos fundamentais a serem prioridade na composição do currículo escolar precisam considerar a continuidade do desenvolvimento humano que, de maneira legal e formal, inicia-se na Educação Infantil e prossegue ao longo de toda a vida acadêmica dos estudantes. São os conteúdos clássicos da cultura acumulada historicamente (Saviani, 2003) que se definem como essenciais e precisam ser a fonte para as ações pedagógicas.

Em nossas análises, não desconsideramos a legitimidade do currículo oculto, o qual influencia sobremaneira nas experiências educativas e na formação dos estudantes. O conceito de currículo oculto traz consigo uma totalidade de comportamentos, atitudes, silenciamentos, moralidade e posicionamentos que, de forma implícita, acabam por influenciar a aprendizagem dos sujeitos. Assim, o currículo oculto se refere “[...] às consequências não intencionais do processo de escolarização” (Mclaren, 1997, p. 216). São as relações cotidianas, reprodutoras de interesses individuais e sociais que promovem concepções e opiniões. Com isso, podemos inferir que o currículo oculto lida com a construção de conhecimentos e comportamentos presentes nas atividades escolares, portanto, há um conteúdo subentendido, geralmente não declarado. Os estudos de Paro (2001) denotam que, ao transpor conceitos morais e de posicionamentos à Educação, estes “[...] carregam um currículo oculto capaz de agir sobre as condutas dos próprios educandos [...]” (Paro, 2001, p. 14).

Dadas as considerações, defendemos uma escola que deve ser plural e primar pelos conteúdos escolares científicos para que todos tenham condições de defender uma vida mais humana em condições democráticas de sobrevivência e desenvolvimento cognitivo. Trata-se, pois, de permitir igualdades de oportunidades que envolvem o sistema educacional no Brasil e que incorporem nos currículos escolares a diversidade de povos que enfrentam uma realidade envolta a problemas

sociais e morais. São preceitos que podem corroborar em defesa de um mundo menos desigual, que problematize situações reais vivenciadas e promova a criticidade, mesmo em tempos obscuros.

Nesses termos, a seção em pauta objetiva analisar o movimento de elaboração das políticas curriculares brasileiras para o ciclo de alfabetização, a fim de compreender qual a contrapartida e apoio da União e do Estado para a implementação da Base Nacional Comum Curricular nos municípios. Para alcançar esse objetivo, em um primeiro momento, optamos por apresentar as análises empreendidas sobre a política pública educacional '*Base Nacional Comum Curricular*', a qual foi apresentada à Educação brasileira, e seu processo político de elaboração. Em seguida, faremos as análises sobre o documento intitulado '*Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC*' (Brasil, 2019), um Programa que tem o propósito de apoiar a implementação da BNCC nos Estados e municípios.

Em um segundo momento, a subseção '*Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*' (Paraná, 2018) discorre sobre a análise do documento estadual que direciona sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do estado do Paraná. Esse documento apresenta normativas, sugestões e orientações para as devidas adequações dos currículos escolares. Dessa maneira, trata-se de um documento de referência da realidade educacional de estado para a adequação da BNCC (Brasil, 2017) ao contexto da Educação estadual e, conseqüentemente, ao contexto municipal.

Nesta seção, por ampararmo-nos em uma análise de cunho documental e bibliográfica, além dos documentos supramencionados, utilizamos alguns artigos da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) para explanarmos as disposições que esses documentos abordam sobre a concretização de um currículo basilar para a Educação nacional.

Ao analisarmos os documentos oficiais, explicitamos o contexto de produção de textos (Ball; Bowe, 1992), o qual representa os textos políticos sendo demarcados em uma disputa e acordos que se engendram para direcionar as políticas curriculares, isto é, são as representações da política (Ball; Bowe, 1992) que se materializam em leis, planos, decretos, referenciais, regulamentações etc.

Para a mediação analítica, ancoramo-nos nas fontes teóricas escritas por Aguiar (2018; 2019), Aguiar; Arelaro (2019), Antunes; Alves (2004), Ball (2016), Corazza (2016), Cury; Reis; Zanardi (2018), Dale (2004), Dourado (2018), Duarte (2008), Freitas (2018), Filho; Morais (2018), Lopes; Macedo (2011), Löwy (2016), Macedo (2014), Matos *et al.* (2020), Oliveira (2020), Peroni (2020), Peroni; Caetano; Santos; Orso (2020), Saviani (2003; 2018; 2020), Shiroma; Campos; Garcia (2005; 2011), Ozga (2000), Wood (2006), dentre outros. Esses autores darão subsídios teóricos para compormos nossa pesquisa bibliográfica a partir de uma concepção crítica e reflexiva acerca da política curricular em pauta.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As políticas curriculares, sobretudo a partir da década de 1990, têm sido propaladas na “[...] liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 81). São discursos estratégicos advindos de um mercado privatista e rentista que almeja se manter dominante, hegemônico e centralizador, o qual redefine o papel do Estado executor de políticas públicas para um Estado promotor e conivente com as propositivas de mercado, com base nos princípios neoliberais que se expressam por meio de reformas e ajustes estruturais. É o que temos vivenciado na atualidade: políticas governamentais empreendidas para a Educação que difundem prerrogativas de meritocracia, competitividade, individualismo e lucro, secundarizando o conhecimento científico como meio de apropriação cultural e formação crítica dos sujeitos, mantendo, assim, um comportamento adequado ao bom andamento do mercado capitalista.

Importante destacar que a hegemonia e a centralização de um mercado capitalista convergem com as ações oriundas do Estado neoliberal que, ao encaminhar a toda Educação brasileira uma reforma curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que, em sua versão final, demonstrou-se verticalizada, corrobora com interesses empresariais e econômicos de instituições e fundações do setor privado (Macedo, 2014; Corazza, 2016). Essa é uma perspectiva que desqualifica o setor público em detrimento do setor privado, o qual se move por desenvolvimento de competências que observamos densamente na reforma curricular em andamento no país sob a defesa de: padronizar o que se ensina e se aprende como forma de gerar a igualdade.

O cumprimento de elaborar um currículo padronizado para o país está estabelecido desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a qual fundamenta legalmente a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. O Artigo 210 da CRFB (Brasil, 1988) assevera para que sejam fixados “[...] **conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, grifos nossos). Portanto, essa legitimidade constitucional proporcionou aos demais documentos oficiais da legislação brasileira se referir à construção de um currículo comum, especialmente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) corrobora com a CRFB (Brasil, 1988), ao afirmar em seu Artigo 9º, item IV, que a União deve se incumbir de estabelecer “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). Na referida Lei (Brasil, 1996), podemos observar, ainda em seu Artigo 26, a menção ao estabelecimento de uma base nacional comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

No discorrer do Artigo 26, evidenciamos que uma base nacional comum nos termos da Lei necessita abranger Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Arte, Ensino Religioso, Educação Física (Brasil, 1996) e História e cultura afro-brasileira e indígena³³ (Brasil, 2008).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014, em 25 de junho de 2014 e decorrente do processo

³³ Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (Brasil, 2008).

de um amplo debate com as conferências municipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação – CONAE –, retoma-se a discussão da importância de um currículo comum para todas as escolas brasileiras. O PNE (Brasil, 2014) fixou 20 metas, com 254 estratégias que compõem o anexo da Lei. A Meta 7 do PNE (Brasil, 2014) apregoa a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades e assegura em sua Estratégia 7.1 a elaboração de um currículo comum:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

No percurso de homologação da BNCC (Brasil, 2017), verificamos que sua primeira e segunda versões envolveram um grupo de especialistas das universidades brasileiras (Portaria nº 592/2015), e suas discussões ocorreram inicialmente no ano de 2015 no governo Dilma (2011-2016), tendo como um de seus principais objetivos estabelecer um currículo unificado, a fim de contribuir para amenizar as desigualdades educacionais de forma a garantir os direitos de aprendizagem de todo estudante. Apesar de estar legalmente amparada, vale dizer, no entanto, que a aprovação da BNCC em 2017 ocorreu em um momento de profundas mudanças políticas no país.

Após o golpe³⁴ que destituiu Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (2011-2016) do cargo de presidente do Brasil, presenciamos um avanço nos projetos

³⁴ O golpe jurídico-midiático-parlamentar, ocorrido no ano de 2016, foi uma estratégia política arquitetada por essa tríade e se constituiu de caráter repressor e antidemocrático, cujo propósito foi destituir a presidente Dilma Rousseff, assumindo, assim, o seu vice, Michel Temer. Antunes (2017) considera que Michel Temer (2016-2018) chegou ao governo por contar com as forças do empresariado, da mídia e da justiça. O golpe se gestou a partir das interlocuções do Congresso Nacional que se organizou por meio de alianças políticas para concretizar o processo de pedido de cassação da então presidente, para, assim, poderem se beneficiar politicamente. Diante dessas alianças, a maioria do parlamento, em especial, os principais partidos considerados partidos conservadores, reacionários e de extrema direita proferiram em seus discursos o nome de Deus e da família tradicional. O apoio jurídico se revelou sob o argumento de corrupção no Partido dos Trabalhadores sem a pretensão de defender os direitos da população, mas sim, das instituições jurídicas e o aumento de seu poder e privilégios (Antunes, 2017). A grande mídia induziu a sociedade brasileira à rejeição ao Partido dos Trabalhadores, difundindo um contingente de informações sobre a estrutura política do momento disseminando a aversão ao PT e o ódio entre a população. Saviani (2020) contribui e corrobora com Antunes (2017) ao conceituar o golpe que destituiu Dilma Rousseff como jurídico midiático-parlamentar que articulou estrategicamente a grande mídia, o parlamento e o judiciário. Representou um retrocesso político e abalou a democracia brasileira, vitimando e

educativos que disseminam a deterioração do conhecimento científico produzido historicamente. Ocorreu um aumento da efervescência dos conhecimentos de senso comum sem nenhuma cientificidade comprovada, cujo objetivo visa à subordinação aos ditames do mercado, ao empresariado. Portanto, dois pontos merecem centralidade quanto à aprovação da BNCC: a) o governo da presidenta Dilma Rousseff; b) as reformas conservadoras do presidente Michel Temer (2016-2018).

Em relação ao primeiro ponto, é importante salientarmos que Dilma foi a primeira mulher eleita presidente do Brasil em 2011. Seu governo primou pelo prosseguimento das políticas econômicas e sociais do Governo anterior, Luiz Inácio Lula da Silva: Programa Bolsa Família; cotas de inclusão nas universidades para os excluídos socialmente; programas sociais para a maior abrangência social; Programa Minha Casa, Minha Vida; criação de empregos; combate à fome; formalização do trabalho. Dentre esses ganhos significativos na administração desses governos, cabe destacarmos a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que expandiu a obrigatoriedade da Educação dos quatro aos dezessete anos de idade, assim, a Educação Básica se tornou obrigatória desde a Educação Infantil ao Ensino Médio com a garantia de programas suplementares que ofereçam material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Outro ponto importante foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, instituído em 26 de outubro de 2011 mediante a sanção da Lei nº 12.513/2011 que, apesar de receber críticas, “[...] propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Saviani, 2018, p. 301).

Em 2014, Dilma foi reeleita e implementou o seguimento de ações e políticas governamentais que desagradou a classe detentora do capital, provocando inúmeras críticas ao seu governo. Como exemplo, podemos citar a sansão sem vetos do Plano Nacional de Educação (2014-2024), principalmente no que se refere ao financiamento em que destinou 10% do Produto Interno Bruto – PIB – para a Educação brasileira. Durante o governo Lula e Dilma (2003-2016), o Brasil vivenciou políticas públicas à população desprovida dos direitos sociais fundamentais, os

fragilizando todo o país, cujo propósito principal foi “[...] instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal” (Saviani, 2020, p. 17).

quais lhes foram negados em governos anteriores e “[...] tivemos, entre 2003 e o começo de 2016, um período de bonança e de real investimento do governo federal na educação e na alfabetização públicas” (Morais, 2022, p. 3).

Os diversos movimentos tinham oportunidades de fala, representando espaços democráticos de pluralidade e respeito à diversidade. Os avanços foram recorrentes e representaram o projeto de sociedade de Lula e Dilma (2003-2016), a saber: piso salarial dos docentes; criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB – com ampliação de repasses na Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; programas de formação continuada de qualidade, a exemplo podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁵ – PNAIC; maior acesso e permanência das crianças, jovens e adultos na escola; maior acesso ao Ensino Superior com os Programas Universidade Para Todos – PROUNI, Universidade Aberta do Brasil – UAB – e Sistema de Seleção Unificada – SISU. Corroboramos com Oliveira (2020) ao alegar que, durante os anos de 2003 até 2016, essas políticas promoveram a inclusão de novos sujeitos ao sistema educacional brasileiro e contribuíram para “[...] diminuir profundas brechas sociais e de alavancar da situação de miséria um importante contingente populacional” (Oliveira, 2020, p. 101).

Podemos observar que, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), o Brasil avançou em termos de acesso da população mais vulnerável aos direitos básicos essenciais para a vida humana. Durante a gestão do país (2003-2016), ocorreu o que Sampaio (2016) descreve como um projeto político de sociedade que, mesmo ainda tendo muito a avançar, almejou garantir os direitos sociais à população e tirou: “[...] mais de 30 milhões de pessoas da miséria, levou energia e água encanada para os interiores do nosso país [...]” (Sampaio, 2016, 146), além de ações que priorizaram a Educação Básica e o Ensino Superior.

Apesar disso, o governo Dilma encontrou consideráveis dificuldades de promover a continuidade das transformações significativas na organização política e

³⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação continuada para professores alfabetizadores da Educação básica, lançado em 2012, e uma ação que visou contribuir para o atendimento da meta 5. 2 prevista para a alfabetização no Plano Nacional da Educação (PNE), segundo a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). É um compromisso assumido pelo Governo Federal, dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o objetivo principal do PNAIC seria garantir a alfabetização em língua portuguesa e em matemática até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental de todos os alunos do sistema público de ensino (Januário; Moreira, 2020, p. 4).

econômica do governo anterior. Entretanto, com a defesa de preservar o emprego e renda, em 2015, ocorre o ajuste fiscal que incluiu corte de gastos com programas e benefícios do governo e a alta nos impostos provocando o descontentamento da classe trabalhadora; ainda, “[...] disputas entre as frações burguesas e a aliança entre a classe média alta e a burguesia brasileira associada ao capital internacional” (Matos *et al.*, 2020, p. 214).

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi acusada de cometer crime de responsabilidade e, conseqüentemente, é afastada do cargo por um processo de *impeachment* que “[...] sinalizou o esgotamento do projeto político do PT. Com o tempo, o partido passou de uma versão relativamente radical da social-democracia para variantes cada vez mais moderadas” (Filho; Morais, 2018, p. 250). Em relação ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sua destituição do cargo envolveu diversos setores da classe burguesa, classe média e parte da classe trabalhadora instigada pela atuação da mídia. Seu impedimento significou “[...] uma afronta aberta às regras estabelecidas e marcou a ruptura do entendimento de que o voto é o único meio legítimo de alcançar o poder” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 40).

Trata-se de um projeto articulado para restringir o acesso aos direitos e garantir a ascensão ao poder da extrema direita em prol do capital financeiro. Um golpe de Estado, liderado por um bloco de parlamentares, que representou uma ameaça à democracia brasileira, a qual elegeu uma presidente democraticamente. Isso revela um “[...] profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular” (Löwy, 2016, p. 66). Para Saviani (2018), em termos educacionais, ocorreram cortes significativos no orçamento e ataques constantes aos direitos sociais inviabilizando a efetivação das metas e estratégias da Lei Federal nº 13.005/2014: “[...] estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas, incidindo sobre vários aspectos a começar pelo próprio Plano Nacional de Educação” (Saviani, 2018, p. 302). Um golpe que levou Michel Temer ao poder, cujo principal propósito almejou a intensificação de políticas neoliberais e consolidar o avanço de uma agenda neoliberal com ataques constantes aos direitos sociais, à vida humana.

Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, Michel Temer (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume a presidência do Brasil e, com isso, ocorre a retomada mais acirrada dos preceitos neoliberais sob a regência de um governo “ilegítimo”, “golpista”, “antipopular”, “autoritário”, “antinacional” (Saviani,

2018) que estabeleceu reformas conservadoras articuladas às demandas do mercado. Uma das reformas mais impactantes do governo Temer foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal e congelou os gastos públicos por 20 exercícios financeiros³⁶. Para a Educação, a EC nº 95/2016 representa um retrocesso em termos de qualidade, equidade, acesso e permanência dos estudantes, pois acarreta cortes expressivos na área educacional, ou seja, uma Emenda expressiva que inviabiliza a efetivação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Oliveira, 2020). Afetou-se, ainda, os investimentos nas diversas áreas sociais, restringindo o acesso aos direitos sociais previstos na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Aguiar (2019) afirma que o governo Temer foi “[...]. Portador de uma agenda restritiva, o governo aprofundou o ajuste fiscal, mesmo em um contexto de elevado desemprego, promoveu reformas com o propósito de conter os gastos sociais e favoreceu o capital rentista” (Aguiar, 2019, p. 17).

Com a EC nº 95/2016, Temer se concretizou como um governo burguês e privatista, em que suas ações se voltaram ao favorecimento da classe burguesa dominante deixando a classe trabalhadora à deriva. Conforme preconizam Barros e Brito (2019), as reformas empreendidas nesse governo privilegiaram o setor privado e os grandes monopólios intensificando a acumulação de capital por esses grupos e acirrando o desfinanciamento em políticas públicas para as classes menos favorecidas. Com isso, ocorre a diminuição das obrigações do Estado em prover os direitos sociais e amplia a atuação do mercado em sua oferta (Barros; Brito, 2019).

Além disso, com a atuação do ministro da Educação Mendonça Filho (2015-2018), medidas arbitrárias se instauraram com prevalectimento das perspectivas mercadológicas à reforma curricular em trâmite. A essência de diálogos, discussões coletivas de pautas importantes para a Educação assumiram papel secundário no contexto do novo governo Temer, demonstrando um jogo de favorecimentos a determinadas demandas. As ações romperam “[...] com a perspectiva então vigente de participação de setores da sociedade na definição dos principais programas ministeriais, tônica da ação governamental nos períodos de gestão dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff” (Aguiar, 2019, p. 6). A interferência do governo

³⁶ Foi aprovado e publicado, em 31 de agosto de 2023, o novo arcabouço fiscal pela Lei Complementar nº 200/2023, que substitui o teto de gastos. Foram excluídos do limite de despesas os relativos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e relativos ao Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF).

federal se incidiu até mesmo na escolha antidemocrática dos membros do Conselho Nacional de Educação – CNE –, principal órgão responsável pela consolidação da Educação no país.

Tais fatos revelam que essa interferência, propositalmente planejada, almejou a urgente aprovação da BNCC, uma vez que os grupos privados, maiores interessados na aprovação da Base, de maneira geral “[...] definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (Peroni, 2020, p. 9). Organizações, como o Movimento pela Base³⁷ e o Todos pela Educação, representaram fortemente o empresariado e buscaram a aprovação da BNCC, cujo discurso se fundamentou na busca da tão almejada qualidade da Educação nacional. Sob essa ótica, a efetivação da BNCC passa a ser gerenciada pelo mercado que exerce grande influência na área educacional (empresas, fundações, institutos) e executada pelas instituições de ensino. Para Mainardes (2006), essas empresas, fundações e institutos são entidades que defendem seus próprios interesses e acabam por definir estratégias para a Educação: “É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p. 51).

Diante dos dois pontos centrais expostos: a) o governo da presidenta Dilma Rousseff; b) as reformas conservadoras do presidente Michel Temer (2016-2018), apreendemos que, a cada novo governo, direciona-se novas medidas e políticas sociais à sociedade. Há a definição de uma nova agenda política que sinaliza as estratégias partidárias e o teor político conforme os interesses do novo governo, sua forma de governar e as redes de políticas que se constituem. Dessa maneira, concordamos com Saviani (2020) ao afirmar que a política educacional está a se caracterizar de forma fragmentada e improvisada, especialmente no campo das políticas curriculares. Fragmentadas, por não apresentarem uma sequência de ações que objetivam instituir e fortalecer um sistema educacional único no Brasil; e

³⁷ No apoio institucional ao Movimento pela Base, estão as instituições Cenpec, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Comunidade Educativa – Cedac, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Inspirare, Instituto Singularidades, Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande, Instituto Educação e Trabalho, Instituto Iungo, Itaú Social, Movimento Colabora, Oi Futuro, Instituto Unibanco, Abave, Instituto Alana, Instituto Avisa lá, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Essas instituições também fazem parte do Movimento Todos pela Educação (Peroni; Caetano, 2015).

improvisadas, por definirem novos decretos, leis e portarias a cada novo problema que a Educação enfrenta sem ter uma base sólida. São regulamentações descontínuas que desconsideram a correlação com outras políticas que as sustentam para que, de fato, efetivem-se (Saviani, 2020).

Percebemos, diante das análises, que, nos períodos de governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), suas ações revelaram uma caracterização da política educacional que expomos no Quadro 13 (treze):

Quadro 13: Caracterização dos governos Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018)

Dilma Rousseff (2011-2016)	Documento característico	Michel Temer (2016-2018)	Documento característico
<ul style="list-style-type: none"> • Focalização (crianças e jovens). • Erradicação da fome. • Justiça social. • Prioridade às pessoas em situação de vulnerabilidade. • Ajuste fiscal. • Reformas. • Pátria Educadora (2015). • Progressista/democrático. • Participação popular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pátria educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção Nacional (Brasil, 2015). - Discurso de posse da presidente Dilma Rousseff (Brasil, 2015). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste fiscal. • Cortes expressivos nas áreas sociais. • Relação público/privada. • Democracia velada. • Autoritarismo. • Reformas. • Responsabilização e meritocracia. • Conservador/autoritário. • Neoconservadorismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas análises bibliográficas e documentos oficiais (2022).

A partir dessa caracterização dos governos Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018), no Quadro 13 (treze), comprovamos que, na transição do governo Dilma para o governo Temer, ocorreu uma ruptura democrática diante das contradições existentes entre as duas gestões: de um lado, uma gestão governamental, liderada por uma mulher, que propalou maior participação popular e voz nos processos decisórios; e, de outro, uma gestão centralizada em um único mentor que direcionou suas ações em uma linha antidemocrática, em que prevaleceu uma aliança com os grupos privados, com o mercado e os neoconservadores.

Nesse sentido, compreendemos que o papel institucional do governo no processo de composição e viabilização de políticas públicas interfere diretamente na condução das políticas educativas. Assim, incorporada a esse cenário político,

econômico e social, a tessitura da política educacional presente na Base Nacional Comum Curricular prossegue no cotidiano das instituições escolares do Brasil.

A BNCC teve três versões: a primeira e segunda versões foram apresentadas pelo Ministério da Educação do governo Dilma Rousseff – PT (2011-2016) para consulta, análise, sugestões e críticas da sociedade, em junho de 2015 e em maio de 2016, e a terceira versão no governo Michel Temer – MDB (2016-2018), em abril de 2017, a qual foi homologada em 20 de dezembro de 2017, após tramitar apenas pelo Conselho Nacional de Educação.

Na primeira versão, verificamos que foi publicada no Diário Oficial da União/Brasília a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que designou a Comissão de especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) que, em suas especificações, estabelece em seu Artigo 1º que essa Comissão será composta por:

[...] 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (Brasil, 2015).

Essa Comissão foi subdividida em 29 subcomissões de acordo com as áreas do conhecimento e “[...] 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo e 1 professor com experiência em sala de aula” (*on-line*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>). Dessa forma, a Portaria nº 592/2015 dá evidência e transparência ao processo de produção da primeira versão da BNCC, bem como esclarece sobre a participação dos membros envolvidos no processo de elaboração da política curricular educacional.

A primeira versão da BNCC foi submetida à consulta pública, por meio de uma plataforma *on-line*, em setembro de 2015, e ficou disponível até março de 2016 para que todo o país pudesse contribuir com sugestões na redação final do documento.

Ante a primeira versão, o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR realizou os primeiros estudos para socializar e divulgar o documento preliminar. A equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação organizou grupos de estudos com professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para discutir os componentes curriculares. Na

ocasião, as sugestões foram inseridas à plataforma *on-line* disponibilizada pelo MEC para congregar à Base. A dinâmica do trabalho de análise do documento consistiu em leitura reflexiva, em que todos tiveram voz e vez para expor suas expectativas e compreensões acerca do que o documento curricular propunha. Consideramos que esse foi um movimento democrático, em âmbito municipal, que priorizou as contribuições dos vários segmentos que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR.

De modo geral, de acordo com informações contidas na página oficial do Ministério da Educação³⁸, a primeira versão recebeu 12.226.510 milhões de contribuições de diversas entidades, organizações sociais, especialistas, professores, redes de ensino e de associações científicas brasileiras. Contudo, a Base recebeu críticas especialmente por prescrever, uniformizar e direcionar o conhecimento que o sujeito deve apreender para o progresso de uma sociedade movida por interesses econômicos, em suma, conforme Freitas (2018), um documento curricular planejado para atender demandas internacionais.

No dia 3 de maio de 2016, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação a segunda versão da BNCC. O processo de discussão dessa segunda versão ficou sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME –, em que, entre os meses de junho a agosto de 2016, realizaram 27 seminários em todos os estados brasileiros e contaram com cerca de 9 mil educadores. Após os seminários, o CONSED e a UNDIME organizaram um relatório consolidando os principais debates em torno da segunda versão e entregaram o documento ao Ministério da Educação, o qual se incumbiria de finalizar o processo (Aguar, 2018).

No mesmo ano (2016), o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 790/2016, o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio, restringindo a participação de especialistas e da sociedade. No texto da Portaria nº 790/2016, os seguintes objetivos são propalados em seu Artigo 5º:

- I - acompanhar os debates sobre o documento preliminar da BNCC a serem promovidos nas unidades da Federação durante os meses de julho e agosto de 2016; II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio; III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio; IV -

³⁸ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: fev. 2023.

estabelecer cronograma de trabalho; V - indicar especialistas para redigir a versão final da BNCC; e VI - estabelecer orientações para a implantação gradativa da BNCC pelas redes de ensino públicas e privadas (Brasil, 2016).

Assim, o Comitê Gestor do Ministério da Educação se responsabilizou pelos encaminhamentos de uma terceira versão da BNCC. O processo democrático de consulta pública ao qual se estabeleceu na primeira e segunda versões da BNCC foi ignorado na elaboração da terceira versão, permanecendo a versão elaborada pelo Comitê Gestor do MEC. Em abril de 2017, apresentou-se ao CNE a terceira versão da BNCC para análises em que se permaneceu uma metodologia “[...] de construção linear, vertical e centralizadora” (Aguiar, 2018, p. 15). Nessa terceira versão, alguns aspectos foram suprimidos, tais como: a questão dos conteúdos relacionados a gênero e orientação sexual, matrizes afro-brasileiras e indígenas, a omissão em relação ao ensino especial e sobre a antecipação do processo de alfabetização para a Educação Infantil. No que tange à aprovação dessa versão, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 84) afirmam que “[...] a BNCC deveria ter considerado que vivemos em uma sociedade que é, e se deseja plural e democrática”.

Ao ignorar essas questões latentes, o Conselho Nacional de Educação, único órgão a discutir a terceira versão, aprovou e homologou a versão final da BNCC em 20 de dezembro de 2017. Nessa aprovação e homologação, em 15 de dezembro de 2017, três votos contrários se sobressaíram sob o argumento de que o documento precisaria de mais discussões por não estar finalizado e não contemplar o Ensino Médio, são eles: das conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, que apresentaram pedido de vista (Aguiar; Dourado, 2018).

O Parecer CNE/CP nº 15/2017 evidencia o voto da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar que, à época, argumentou:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um

Sistema Nacional de Educação (SNE) (Parecer CNE/CP nº 15, 2017).

A Conselheira Aurina Oliveira Santana concordou com o posicionamento de Marcia Angela da Silva Aguiar e acrescentou: “Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular” (Parecer CNE/CP nº 15, 2017). Em continuidade com as alegações, Malvina Tania Tuttmann declarou seu voto divergente à aprovação da BNCC e observou que:

[...] o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 15, 2017).

O pedido de vistas das Conselheiras delatou a BNCC como um documento inacabado com o teor antidemocrático de construção, o qual excluiu a comunidade acadêmica, professores, pesquisadores e entidades sociais em sua discussão e formulação. Isso significa que a política da BNCC, em sua versão final, retratou apenas a visão hegemônica de governo. Dessa forma, as conselheiras denunciaram que, agindo assim, o Conselho Nacional de Educação acabou por se tornar um órgão do governo, e não do Estado, almejando apenas o cumprimento de uma agenda política. Uma agenda política cujo propósito aligeirado de aprovação pode contribuir com ‘interesses hegemônicos do Estado em prevalecer as desigualdades de classes’ (Cury, 1987).

Diante dessas afirmações, é possível enunciar que a terceira versão da BNCC se caracteriza como uma política curricular homogeneizadora e foi aprovada de forma acelerada no governo Temer (2016-2018), contradizendo os princípios que defendem uma Educação como direito público social, democrática, participativa, igualitária e de qualidade. Morais (2022) denuncia que a BNCC foi uma das vertentes do golpe de 2016, em que “[...] os setores conservadores deste Brasil aproveitaram para instituir a BNCC com uma versão final que nunca foi objeto de debate público sério e democrático” (Morais, 2022, p. 5). No Quadro 18 (dezoito), é possível notar, conforme apresentam Matos *et al.* (2020), a cronologia que envolveu o processo de aprovação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental:

Quadro 14: Cronologia da BNCC

Data	Evento/versão
2013 e 2014	Eventos e seminários preparatórios da BNCC
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação
Setembro de 2015	Primeira versão
16 de setembro 2015 a 13 de março 2016	Recebimento das contribuições via portal do MEC
Maio de 2016	Segunda versão
Abril de 2017	Terceira versão (exclusão do Ensino Médio)
Audiências públicas regionais	Região Norte: 07/07/2017 – Manaus/AM Região Nordeste: 28/07/2017 – Recife/PE Região Sul: 11/08/2017 – Florianópolis/SC Região Sudeste: 25/08/2017 – São Paulo/SP Região Centro Oeste: 11/09/2017 – Brasília/DF
Dezembro de 2017	Aprovação da BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Matos *et al.* (2020). Adaptado pela autora (2020).

Nessa cronologia, a qual se assenta uma parte do movimento para a reforma curricular a partir de 2013, averiguamos que a homologação da BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada enquanto uma diretriz que emana do Estado, com enfrentamentos, contestações e disputas por múltiplos sujeitos. O contexto de sua aprovação não ocultou a luta dos defensores por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Todavia, a presença de grupos privados e o empresariado legitimaram a BNCC cujo propósito ambicionou lucro para a iniciativa privada. Conforme Morais (2022, p. 6), esse empresariado se caracteriza como neoliberais que anseiam romper com o debate democrático acerca das políticas educacionais, pois “[...] são bastante agressivos e vêm lutando por impor outros pacotes regulamentadores”, a disputa pelo fundo público pelos agentes privados para manter a hegemonia capitalista se ancora na suposta garantia dos direitos sociais pouco assegurados pelo Estado.

Por conseguinte, a BNCC é uma política curricular que prevalece narrativas particulares no processo de sua construção e representa uma ‘briga de forças’ (Ozga, 2000) dos grupos dominantes para romper com as decisões coletivas.

Apesar dessas disputas e negociações, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, e publicada no Diário Oficial da União/Brasília, a fim de orientar a implementação nos sistemas e

redes de ensino. Conforme consta no Artigo 1º, em seus dizeres, deve ser um documento “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos [...]” (Brasil, 2017, p. 4). Para Dourado e Oliveira (2018, p. 40), com a BNCC, “[...] foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada”, isto é, um projeto educativo que mede o fracasso ou o sucesso dos estudantes e responsabiliza, unicamente, gestores e professores pela aprendizagem.

A BNCC (Brasil, 2017), apesar de propalar não se constituir em um currículo, apresenta conteúdos escolares padronizados que induzem ao conhecimento que tanto Estado quanto mercado capitalista defendem como promissor à formação dos sujeitos, assim, expressa e reproduz as contradições do capitalismo (Matos *et al.*, 2020). Suas orientações se pautam, principalmente, em competências e habilidades que embasam a prática pedagógica e almejam atender ao setor produtivo para a formação do trabalhador polivalente e multifuncional, causando o aumento da desigualdade social em nosso país (Antunes; Alves, 2004).

Destarte, o fazer pedagógico de uma instituição escolar é erigido a partir de suas particularidades em relação às formas de compreender e atuar no cotidiano de sua comunidade. Pode gerar resistências ou até mesmo consolidar políticas governamentais, a depender da forma como esses fazeres são apreendidas pelos sujeitos pertencentes. É possível sinalizarmos que muitas vivências, experiências e mediações que estiveram no interior das instituições escolares se tornaram irrelevantes na construção da terceira versão da BNCC, caracterizando-a como uma política curricular “verticalizada” (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Trata-se, assim, de desconsiderar as diversas vozes que se fizeram presentes desde a primeira versão da BNCC e que podem influenciar para o alcance dos objetivos que se propõem para a padronização curricular no Brasil. Percebemos que, no governo Temer (2016-2018), os “[...] movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 82). Vale dizer, ainda, que a BNCC manifesta e legitima as contradições do capitalismo na atualidade, no contexto de reestruturação produtiva em escala global, corroborando com a alienação do trabalho docente.

A desvalorização da participação da comunidade escolar e acadêmica na homologação da terceira versão da BNCC diminui as possibilidades de torná-la uma

política pública democrática e significativa, ou seja, indagações como: quem pensa o currículo, quem o planeja, para quem se planeja e quem o executa são essenciais ao transpor uma política educacional à prática pedagógica.

A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 43).

Essas assertivas incitaram, também, a mobilização de movimentos sociais que consideraram a Base (Brasil, 2017) uma política curricular “antidemocrática”, configurando-se em um documento engessado e não representativo das reais necessidades das escolas públicas brasileiras (Matos *et al.*, 2020). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) é uma política pública curricular homogeneizadora que, apesar de retomar os debates e embates sobre os conteúdos escolares, levou os docentes a se tornarem meros executores de suas prescrições. Estados e municípios tiveram a responsabilidade em reestruturar seus currículos e desencadear um processo de reforma curricular da Educação Básica brasileira que revela o empobrecimento dos conhecimentos científicos. Conforme defendem Matos *et al.* (2020, p. 213):

[...] sua formulação e sua implementação se assentam numa concepção de Estado que legitima a transferência de suas próprias funções, relativas às políticas públicas sociais, para a sociedade civil, notadamente o setor privado, em total sintonia com os interesses do capital.

A afirmação supracitada coaduna com os argumentos dos principais movimentos sociais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Sindicato Nacional dos Docentes – ANDES-SN; Associação Brasileira de Currículo – ABdC; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino — CONTEE que alertaram para o caráter econômico da Base (Brasil, 2017): um documento que afeta a elaboração dos livros didáticos e a estrutura das formações docentes, tanto inicial quanto

continuada, e convalida o tecnicismo, o gerencialismo e a meritocracia por meio das avaliações externas (Cury; Reis; Zanardi, 2018). As argumentações desses movimentos sociais representam o posicionamento político de enfrentamento na configuração e planejamento da política curricular presente na BNCC, como podemos observar no Quadro 15 (quinze), o qual Oliveira (2019) explana o retrato de cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC:

Quadro 15: Retrato de cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC

DATA	TÍTULO	NOME DA ASSOCIAÇÃO/INSTITUIÇÃO	FONTE	AUTOR(A)
Outubro 2015	Moção nº 12 Contrária à Base Nacional Comum Curricular Carta de Guarapuava proposta GT 22 contrária à Base Nacional Comum Curricular	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	ANPEd (2015)	
Novembro 2015	Moção de repúdio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	SBEnBio (2015)	Ana Cléa Moreira Ayres
Novembro 2015	Moção de repúdio sobre forma com que o MEC vem propondo o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular/BNCC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	ABRAPEC (2015)	Sandra Selles
Novembro 2016	Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História	Associação Nacional de História seção Rio de Janeiro Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval (ANPUH-RJ)	ANPUH-RJ (2016)	
Abril 2017	CPERS repudia retirada das expressões “orientação sexual” e “igualdade de gênero” da Base Nacional Comum Curricular	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do SUL (CPERS)	CPERS (2017)	
Abril 2017	Moção de repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” de seu texto	Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (FETEMS)	FETEMS (2017)	
Abril 2017	Carta aberta da ABGLT sobre a retirada dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” da proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT)	ABGLT (2017)	
Mai 2017	Moção de repúdio à proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentada pelo MEC, que retira as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” de seu texto.	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE	CNTE (2017)	
Julho 2017	Manifesto de repúdio à BNCC e ao rompimento do projeto de desenvolvimento nacional e de educação democrática	Universidade Federal de Santa Catarina MEN/CED/UFSC	MEN/CED/UFSC (2017)	
Agosto 2017	Posição preliminar da ANFOPE sobre a BNCC	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	

continuação...

DATA	TÍTULO	NOME DA ASSOCIAÇÃO/INSTITUIÇÃO	FONTE	AUTOR(A)
Setembro 2017	Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	
Setembro 2017	Moção de repúdio à Secretaria Nacional de Assistência Social e ao Ministério do Planejamento	Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)	CFESS (2017)	
Setembro 2017	Moção Nº 87, DE 2017 Apela ao Sr. presidente do Conselho Nacional de Educação, aos membros integrantes da Câmara de Educação Básica do referido Conselho, bem como ao Sr. Ministro da Educação para que sejam suprimidas do texto final do documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo	ALESP (2017)	
Setembro 2017	Posição da ANFOPE sobre a BNCC	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	ANFOPE (2017)	
Outubro 2017	Moção de repúdio ao tratamento das linguagens das artes no âmbito do debate da BNCC	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	ANPEd (2017)	Andréa Barbosa Gouveia
Outubro 2017	Moção de repúdio à terceira versão da BNCC referente à educação infantil	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	ANPEd (2017)	Andréa Barbosa Gouveia
Dezembro 2017	Nota de repúdio à aprovação da BNCC golpista	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE)	CONTEE (2017)	
Novembro de 2018	Moção 1 - Manifestação de repúdio e solicitação de reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (EM)	Conferência Nacional de Educação – CONAE	CONAE (2018)	

Fonte: Oliveira (2018).

Diante das análises das moções e notas de repúdio expostas no Quadro 15 (quinze) elaborado por Oliveira (2019), podemos afirmar que as concepções dos movimentos sociais revelaram que a BNCC sinaliza uma visão conservadora e contraditória à diversidade presente em nosso país; há ausência de conteúdos históricos; retoma orientações que se pautam em competências; homogeneiza as matrizes curriculares; ameaça a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de Educação; fortalece as avaliações externas que priorizam a meritocracia; centraliza a Educação escolar em um único currículo; verticaliza as discussões sobre uma base curricular nacional; suprime uma educação democrática; negligencia o trabalho com orientação sexual e identidade de gênero; ascende o setor privado; fragiliza a formação docente; e impede a emancipação dos estudantes.

Essas concepções explicitam a não aceitação por um currículo padronizado que descumpra as metas e estratégias da Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). A síntese de alguns dos principais argumentos presentes nas cartas abertas, notas e moções de repúdio é expressa na nuvem de palavras que a Figura 5 (cinco) representa:

Figura 5: Principais argumentos das cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC³⁹



Fonte: Elaborada pela autora com base na leitura das cartas abertas, notas e moções de repúdio à BNCC (2023).

³⁹ Para a elaboração da “nuvem de palavras”, utilizamos como auxílio a ferramenta *Wordart.com*.

Na perspectiva de uma escola plural, reiteramos que os projetos educacionais que demandam do poder público idealizam uma escola homogênea e desconsideram o contexto sociocultural ao qual se insere uma instituição educativa com resistências e tensões que podem vir a alterar sua execução. É a cultura escolar que, conforme Julia (2001, p. 10), equivale a “[...] normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”. As instituições escolares se transformam ao longo da história e influenciam significativamente nas dinâmicas sociais, assim, há uma estreita relação entre educação, sociedade e cultura. Para Julia (2001), as práticas, os valores, normas e representações culturais são reproduzidos nas instituições de ensino, moldando e sendo moldados pelos agentes que nelas atuam.

A cultura escolar é, portanto, uma junção de normas e práticas que definem conhecimentos que devem ser ensinados; perpassa as ações cotidianas e sinaliza que a escola, além de ensinar conhecimentos significativos, contribui para formar comportamentos: “[...] definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e como um conjunto “[...] que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (Julia, 2001, p. 2). Essa cultura se desenha peculiarmente por seus segmentos de famílias, estudantes, gestores e professores, enfim, por toda a comunidade escolar. Evidenciamos, portanto, que a escola possui sua própria maneira de se estruturar de acordo com a realidade da comunidade a qual está inserida. É essa realidade que molda sua identidade, fatores desprezados pela BNCC.

Segundo Julia (2001), a escola é uma instituição histórica pertencente à sociedade, com particularidades específicas que determinam sua essência. É fruto de lutas, embates, confrontos e conflitos gerados na arena das determinações externas que se refletem na sua organização e gestão, nas suas ações didático-pedagógicas fundamentais do dia a dia, seja nas salas de aula, no modo como se concretiza a gestão escolar, nos relacionamentos entre estudantes, famílias e demais profissionais. De nossa perspectiva, esses são preceitos basilares para se alcançar o cerne de um currículo escolar com pleno sentido para os estudantes.

A realidade cotidiana de cada comunidade e suas especificidades determinam as formas de gestão de uma instituição escolar, sendo que Julia (2001, p. 19) acredita que “[...] os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas”, isto é, as práticas pedagógicas, regras, normas, pensamentos e metodologias se

expressam em modos de conceber o cotidiano escolar. Isso denota que dificilmente um projeto educacional mentalizado pelo poder público que desconsidera os diversos sujeitos, contextos, realidades que afetam a aprendizagem, bem como a realidade estrutural, humana e social poderá ser efetivamente exitoso. Entretanto, há uma hierarquia de poder no que se refere à Educação. Essa hierarquia afeta o contexto da prática e as diversas metodologias e prioridades da instituição escolar. Na visão de Julia (2001), a pluralidade dos contextos social, político e cultural influencia na organização escolar, nas relações discente e docente, nos processos hierárquicos que compõem a prática educacional, na organização curricular que repercute na formação dos estudantes e dos professores.

Conjecturamos que a pluralidade dos contextos social, político e cultural é tida pela BNCC (Brasil, 2017) como um entrave para a igualdade de aprendizagens. Por esse motivo, ao estabelecer uma política de padronização do currículo, o intuito propalado pelos reformistas é ter uma escola eficiente e disciplinada para alavancar os *rankings* da Educação. No entanto, esse preceito demonstra um aumento do controle sobre o que a escola ensina, o que caracteriza ser de cunho conservador. A defesa por uma escola eficiente e de qualidade adentra na Educação pública por meio de projetos que envolvem o currículo e abrangem grupos neoliberais que, de acordo com Freitas (2018), incorporam a ênfase do gerencialismo, da competitividade, da fragmentação dos conteúdos, do trabalho ordenado e ditam as regras para a formação dos estudantes.

Isso posto, é possível considerar que a Base Nacional Comum Curricular está a se viabilizar como um projeto hegemônico que faz parte de uma agenda política e se volta a atender interesses econômicos, principalmente do setor privado, e partidários, com vistas a formar capital humano⁴⁰ para atender demandas mercadológicas: “[...] o que vemos nesse documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados

⁴⁰A Teoria do Capital Humano – TCH – foi formalizada por Theodore W. Schultz a partir da década de 1960. Uma de suas principais ideias é de que a preparação adequada dos sujeitos para o trabalho promove o aumento da produtividade e, conseqüentemente, leva a uma melhor distribuição de renda. Tais preceitos contribuem para a manutenção da alienação do trabalhador. A TCH concebe o homem e a sociedade como responsáveis pelo progresso e desenvolvimento econômico de um país. Para a TCH, a Educação tem a função de resolver os problemas sociais. Na educação, propaga um discurso hegemônico salvacionista, no qual a concebe como investimento produtivo e rentável, difundindo que, pela Educação, os sujeitos constroem seu sucesso profissional e contribuem para o crescimento e progresso econômico da sociedade (Oliveira, 2020). Para saber mais sobre a Teoria do Capital Humano, ler: Oliveira (2020).

e exigidos pelo mercado de trabalho” (Santos; Orso, 2020, p. 177). Dessa forma, a BNCC se atrela aos ditames mercadológicos como uma maneira de subsidiar a escola para qualificar mão de obra de forma aligeirada, aumentar a produtividade no mundo do trabalho e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Entendemos que a BNCC (Brasil, 2017) faz parte de uma política que está sendo vivenciada por gestores, professores e estudantes em um regime de colaboração entre União, Estados e municípios, ou seja, o governo federal institui suas propostas submetendo a responsabilização de cada ente federativo a contribuir para que se efetive no âmbito das instituições escolares. Com a aprovação da BNCC em 2017, iniciou-se o processo de implementação do documento curricular. No dia 5 abril de 2018, o Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, publicou a Portaria nº 331/2018 que estabeleceu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC). A subseção que segue tratará desse Programa PROBNCC (Brasil, 2019) e analisará sua função na implementação da Base Nacional Comum Curricular no âmbito dos estados e municípios.

3.1.1 Programa de Apoio à Implementação da BNCC – PROBNCC: documento orientador

Com o cenário posto de homologação da Base Nacional Comum Curricular, a partir do ano de 2017, ocorreram direcionamentos do Ministério da Educação, a fim de alinhar a BNCC (Brasil, 2017) às propostas curriculares das instituições de ensino brasileiras. Tais direcionamentos se encaminharam a gestores, professores e outros agentes da área educacional. A elaboração de um novo currículo, formações docentes introdutórias do novo referencial, atualização dos Projetos Políticos-Pedagógicos e revisão dos recursos didáticos, das avaliações e dos planos de aula se constituíram o foco das ações dos gestores das redes e sistemas de ensino no processo de alinhamento da BNCC. Como contrapartida dessas ações, destacamos o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC (Brasil, 2019) por representar um Programa do Ministério da Educação de fundamental importância no apoio técnico e financeiro às instituições de ensino quanto à definição de um referencial curricular pautado na Base (Brasil, 2019). O

PROBNCC (Brasil, 2019) apresentou dois momentos: produção de currículos dos estados e seus municípios que serviriam como um referencial e processos formativos para a revisão dos Projetos Políticos-Pedagógicos.

Em nossas análises, verificamos que o processo de planejamento de ações e de metas, em articulação entre União, Estado e Municípios, pertence a uma configuração resultante de uma agenda globalmente estruturada⁴¹ para a Educação, na qual as diversidades de ideias e de interesses se desdobram em diferentes ações em todo o país. Portanto, associar essa agenda mundial ao contexto nacional e local é um desafio necessário para encaminhar políticas públicas educacionais, uma vez que essas políticas podem representar avanços significativos na qualidade do ensino, especialmente no ensino público, desde que os sujeitos estejam conscientes de que o conhecimento científico presente nos currículos escolares é importante para uma mudança social.

Ao tomarmos a metodologia de análise preconizada por Dale (2004), notamos que, no ano de 2018, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 331/2018, de 5 de abril, lança o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC –, cujo propósito se destinou a amparar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação e as Secretarias Municipais de Educação “[...] no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração⁴² entre estados, Distrito Federal e municípios” (Brasil, 2019, p. 3). Posteriormente, em abril de 2019, essa Portaria foi alterada pela Portaria nº 756/2019 para que pudessem ser implantadas

⁴¹ De acordo com os pressupostos da AGEE (Dale, 2004), é preciso considerar as imbricações entre globalização e educação, uma vez que a globalização direciona as formas de governança de diversos países, o que interfere nas agendas políticas de nível macro para o contexto micro. Ocorre que, no processo de planejamento das políticas, os interesses opostos e as forças resistentes influenciam na composição das estratégias articuladas. Dessa forma, as políticas direcionadas globalmente nem sempre se estruturam e se formalizam em seu formato originário: “Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos políticos e econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio” (Dale, 2004, p. 436).

⁴² O Art. 211 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 14, aprovada e promulgada no dia 12 de setembro de 1996, estabelece: “§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (Brasil, 1988).

as especificidades do Ensino Médio. Conforme consta no documento, o PROBNCC (Brasil, 2019) intuiu auxiliar estados, municípios e o Distrito Federal na elaboração dos novos currículos escolares alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse contexto de aprovação das Portarias nº 331/2018 e nº 756/2019, para dar segmento à implementação da BNCC (Brasil, 2017), reflete a estruturação de uma agenda de reformas curriculares para o Brasil, que se instauram e provocam ações em um contexto macro de nação para um contexto micro de estados e municípios.

A criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC –, do Ministério da Educação (MEC), teve a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações) e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais (Conselho Nacional de Educação – CNE, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE – e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME) (Brasil, 2019).

A formalização de participação ao PROBNCC ocorreu com a assinatura do Termo de Adesão pelo Secretário Estadual ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da UNDIME de cada Estado. As unidades federativas que aderiram ao PROBNCC (Brasil, 2019) se responsabilizariam a planejar o uso dos recursos para a efetivação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme consta no documento orientador em seu parágrafo único do Artigo 3º:

Art. 3º: Parágrafo único. Ao assinar o Termo de Adesão, as SEDEs e as Seccionais da Undime comprometem-se com o planejamento conjunto e com a utilização dos recursos provenientes do Programa, para viabilizar a implementação da BNCC, tanto nas redes estaduais quanto nas redes municipais (Brasil, 2019, p. 1).

Ao aderirem ao PROBNCC, os estados puderam contar com apoio em relação à assistência financeira, formação e assistência técnica, assim afirma o documento:

1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, com vistas a assegurar: (i) a qualidade técnica na construção do documento curricular em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios para toda a Educação Básica, e (ii) a

implementação dos currículos elaborados à luz da BNCC; 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de formação para os professores da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a (re) elaboração do currículo e as consultas públicas (Brasil, 2019, p. 4).

O PROBNCC (Brasil, 2019) instituiu um Comitê em consonância com as referidas Portarias do MEC, 268/2018 (Brasil, 2018) e 757/2019 (Brasil, 2019) definindo representantes do Ministério da Educação – MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Importante destacar que a Portaria nº 757 (Brasil, 2019) modificou a configuração do Comitê alterando alguns membros, uma vez que a composição do Conselho Nacional de Educação na breve gestão do então ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez (01/2019-04/2019) foi remodelada. A nova Portaria acrescentou a participação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCEE – e do Conselho Nacional de Educação – CNE.

O Quadro 16 (dezesseis) representa esses diversos segmentos na composição do Comitê Nacional de Implementação da BNCC em 2018 e 2019 e possibilita vislumbrar os agentes responsáveis pelo apoio na implementação da BNCC nas escolas de todo o país, como segue:

Quadro 16: Comitê Nacional de Implementação de acordo com a Portaria nº 268/2018 e Portaria nº 757/2019

Instituição	Membro	Portaria
MEC	Secretário da Secretaria de Educação Básica – SEB, que presidirá o Comitê;	Portaria nº 268/2018
	Diretor de Programas da Secretaria Executiva – SE;	Portaria nº 268/2018
	Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI;	Portaria nº 268/2018
	Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;	Portaria nº 268/2018
	Diretor da Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI;	Portaria nº 268/2018
	Secretário de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP;	Portaria nº 757/2019
	Diretor da Diretoria de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica – DIFOR;	Portaria nº 268/2018

	Diretor de Políticas e Regulação da Educação Básica – DPR;	Portaria nº 757/2019
	Diretor de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão de Profissionais da Educação – DICAP.	Portaria nº 757/2019
CONSED	Presidente do Consed	Portaria nº 268/2018
	Vice-Presidente da Região Norte	Portaria nº 268/2018
	Vice-Presidente da Região Nordeste	Portaria nº 268/2018
	Vice-Presidente da Região Centro-Oeste	Portaria nº 268/2018
	Vice-Presidente da Região Sudeste	Portaria nº 268/2018
	Vice-Presidente da Região Sul	Portaria nº 268/2018
UNDIME	Presidente Nacional	Portaria nº 268/2018
	Presidente da Região Norte	Portaria nº 268/2018
	Presidente da Região Nordeste	Portaria nº 268/2018
	Presidente da Região Centro-Oeste	Portaria nº 268/2018
	Presidente da Região Sudeste	Portaria nº 268/2018
	Presidente da Região Sul	Portaria nº 268/2018
UNCME	Presidente Nacional	Portaria nº 757/2019
FNCEE	Presidente Nacional	Portaria nº 757/2019
CNE	Presidente da Câmara de Educação Básica	Portaria nº 757/2019

Fonte: Portaria nº 268 (Brasil, 2018) e Portaria Nº 757 (Brasil, 2019). Adaptação da autora.

A partir desse Comitê, foram organizadas comissões estaduais para planejar ações de implementação e reestruturação dos novos currículos que serviriam de apoio para os municípios no processo de revisão de suas propostas curriculares. O PROBNCC previu a concessão de bolsas-formação para os membros das equipes estaduais, por meio da Resolução CD/FNDE nº 10 de 14 de maio de 2018, assim versa seu Artigo 5º: “[...] o FNDE pagará aos participantes mensalmente, durante o período de dezoito meses, o valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais), desde que o efetivo cumprimento de suas atribuições seja atestado pela homologação da bolsa pela SEB” (Brasil, 2018). A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – estipula que esse valor somente poderia ser pago a bolsistas efetivos originários da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino, cujo propósito seria assumir o compromisso de contribuir para a elaboração dos currículos, da formação continuada e apoio à gestão, em especial “[...] realizar formações continuadas de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia⁴³

⁴³ O Guia de Implementação da BNCC é resultado do trabalho de parceria entre MEC, CONSED, UNDIME, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Seu principal objetivo é apoiar gestores estaduais, municipais e escolares no percurso de reelaboração da proposta curricular de suas redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios (Brasil, 2018, *on-line*: <https://implementacaobncc.com.br/>).

de Implementação da BNCC e com o regime de colaboração bem estabelecido” (Brasil, 2018, p. 4).

A principal função desses membros se constituiu na articulação para a execução dos ciclos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de implementação da Base Nacional Comum Curricular nos sistemas e redes de ensino estadual e municipal por meio do regime de colaboração de forma a contribuir para a revisão de currículos alinhados à BNCC: “Ciclo 1: Revisão ou Elaboração dos Currículos Estaduais em Regime de Colaboração. Ciclo 2: Formação dos Profissionais da Educação e Revisão dos Projetos Pedagógicos” (Brasil, 2018, p. 3).

No estado do Paraná, em congruência com as Portarias nº 268 (Brasil, 2018) e nº 757 (Brasil, 2019), foi organizado um Comitê Gestor composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR); Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR); e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR) para elaboração de um referencial curricular. Por conseguinte, o município de Sarandi/PR, em busca de ampliar os conhecimentos acerca das políticas curriculares em andamento no Brasil e no Paraná, organizou a participação em momentos de estudo para os profissionais da Educação. Nesse processo formativo, há de se destacar a importância da Universidade Estadual de Maringá em proporcionar a possibilidade de concretizar projetos de extensão. Essa Universidade, sobretudo por meio de seus docentes, teve relevante papel na apreensão crítica acerca da nova política curricular que se alinharia às propostas pedagógicas curriculares municipais.

Na próxima subseção, dedicamo-nos a analisar o processo de elaboração do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* – RCPR (Paraná, 2018), documento que serviu como instrumento curricular basilar para a escrita da Proposta Curricular do município de Sarandi/PR.

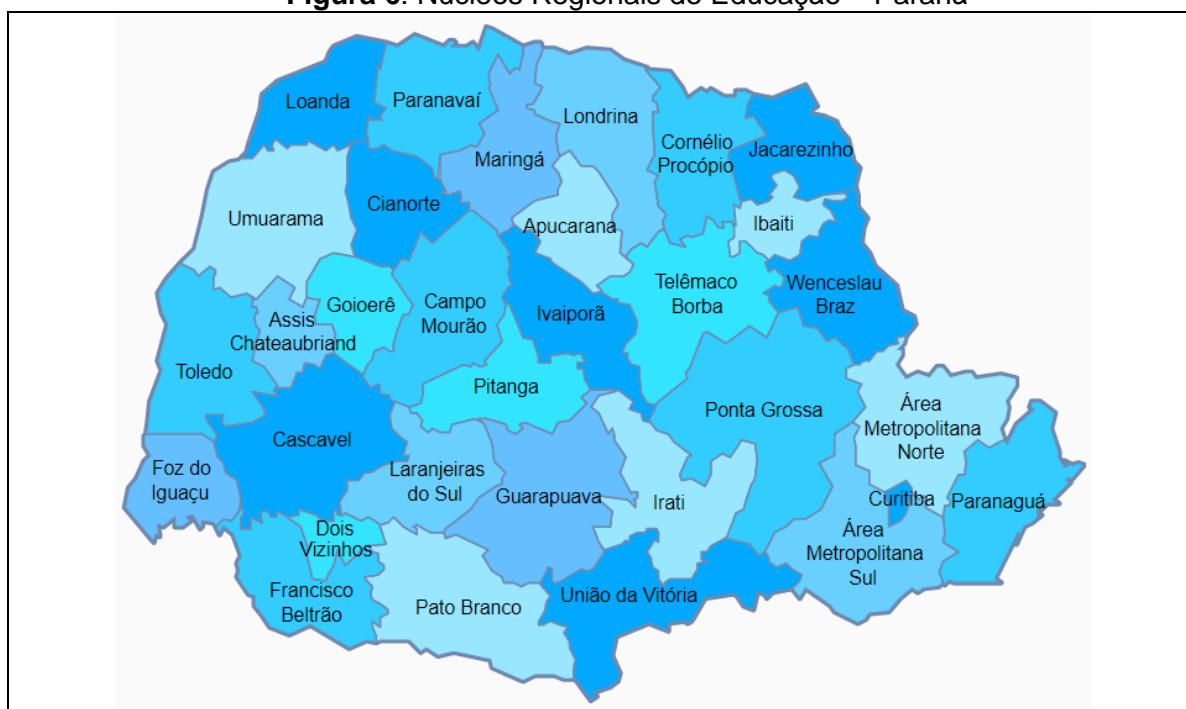
3.2 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES

Analisaremos, nesta subseção, a trajetória de elaboração da política curricular específica do estado do Paraná, denominada *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* – RCPR (Paraná, 2018), haja vista que, com a

BNCC (Brasil, 2017) e o apoio do PROBNCC (Brasil, 2019), há a obrigatoriedade de reformular os currículos das escolas paranaenses. O RCPR (Paraná, 2018) é um documento normativo que compõe as diretrizes para os currículos municipais que abrangem os Núcleos Regionais de Educação do Paraná.

O estado do Paraná está localizado na região Sul do Brasil e congrega 399 municípios. Em relação à oferta educacional, as escolas estão subordinadas aos 32 Núcleos Regionais de Educação, conforme segue na Figura 6 (seis):

Figura 6: Núcleos Regionais de Educação – Paraná



Fonte: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/index.php> (2023, *on-line*).

Esses Núcleos são responsáveis por orientar, avaliar, apoiar e supervisionar a implementação das diretrizes estaduais, bem como o funcionamento das instituições escolares dos municípios que ainda não se constituem Sistemas de Ensino.

Em relação aos Sistemas próprios de Ensino, o estado conta com o menor percentual de municípios com sistemas próprios articulados, ou seja, são 20 municípios com sistema municipal de ensino instituído, o que representa 5% do total.

Quadro 17: Municípios paranaenses com Sistema de Ensino legalmente instituídos

Município	Lei Municipal de criação do Sistema próprio de ensino	Ano
Paula Freitas	Lei nº 245, de 02 de dezembro de 1985	1985
Sertanópolis	Lei nº 1.022, de 11 de agosto de 1995	1995
Chopinzinho	Lei nº 02, de 20 de dezembro de 2001	2001
Toledo	Lei nº 1.857, de 18 de dezembro de 2002	2002
Londrina	Lei nº 9.012, de 23 de dezembro de 2002	2002
Ponta Grossa	Lei nº 7.081, de 30 de dezembro de 2002	2002
Ibiporã	Lei nº 1.891, de 30 de junho de 2004	2004
São José dos Pinhais	Lei nº 632, de 29 de outubro de 2004	2004
Guarapuava	Lei nº 1.394, de 8 de outubro de 2004	2004
Araucária	Lei nº 1.528, de 2 de dezembro de 2004	2004
Curitiba	Lei nº 12.090, de 19 de dezembro de 2006	2006
Paranaguá	Lei nº 69, de 10 de setembro de 2007	2007
Jacarezinho	Lei nº 1.783, de 28 de junho de 2007	2008
Sarandi	Lei nº 1.531, de 16 de junho de 2008	2008
Pinhais	Lei nº 1.059, de 28 de dezembro de 2009	2009
Cascavel	Lei nº 5.694, de 22 de dezembro de 2010	2010
Iguatu	Lei nº 620, de 3 de abril de 2013	2013
Palmeira	Lei nº 3.592, de 13 de dezembro de 2013	2013
Telêmaco Borba	Lei nº 2.153, de 24 de outubro de 2016	2016
Palmas	Lei nº 2.395, de 14 de junho de 2016	2016

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (2023).

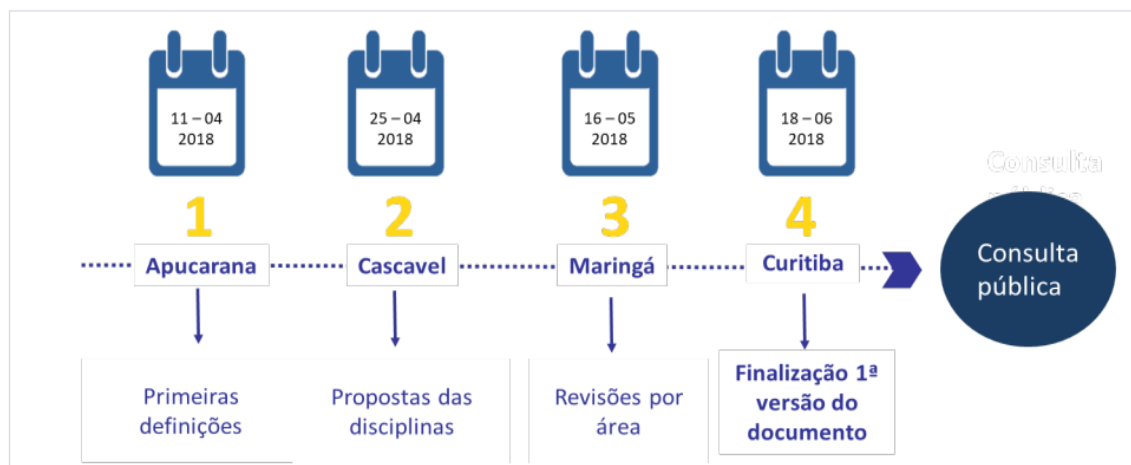
Isso significa que ainda presenciamos redes municipais que se vinculam ao sistema estadual e, portanto, seguem as normativas e deliberações do Conselho Estadual de Educação (Paraná, 2022). Com um Sistema Municipal instituído, os municípios zelam por seus princípios de gestão democrática do ensino público e desenvolvem sua autonomia para gestar a Educação local, ou seja, as responsabilidades circundam na autonomia do desenvolvimento de uma política educacional, na tomada de decisões e em sua capacidade de planejar, elaborar, organizar e implementar regulamentações, diretrizes, resoluções, portarias e leis próprias com vistas às realidades locais. Entretanto, Wood (2006) alerta que os princípios democráticos em uma sociedade capitalista, regida por interesses dominantes e hegemônicos, assumem o caráter de fragilidade ao perpetuar relações desiguais de poder, de dominação e exploração de classes (Wood, 2006). Por essa razão, a preocupação com a participação coletiva de diversas instâncias na tomada de decisões em um SME se torna imprescindível para a tentativa de garantir os direitos de grupos historicamente discriminados “[...] dado que os momentos participativos vividos sempre estiveram vinculados a interesses de determinados grupos que visavam à perpetuação de seu domínio” (Flach, 2020, p. 229).

Com o PROBNCC (Brasil, 2019), as secretarias estaduais de Educação de todo o país iniciaram suas articulações para alinhar seus referenciais curriculares em consonância com a BNCC (Brasil, 2017). Essa ação representa o que Shiroma, Campos e Garcia (2005) definem como interpretação e tradução das políticas partindo de uma realidade macro para um contexto micro. Isso permite entender as “[...] relações entre os níveis global e local e as estratégias de difusão de políticas educacionais [...]” (Shiroma; Campos; Garcia, 2011, p. 223). Portanto, após expormos o contexto de homologação da BNCC (Brasil, 2017), torna-se necessário compreendermos o documento *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (2018), pois é resultado do processo de reformulação curricular que conduz a elaboração das novas propostas pedagógicas dos municípios paranaenses.

Para atender às novas proposições advindas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), no estado do Paraná, organizou-se um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR – e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR. Esse comitê se incumbiu de “[...] encaminhar e tomar decisões sobre o regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação” (Brasil, 2018, p. 6).

Conforme consta no texto introdutório do RCPR (Paraná, 2018), para a versão preliminar, formou-se um grupo de trabalho composto por coordenadores estaduais, articulador do regime de colaboração, coordenador de Educação Infantil, coordenadores do Ensino Fundamental, analista de gestão, articuladores dos conselhos, além de três redatores da Educação Infantil e dezenove redatores dos componentes curriculares do Ensino Fundamental. Esse grupo teve o árduo trabalho de redigir as especificidades curriculares de acordo com o que apregoa a BNCC, ao mesmo tempo em que contou com a colaboração dos núcleos estaduais de ensino em uma leitura crítica do documento basilar. A Figura 7 (sete) ilustra o cronograma estipulado para os encontros de estudos:

Figura 7: Cronograma de trabalho dos coordenadores, assessores e redatores do Referencial Curricular do Paraná



Fonte: Deliberação nº 03/2018.

Assim como a BNCC (Brasil, 2017), a versão preliminar do RCPR (Paraná, 2018) também foi disponibilizada para consulta pública⁴⁴ no período de 12 de julho a 12 de agosto de 2018 e, conforme a SEED/PR, o documento recebeu cerca de 75 mil contribuições, as quais foram analisadas, reestruturadas e congregadas ao Referencial. Essa consulta pública gerou nota de repúdio do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná (APP Sindicato), que considerou o processo aligeirado, ao ocorrer em um período de recesso escolar em julho, tendo pouco espaço para debates. Dentre as principais proposições, o APP Sindicato (Mendes, 2018) ressaltou à época: tempo insuficiente para leitura, reflexões e contribuições; pouco espaço para debater as reais necessidades de docentes e estudantes de forma democrática, ampla e sem atropelos; o documento demandou muito esforço, pois apresentou fragilidades em sua redação.

Mesmo em curto espaço de tempo, diante das contribuições e discussões, o documento foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, que aprovou a Deliberação nº 03/2018, em 22 de novembro de 2018, de modo que orientou a implementação do RCPR (Paraná, 2018) em todo o Sistema de Estadual de Educação Básica do Paraná e “[...] será válido para todo o Sistema

⁴⁴ Para saber mais, ver reportagem no site: <https://appsindicato.org.br/conselho-estadual-de-educacao-avaliara-proposta-da-seed-de-referencial-curricular/>

Estadual de Educação Básica do Estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino” (Paraná, 2018).

Oficialmente, o RCPR (Paraná, 2018) serviu como o documento orientador para a reorganização dos currículos das instituições escolares paranaenses, contribuindo para a articulação entre ‘global e local’ (Ball, 1992). A estrutura desse documento é composta por 901 páginas que distribuem a organização e as orientações tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental. Dessa forma, o RCPR (Paraná, 2018) está estruturado, basicamente, em três partes: texto Introdutório, etapa da Educação Infantil e etapa do Ensino Fundamental.

Figura 8: Capa do documento Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações



Fonte: Paraná (2018).

Nas páginas iniciais, encontramos o texto introdutório que justifica o processo de elaboração da mudança da política curricular no estado devido aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular que se determina conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2017. Observamos no Referencial (Paraná, 2018) as características educacionais do Paraná e seu histórico em relação às antigas propostas curriculares, os princípios orientadores do RCPR, os direitos gerais de aprendizagem da Educação Básica. O texto introdutório apresenta os *Princípios orientadores* para

os municípios construir, de forma democrática, suas propostas pedagógicas, a fim de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem. São eles: Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos; Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; Igualdade e Equidade; Compromisso com a Formação Integral; Valorização da Diversidade; Educação Inclusiva; Transição entre as etapas e fases da Educação Básica; A resignificação dos Tempos e Espaços da Escola; Avaliação (Paraná, 2018).

Em seguida, o documento discorre sobre os elementos e questões norteadoras da Educação Infantil, assim se evidencia no RCPR: Considerações históricas da Educação Infantil; Princípios básicos da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem; Concepções norteadoras do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; e Organizador Curricular (Paraná, 2018). O documento traz à tona a concepção de criança, as interações e a brincadeira como eixos norteadores do trabalho pedagógico e explicita sobre os campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Paraná, 2018). Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 38), esses campos “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

Um diferencial diz respeito à ampliação em relação ao agrupamento por idades. Na BNCC (Brasil, 2017), há a organização em três etapas por grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017). Enquanto, no RCPR (Paraná, 2018), a organização curricular para esses grupos etários se amplia, são detalhados e “[...] busca contribuir com o trabalho do professor independente da organização de turmas adotada pela rede de ensino ou instituição” (Paraná, 2018, p. 55). No documento, eles se desmembram em seis partes correspondentes às idades das crianças: bebês (zero a 1 ano), crianças bem pequenas (1 ano), crianças bem pequenas (2 anos), crianças bem pequenas (3 anos), crianças pequenas (4 anos) e crianças pequenas (5 anos) (Paraná, 2018). Esse detalhamento permite pensar a mediação pedagógica de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada grupo etário.

Ocorre que esses direcionamentos se tornaram orientações normativas em nível estadual para as relações educativas e os currículos fundamentarem-se. Além disso, percebemos que há a continuidade dos preceitos políticos e econômicos que se anunciam na BNCC e direcionam a prática pedagógica na Educação Infantil. Lazaretti (2020) defende a primeira etapa da Educação Básica como fundamental para formar um sujeito ativo e de direitos que apreende acerca dos conteúdos históricos de maneira intencional e mediada pelo professor, que deve planejar ações de ensino em que a criança “[...] possa observar os fenômenos, levantar hipóteses, experimentar, imaginar, contar e narrar as suas impressões e, com isso, aproximar-se da experiência humana, tornando-se parte do gênero humano” (Lazaretti, 2020, p. 118).

Para o Ensino Fundamental, o RCPR defende a continuação da etapa anterior, Educação Infantil, com menos ruptura de aprendizagens nos primeiros anos, apesar de ser uma fase de estudos com diferentes complexidades. A organização ocorre por componentes curriculares que “[...] discorrem sobre os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular seguidos de quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, por ano de escolaridade” (Paraná, 2018, p. 17). Os componentes curriculares de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática devem ser capazes de provocar e desenvolver novas aprendizagens:

[...] domínio da leitura, da escrita, do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das tecnologias, das artes, dos valores em que se fundamenta a sociedade e resolver problemas, tornando-se, assim, autônomos e protagonistas de sua aprendizagem (Paraná, 2018, p. 219).

De maneira geral, apesar da defesa pelas aprendizagens que o trabalho com os componentes curriculares pode representar, ao propiciar ao estudante ser o protagonista de suas aprendizagens, a política curricular paranaense difunde preceitos que compactuam com a sociedade capitalista. Nesses termos, percebemos que esse documento se alinha à política curricular macro BNCC, conforme orientação do Ministério da Educação.

Encontramos, nessa política curricular paranaense, os direitos e os objetivos de aprendizagem que, conforme discurso propalado pela BNCC (Brasil, 2017), são

necessários para o desenvolvimento de competências ao longo da Educação Infantil e do Ensino fundamental: “Os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento também são descritos na BNCC como “competências e habilidades” a serem atingidos nos tempos e etapas da Educação Básica” (Paraná, 2018, p. 11). A Deliberação nº 03/2018 (Paraná, 2018) assegura que direitos e objetivos de aprendizagem correspondem às habilidades e competências e mantém a essência da BNCC. A defesa no RCPR (Paraná, 2018), por dar assiduidade às proposições de formar por competências e habilidades, pode reproduzir as novas morfologias no mundo do trabalho e sua organização flexível dos modos de produção que requerem um novo tipo de trabalhador, o qual é formado pelos princípios de desenvolvimento de competências.

Tais competências reconfiguram os novos trabalhadores e os tornam responsáveis pelo seu progresso profissional e aptos às mudanças ocorridas nos modos de produção. Conforme a concepção de Peroni, Caetano e Arelaro (2019), os reformadores, ao definirem o conteúdo da educação, ambicionam desestabilizar ações democráticas e construir “[...] um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 51).

Dessa maneira, os princípios educacionais de formação humana que permitem ao homem compreender e agir conscientemente sobre a realidade social são secundarizados, cuja prioridade é atender às demandas do mercado. Com isso, novas proposições, como protagonismo, polivalência, responsabilização, flexibilidade e empreendedorismo, disseminam-se ao currículo escolar e fortalecem ideais mercadológicos, por meio das competências que visam a manter a ordem capitalista. Desse modo, podemos perceber que se trata de uma concepção educacional voltada para a formação e a adaptação dos estudantes à sociedade regida pelo capital, pois incentiva a polivalência dos estudantes para enfrentar desafios profissionais e, de acordo com Duarte (2008), limita os conhecimentos sistematizados à mera superficialidade do cotidiano, isto é, os conteúdos se submetem ao desenvolvimento de competências.

Ao analisarmos o Referencial Curricular do Paraná (2018), é interessante notar que segue a mesma estrutura e princípios da BNCC: um ‘modelo’ de currículo padronizado a seguir; discurso em defesa de igualdade de aprendizagens a todo estudante. Relembramos os enunciados de Shiroma, Campos e Garcia (2011) ao

denunciarem que, na década de 1990, a pedagogia das competências foi vista como uma solução para agregar trabalhadores ao setor produtivo, para, assim, tornar “[...] novos sujeitos do trabalho não apenas qualificados, mas sobretudo “empregáveis”” (Shiroma; Campos; Garcia, 2011, p. 226).

O RCPR reforça, ainda, que os municípios têm autonomia para adequar seus currículos “[...] de acordo com a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes” (Paraná, 2018, p. 11), portanto, a cultura e as especificidades de cada região paranaense presente nas novas propostas curriculares devem assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem. Todavia, o documento apresenta um arsenal de orientações que pode impossibilitar as adequações de especificidades curriculares locais. Ball, em entrevista para Avelar (2016), alerta que a recontextualização de uma política, ao se inserir no contexto da prática educacional de cada localidade, pode se mesclar de disputas por grupos com diferentes interesses, por acordos e alianças, portanto, é “[...] um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto” (Avelar, 2016, p. 6).

Assim, acreditamos que as instituições escolares, vivas e perceptíveis às novas políticas que lhes são direcionadas, também produzem suas próprias políticas, especialmente no que tange ao currículo, seja reforçando e readaptando os ditames que lhes são impostos, seja negando e reconstruindo novas proposições.

Concordamos com as concepções de Saviani (2003) ao expressar que o currículo é o ponto de partida do trabalho pedagógico em uma escola, especialmente a pública, para assegurar os conhecimentos humanamente elaborados. Saviani (2003) sinaliza que um currículo não deve ser apenas um documento burocrático, mas, sim, propiciar a compreensão da realidade social e econômica por meio do conhecimento sistematizado, da apreensão da leitura e da escrita, da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, das ciências naturais e das ciências sociais. São esses conhecimentos que pressupõem a concretização dos currículos escolares “[...] ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (Saviani, 2003, p. 23). O Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018), transpõe as proposições da BNCC, porém acreditamos que uma prática pedagógica, por meio do planejamento e mediações docentes nas redes e sistemas de ensinos, definirá as aprendizagens conquistadas pelos estudantes.

Sobre o processo de alfabetização, o RCPR (Paraná, 2018), ao mencionar acerca desse processo de aquisição da linguagem escrita, resgata da BNCC (Brasil, 2017) a concepção de iniciar na Educação Infantil e, ao professor, cabe a função de valorizar as experiências com os contextos letrados que as crianças se inserem, bem como “[...] organizar atividades que favoreçam a compreensão da função social da escrita com o intuito de captar as intenções comunicativas dos textos e ampliar o repertório vocabular das crianças” (Paraná, 2018, p. 54).

Aprender a ler e escrever é um processo complexo. Mortatti (2012) afirma que a alfabetização compreende diferentes aspectos que formam o sujeito nos mais diversos âmbitos do conhecimento e pode ser “[...] entendida como processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, considerando suas diferentes facetas e suas complexas relações com demandas educacionais, sociais e políticas” (Mortatti, 2012, p. 13). Isso significa que a aprendizagem da linguagem escrita não se limita a desenvolver habilidades e competências de lidar com textos do cotidiano, como prescrito na BNCC (Brasil, 2017), mas de adquirir o domínio de uma cultura que abre as portas de todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, cuja apropriação resulta em desenvolvimento crítico do estudante e ininterrupção na vida acadêmica.

Não podemos ignorar o fato de que, quanto ao RCPR (Paraná, 2018), por ser um documento de referência para o estado do Paraná, suas proposições expostas sobre alfabetização são reduzidas e sintetizam a aquisição da leitura e da escrita apenas ao ensino técnico da aprendizagem das letras, como bem evidenciam as afirmações do documento curricular, que retrata: “[...] Essas são aprendizagens essenciais que antecedem o ensino técnico dos procedimentos para a escrita” (Paraná, 2018, p. 55). Nesse sentido, o RCPR (Paraná, 2018) apresenta como principal elemento a ser considerado nas práticas alfabetizadoras: o *texto*. Assim, esse elemento se torna o recurso norteador para a elaboração dos planos de aula dos docentes, que induz e reduz a alfabetização à aquisição do código escrito por meio dos gêneros textuais, os quais devem ser sistematizados para que os estudantes possam se alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental: “[...] A sistematização da alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano e a ortografização se estende para os demais anos do Ensino Fundamental [...]” (Paraná, 2018, p. 532).

Para Mortatti (2012), a aprendizagem da linguagem escrita não se limita à sua apreensão técnica que decorre do ensino do simples para o complexo, do concreto para o abstrato que envolve o sistema de escrita alfabética. Apropriar-se da escrita implica compreender os significados de um conhecimento histórico que possibilita atuar socialmente nas relações estabelecidas em sociedade.

Ponderamos que o ensino só passa a ter significado a partir da internalização dos conceitos intencionalmente planejados e mediados pelos docentes. Para o RCPR (Paraná, 2018), as principais habilidades apreendidas durante o ensino nos dois primeiros anos englobam, sinteticamente, conteúdos em que o estudante diferencie as letras de outros símbolos e domine os conhecimentos de escrita e leitura, a saber:

[...] a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas; o domínio das convenções gráficas; o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas; a decodificação de palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; a ampliação da abrangência do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Paraná, 2018, p. 532-533).

Mediante a organização curricular estadual, as redes e sistemas de ensino municipais se articularam para o planejamento de revisão e adequação de seus currículos. Portanto, os documentos oficiais advindos dos contextos nacional e estadual foram recontextualizados na prática visando à sua aplicação. Resgatamos as assertivas de Lopes e Macedo (2011, p. 259) ao advertirem que são documentos os quais foram planejados, de maneira geral, de forma genérica, “[...] projetando um mundo idealizado [...]”, e não agrupam as especificidades de cada região à qual podem ser implementados. Assim, merecem análises, interpretações levando em consideração os diversos contextos culturais, sociais e econômicos que foram produzidos, para serem reinterpretados.

Ao encerrarmos esta seção que analisou os documentos Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), do *Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC* (Brasil, 2019) e do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018), constatamos que esses documentos de políticas se inserem no contexto de produção de textos. Tais documentos foram concebidos em um jogo de interesses e disputas pelo controle do que se ensina na escola e, conseqüentemente, do tipo de formação que se almeja

para os estudantes. A produção dos textos políticos representou um movimento não apenas do Estado, mas também das variadas representações sociais, contudo se sobressaíram interesses hegemônicos e de cunho mercadológico.

A produção de textos da reforma curricular redefiniu conceitos e fundamentos acerca do currículo escolar. Demonstramos, ainda, que o processo de aprovação da reforma curricular BNCC ocorreu de maneira aligeirada para atender demandas do setor empresarial, cumprindo com uma agenda política neoliberal, intensificada no governo Michel Temer (2016-2018). São correlações de uma conjuntura de políticas macro (União) as quais se reproduzem em documentos oficiais de um contexto micro (Estados e Municípios). A BNCC criou um currículo enganoso, forjando um discurso de documento participativo, baseado em competências que se difundem nas diversas propostas curriculares estaduais e municipais. São essas concepções que se alinham ao *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018) e, conseqüentemente, à Proposta Curricular do município de Sarandi/Paraná.

Diante do exposto, na próxima seção, analisaremos os documentos oficiais de política curricular do município de Sarandi/PR que evidenciam o processo de implementação legal da Base Nacional Comum Curricular. O propósito é compreender como essa política curricular está a se efetivar na Proposta Curricular do Município.

4. IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM SARANDI – PR: EVIDÊNCIAS DE UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

“Quando João chegou em casa foi logo falar com o pai: Papai, o que está acontecendo Cada vez que eu vou pra escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo. O pai do João explicou: é que você está aprendendo a ver, João. Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho. Não meu filho! Agora você está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler” (Rocha, 1998).

A narrativa de Rocha (1998) nos convida a ver pelos olhos de João a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Olhar para o entorno e saber o significado de um mundo letrado que se constrói pela base do sistema de escrita ortográfico é desvelar as diversas faces de uma sociedade. Uma aprendizagem que proporciona o encantamento em tantos meninos e meninas das salas de aula de nossas instituições escolares que descobrem que o mundo pode ser mais nítido pelas lentes do ‘estar alfabetizado’. A magia da descoberta de cada letra, palavra, frases e textos que, ao aprender, provoca motivação em saber mais, conhecer mais. Encantamento que motiva a experienciar o novo, o belo, o curioso. Ensinar e aprender a olhar para um mundo de conhecimentos da linguagem escrita se faz pelo currículo escolar com conteúdos intencionalmente planejados e mediados pelos docentes. Nesse processo de novas descobertas pelo estudante e ensino pelos docentes, mudanças e incertezas permeiam as novas propostas curriculares que se constroem nos municípios brasileiros, que, apesar da finalidade em se obter bons resultados, não há segurança de proporcionar e garantir uma plena alfabetização aos estudantes.

Destacamos, assim, que a presente seção se destina a realizar uma análise dos documentos oficiais que legitimam a política curricular do município de Sarandi/PR, a fim de compreender como ocorreu o processo de implementação legal da BNCC no município, em especial, no ciclo de alfabetização. Logo, para cumprir com o objetivo proposto, organizamos nossa quarta seção em dois momentos. No primeiro momento, ‘*O município de Sarandi/PR: caracterização educacional*’, abordamos aspectos educacionais do município de Sarandi/Pr e evidenciamos os

documentos normativos municipais, os quais foram aprovados para atender à reforma curricular macro, BNCC.

Compreender a caracterização de nosso lócus de pesquisa é importante, uma vez que se constitui como o espaço de implementação da política curricular, seus efeitos, implicações, resultados e consequências, cujos profissionais da Educação sarandiense são os principais interlocutores que estão lidando diretamente com os enunciados da BNCC. É no contexto da prática que podemos perceber como a política pensada e planejada no contexto de produção de texto é, de fato, posta em prática. Para Ball e Bowe (1992), as políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que as histórias, as experiências, os valores, propósitos e interesses são diversos.

Em um segundo momento, intitulado '*Proposta curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi – PR: as ressignificações das diretrizes para o ciclo de alfabetização da Base Nacional Comum Curricular*', trazemos à tona a análise das ações formativas para a elaboração da Proposta Curricular do Sistema de Ensino de Sarandi/PR (Sarandi, 2021); o cotejamento das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), do RCPR (Paraná, 2018) com a Proposta Curricular municipal, bem como os princípios e conceitos prescritos para o ciclo de alfabetização que evidenciamos como avanços no novo documento curricular do Sistema de Ensino de Sarandi/PR (Sarandi, 2021). Essas análises nos permitirão compreender como a Base Nacional Comum Curricular está a se efetivar na Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR e em suas orientações para o ciclo de alfabetização.

Para esta seção, as fontes documentais que utilizamos para fundamentar nossas análises indicam o caminho percorrido para adequar a Proposta Curricular Municipal à BNCC. São elas: Deliberação nº 01/2019 (Sarandi, 2019), Deliberação nº 04/2020 (Sarandi, 2020), Deliberação nº 02/2020 (Sarandi, 2020), Deliberação nº 01/2021 (Sarandi, 2021), Parecer nº 01/2021 (Sarandi, 2021), Proposta Curricular do Sistema de Ensino de Sarandi/PR (Sarandi, 2021), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCPR (Paraná, 2018). As análises se ancoram, ainda, nos postulados de Arroyo (2004), Ball (2001), Bakhtin (2010), Bow; Ball; Gold (1992), Ball; Maguire; Braun (2012), Coimbra (2020), Cury (1987; 2013), Dourado; Siqueira (2022), Freitas (2020), Julia (2001), Menezes (2020), Mészáros (2008), Morais (2022), Mortatti

(2010), Sacristán (2000), Saviani (2010, 2003), Scheibe (2010), Souza (2003) e Veiga (2008).

Os documentos selecionados serão analisados na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético para, assim, compreendermos a legitimação da BNCC no município de Sarandi/PR.

4.1 MUNICÍPIO DE SARANDI/PARANÁ: CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL

Como já abordamos na introdução desta pesquisa, Sarandi/PR segue as disposições legais nacionais que se concretizam em diretrizes educacionais em nível local. Compreender a totalidade nos permite conectar a realidade particular do município com outros contextos mais amplos em que, como alerta Cury (1987, p. 36), “[...] cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”.

Entender essa totalidade implica reconhecer que a análise de nosso objeto de pesquisa *políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR* abarca as problemáticas dos contextos sociais, as quais são movidas por ações concebidas nas relações de produção. São discursos propalados que disseminam universalidade e igualdade, contudo têm o propósito de manter a ordem entre dominantes e dominados. Discursos que se concretizam nos documentos para a Educação em que a classe dominante os utiliza como um mecanismo de coerção social (Cury, 1987). As novas políticas curriculares sarandienses não se determinam apenas por seus gestores, mas se definem por meio de uma totalidade e possuem estreitas relações entre os contextos nacional, estadual e municipal com deliberações específicas que envolvem diversos segmentos que compõem a Educação local.

Conforme se estabelece no Artigo 211 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e Artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em relação à organização da Educação nacional: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”⁴⁵ (Brasil, 1988; 1996). Apesar de a legislação

⁴⁵ Atualmente, tramita na Câmara dos deputados o Projeto de Lei Complementar nº 235/2019, de autoria do Senador Flávio Arns, que institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do artigo 23, parágrafo único, do Artigo 211 e do Artigo 214 da Constituição Federal. Até a data de 14 de junho

apresentar a importância de haver um Sistema Nacional de Ensino instaurado, as tentativas para implantar tal Sistema no Brasil não ocorrem de forma exitosa.

Saviani (2010) demarca que o sistema de ensino favorece o planejamento de ações oportunas ao desenvolvimento educacional, tendo em vista sua autonomia em elaborar normas de acordo com as problemáticas reais que decorrem de toda a coletividade, levando em conta a legislação em vigor. Com isso, Saviani (2010, p. 381) conceitua sistema como “[...] a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país”. Por meio da articulação entre os diversos segmentos que compõem a Educação, o Sistema Nacional de Ensino, ao se conscientizar das reais condições existentes no contexto educacional brasileiro, pode propor um conjunto de normas com coerência e intencionalidades predefinidas, cujo propósito se volta a direcionar programas, leis, projetos e uma série de recomendações visando à qualidade da Educação em todas as regiões do Brasil.

As primazias que um Sistema Nacional de Ensino reverbera são: melhorar a qualidade educacional, atender necessidades pontuais, conscientização dos reais problemas que envolvem a Educação, unidade entre União, Estado e Municípios, equidade, melhoria no acesso e permanência dos estudantes. Por vezes, essas são as principais urgências que assolam a Educação no Brasil.

Considerando essas assertivas, destacamos que, em consonância com a legislação, a Lei Orgânica do município de Sarandi/PR, em 16 de junho de 2008, criou a Lei 1.531/2008 (ANEXO 3) que regulamentou o Sistema Municipal de Ensino e organizou o Conselho Municipal de Educação com representatividade dos diversos órgãos que fazem parte da Educação sarandiense, além de representantes dos segmentos representativos da equipe técnica, jurídica e administrativa da prefeitura, necessários ao atendimento dos serviços educacionais. Isso significa, conjuntamente, responsabilizar-se por gerir de forma unificada e ordenada a Educação, traçando finalidades e objetivos para assegurar qualidade de aprendizagem para os estudantes. Sendo assim, observamos que “[...] o sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir

intencionalmente segundo objetivos previamente formulados [...]” (Saviani, 2010, p. 380).

Ter um sistema educacional instituído representou para o município um intenso processo de trabalho coletivo produzido por gestores e professores durante os anos de 2007 e 2008. Foram realizados estudos sobre gestão democrática e a importância da participação popular e do controle social com toda a comunidade educacional que, até então, denominava-se rede de ensino e se subordinava ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá/PR. Sarandi/PR, ao se constituir em Sistema de Ensino próprio pela Lei nº 1.531 (Sarandi, 2008), objetivou garantir a participação dos grupos representativos da comunidade na tomada de decisões e definição de direcionamentos para a Educação municipal, com vistas a assegurar a oferta, permanência e qualidade da Educação para os estudantes. Caracteriza-se como um dos poucos municípios paranaenses a se compor dessa forma. Para situar a composição do Sistema de Ensino, a Lei nº 1.531 (Sarandi, 2008) esclarece no Artigo 1º, em seu parágrafo único:

O Sistema Municipal Ensino será composto pelas Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, as Instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos municipais de educação, entendendo-se como tal, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho de Educação (Sarandi, 2008).

Com um Sistema de Ensino de Sarandi/PR instituído, os princípios que o norteiam são: democratização da gestão; democratização do acesso e da permanência; qualidade social da Educação; valorização dos profissionais que atuam nas instituições escolares; e a democratização do esporte e da cultura. Diante desses princípios, compreendemos que o município assume o compromisso com a gestão democrática para fomentar uma Educação de qualidade com vistas à formação integral de seus estudantes. Para Cury (2013, p. 205), “[...] a gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e de atos [...]”. Desse modo, o processo democrático inclui a participação de todos os envolvidos na Educação, a fim de planejar e disseminar ações coletivas em âmbito local, constituindo, dessa maneira, os pilares para que os gestores tenham autonomia ao construir seus objetivos para sanar dificuldades pontuais de cada comunidade escolar.

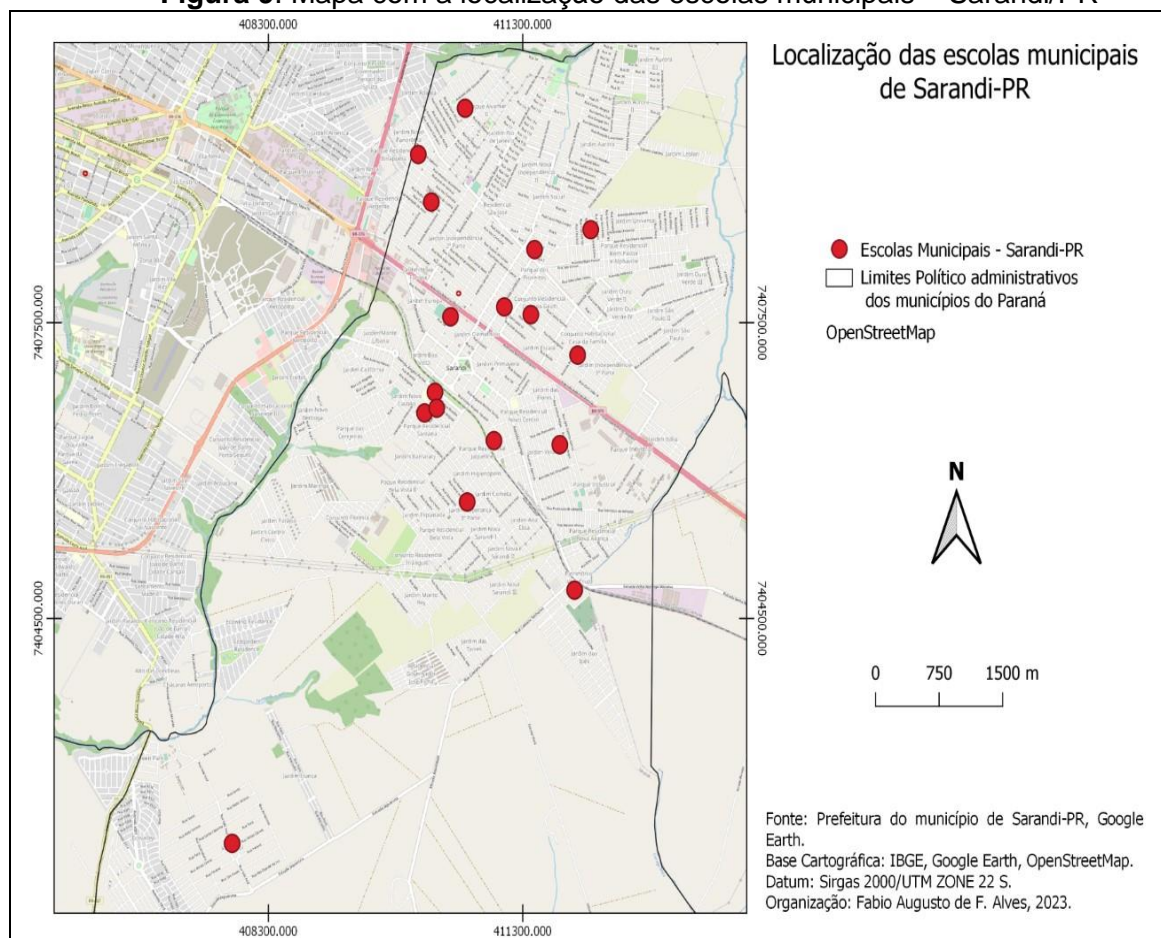
À vista disso, retomamos as afirmações de que atualmente o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR possui 17 (dezessete) escolas, 14 (catorze) centros municipais de Educação Infantil e 2 (dois) centros de Educação Infantil conveniados que estão sob responsabilidade administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. O Quadro 18 (dezoito) expõe o nome das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município:

Quadro 18: Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Sarandi/PR

Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)	Escolas Municipais de Ensino Fundamental I
CMEI Adelaide Dezotti Tonon	Escola Municipal Ayres Aniceto de Andrade
CMEI Beatriz Silva Pacheco Gonçalves	Escola Municipal Criança Esperança
CMEI Corrente Do Amor	Escola Municipal Doutor Luiz Gabriel Sampaio
CMEI Cristo Rei	Escola Municipal José Polo
CMEI Hugo Mikael Silva Lima	Escola Municipal Machado De Assis
CMEI Julia Volpato Sordi	Escola Municipal Masami Koga
CMEI Livanía Marcia Lerin Kirste	Escola Municipal Mauro Padilha
CMEI Menino Jesus	Escola Municipal Mercedes R. Panzeri
CMEI Monteiro Lobato	Escola Municipal Olinda Dias Pereira
CMEI Padre Reginaldo De Lima	Escola Municipal Padre José De Anchieta
CMEI Pedacinho Do Céu	Escola Municipal Poetisa Cecília Meireles
CMEI Vereador Sebastião Cância de Oliveira	Escola Municipal Professora Darci Aparecida Pereira Mochi
CMEI Vale Azul	Escola Municipal Professor Paulo Freire
CMEI Vinicius De Moraes	Escola Municipal Sagrada Família
CEI AMAS (conveniada)	Escola Municipal São Francisco de Assis
CEI BETEL (conveniada)	Escola Municipal Tisuro Tsuji Barros Cunha
	Escola Municipal Yoshio Hayashi

Fonte: Elaborado pela autora com base no PME (2021).

Podemos observar a localidade das escolas que ofertam o Ensino Fundamental e suas turmas de alfabetização no mapa que a Figura 9 (nove) destaca. São regiões que agregam estudantes do norte e sul da cidade, além da escola Doutor Luiz Gabriel Sampaio, que se localiza em uma área considerada rural de Sarandi.

Figura 9: Mapa com a localização das escolas municipais – Sarandi/PR

Fonte: Prefeitura do Município de Sarandi/PR, *Google Earth* (2023).

Hodiernamente, o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR (SMES) enfrenta o desafio de atender todas as crianças da Educação Básica que estão em idade escolar obrigatória de forma plenamente satisfatória, em decorrência do aumento populacional constatado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o qual evidenciou uma estimativa de 118.455 habitantes. Isso representa um crescimento de 40,2% em relação à população verificada no Censo de 2010, em que o município contava com o quantitativo de 82.842 habitantes. As instituições escolares se encontram com salas com o quantitativo máximo de crianças que prevê a Deliberação nº 03/2014⁴⁶, conseqüentemente, isso significa um agravante para que o trabalho didático pedagógico ocorra de forma plenamente

⁴⁶ A Deliberação nº 03/2014 de Sarandi/PR institui o quantitativo de estudantes por turma: 1º e 2º anos com no máximo 25 (vinte e cinco) alunos; 3º e 4º anos com no máximo 30 (trinta) alunos; 5º ano com no máximo 35 (trinta e cinco) alunos; número máximo de alunos por turmas com alunos inclusos de alguma modalidade da Educação Especial, conforme normas próprias para a Educação Especial.

satisfatória para atender aos objetivos educacionais que a Proposta Curricular almeja.

Compreendemos que ter acesso à Educação pública é um direito de todo sujeito assegurado pela legislação brasileira e concretizado por meio da matrícula escolar a partir dos 4 anos de idade; e, para além do quesito legal, a escola se constitui como um bem público, o qual proporciona acesso à cultura histórica, assim, “[...] o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos” (Arroyo, 2004, p. 38). Conforme dados do Censo Escolar (2022), Sarandi/PR apresentou um histórico de matrículas que efetivou o ingresso dos estudantes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, de acordo com o que evidencia o Quadro 19 (dezenove):

Quadro 19: Quantitativo de matrículas: Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2015 a 2022

Ano letivo	Creche	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
2015	946	1.745	1.303	1.517	1.433	1.329	1.131	9.404 matrículas
2016	1.023	2.051	497	1.491	1.428	1.341	1.300	9.131 matrículas
2017	1.045	2.203	1.254	798	1.441	1.390	1.272	9.403 matrículas
2018	1.427	2.274	1.341	1.332	872	1.366	1.294	9.906 matrículas
2019	1.433	2.243	1.400	1.469	1.256	886	1.269	9.956 matrículas
2020	1.387	2.325	1.424	1.508	1.331	1.256	850	10.081 matrículas
2021	1.386	2.341	1.338	1.385	1.534	1.379	1.284	10.647 matrículas
2022	1.387	2.551	1.561	1.465	1.429	1.517	1.370	11.280 matrículas

Fonte: Censo Escolar 2015 a 2022 (2023).

Outro dado relevante para pontuarmos sobre a caracterização educacional de Sarandi/PR é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁴⁷. O IDEB, principal indicador da qualidade da Educação Básica brasileira, tem o propósito de medir o desempenho do sistema educacional brasileiro com base na combinação

⁴⁷ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, um programa estratégico do “Plano de Desenvolvimento da Educação”, o PDE, lançado na gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad (Triches, 2018).

entre a proficiência adquirida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala e a taxa de aprovação na Educação Básica (Brasil, 2007). Considerando nosso recorte temporal (2015-2022), conforme consta na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, Sarandi/PR evolui de forma lenta no IDEB, como podemos observar no Quadro 20 (vinte), que demonstra o resultado da avaliação nos anos de 2015 até 2021 das escolas municipais:

Quadro 20: Resultado do IDEB municipal 2015-2021

Nota do IDEB				Meta projetada pelo INEP			
2015	2017	2019	2021 ⁴⁸	2015	2017	2019	2021
5,6	5,7	5,6	5,9	5,6	5,9	6,1	6,4

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos do *site* do INEP (2023).

Os resultados evidenciam que, quanto ao IDEB, durante os anos de 2015 a 2021, Sarandi/PR ficou abaixo da meta projetada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. São os reflexos de uma política de avaliação nacional que mede a Educação nos municípios e que deveria indicar possíveis caminhos para a melhoria educacional. Vale lembrar que esse tipo de avaliação da Educação Básica, conforme alerta Freitas (2020, *on-line*), “[...] é extremamente limitada para ser considerada indicadora de ‘desenvolvimento’ ou ‘qualidade’ – que passa por formação, carreira, valorização dos profissionais da educação; infraestrutura das escolas; gestão; [...]”. Pensando dessa forma, o propósito de medir, qualitativamente, traz, em sua essência, a possibilidade de articular políticas educacionais que atendam às demandas e necessidades diagnosticadas. Sem investimentos significativos, a avaliação em larga escala pode resultar em índices cada vez menos significativos em termos de aprendizagem dos conteúdos históricos.

Uma das vertentes que pode contribuir para a qualidade da Educação se expressa por meio do acesso ao conhecimento acumulado, em que a Proposta

⁴⁸ O IDEB leva em consideração a taxa de aprovação/fluxo escolar (reprovas e evasão). Contudo, o ano de 2021 foi acometido pela pandemia de covid-19, sendo que uma das decisões do Sistema de Ensino de Sarandi foi optar pela não reprovação dos alunos. Ainda, conforme a Secretaria Municipal de Educação, o percentual de alunos que realizou a prova foi menor que no ano de 2019. São dados que mascaram a pouca aprendizagem dos estudantes, mas influenciaram no aumento do IDEB.

Curricular de Sarandi/PR, bem articulada e disposta a agregar as adversidades sociais e culturais encontradas nas comunidades sarandienses, torna-se o principal instrumento para propiciar aprendizagens significativas, aproximando o estudante cada vez mais da humanização. Destarte, o currículo escolar assume papel basilar no que concerne à prática pedagógica. Todavia, há de destacarmos que, segundo Sacristán (2000), para que o currículo escolar tenha relevância no contexto educacional, é necessário um conjunto de elementos para que ocorra o processo de aquisição dos conhecimentos, quais sejam: “[...] condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado [...]” (Sacristán, 2000, p. 21). São esses elementos, aliados à prática pedagógica, que transformam os conteúdos expressos no currículo em conhecimento real e significativo para cada estudante.

Diante do movimento nacional em torno da elaboração dos novos currículos e para atender às políticas educacionais nacionais, a Secretaria Municipal de Educação institui suas normativas para fortalecer as ações locais e agregar suas especificidades à padronização conferida pelo governo federal e estadual. Nessa perspectiva, apresentamos, no Quadro 21 (vinte e um), o mapeamento dos documentos normativos do Sistema de Ensino de Sarandi/PR e suas principais deliberações para a transposição da BNCC no contexto da prática escolar. São elas: Deliberação nº 01/2019 (ANEXO 5), Deliberação nº 04/2020 (ANEXO 6), Deliberação nº 02/2020 (ANEXO 7), Deliberação nº 01/2021 (ANEXO 8) e o Parecer 01/2021 (ANEXO 9). Outrossim, cumpre assinalar que essas deliberações culminaram em publicações de importantes documentos municipais:

Quadro 21: Documentos normativos – a transposição da BNCC

Fundamentação legal	Documento municipal	Síntese do documento municipal
<ul style="list-style-type: none"> - Constituição da República Federativa do Brasil: artigos 206, 210 e 211; - Lei 9.394/96; - Proposta Curricular do Município de Sarandi 2004 e versão revisada de 2009; - Plano Nacional de Educação; - Base Nacional Comum Curricular; - Resolução CNE/CP nº 02/2017; 	Deliberação nº 01/2019	<p>Normatiza a organização escolar, projeto político pedagógico, regimento escolar e calendário letivo;</p> <p>Orienta para que o projeto político pedagógico contemple as proposições da BNCC e do Referencial Curricular do estado do Paraná;</p> <p>Adequação dos projetos políticos pedagógicos à</p>

<p>- Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 03/2018.</p>	<p>Deliberação nº 04/2020</p>	<p>BNCC e Referencial Curricular do Paraná.</p> <p>Homologa e regulamenta a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi-Pr; Determina a Proposta Curricular como documento referência para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação especial e educação de jovens e adultos; Esclarece e determina que a Proposta Curricular irá subsidiar os processos de ensino e aprendizagem. Esclarece a função da secretaria municipal de educação no que concerne ao alinhamento dos materiais didáticos, formação continuada e avaliações.</p>
<p>- Deliberações municipais nº 01/2019 e 02/2020; - Base Nacional Comum Curricular; - Referencial Curricular do Paraná.</p>	<p>Deliberação nº 02/2020.</p>	<p>Orienta a construção do projeto político pedagógico, regimento escolar, conselho escolar com a ampla participação da comunidade para efetivar ações democráticas. Determina que os documentos devem estar aprovados até o mês 12 de 2021.</p>
<p>- Lei nº 9393/96: artigos 12, 14 e 88; - Base Nacional Comum Curricular; - Referencial Curricular do Paraná.</p>	<p>Deliberação nº 01/2021</p>	<p>Estipula datas e prazos para adequação: projeto político pedagógico, regimento escolar, conselho escolar.</p>
<p>- Base Nacional Comum Curricular.</p>	<p>Parecer nº 01/2021</p>	<p>Orienta a ampliação das datas e prazos para adequação: projeto político pedagógico, regimento escolar, conselho escolar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Conselho Municipal de Educação – Sarandi/PR (2023).

Destarte, a partir desse quadro, demonstramos o movimento de elaboração de medidas locais para atender à reforma curricular atual. São ações de elaboração de documentos oficiais que confirmam a forma como o município interpreta, reinterpreta e efetiva a política ao contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Portanto, nessas medidas, estão imbricadas mudanças políticas que representam o delineamento de diretrizes, cujo propósito se alinha ao contexto nacional e demarca os processos de discussões e negociações dos diversos segmentos que compõem o Conselho Municipal de Educação.

Desde 2015, a intensificação das políticas curriculares tem ancorado e conduzido o trabalho dos gestores e demais profissionais da Educação sarandiense. Nesse sentido, Cury (1987) nos alerta sobre o ‘perigo’ de reproduzir ideais hegemônicos advindos de interesses do estado, uma vez que isso representa uma “estratégia política” (Cury, 1987, p. 28) e um mecanismo de manipulação da classe dominante. Portanto, se, por um lado, a reforma nacional BNCC representou uma revisão na Proposta Curricular de Sarandi/PR, que, desde 2009, não sofria atualizações, por outro lado, gerou desafios e inquietações para promover a formação humana diante de um documento nacional engessado.

Como já mencionamos, as mudanças provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) geraram articulações da gestão municipal para atender à demanda de alinhamento às novas proposições: uma nova Proposta Curricular necessitou ser implementada ao contexto da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992), ressignificando as orientações nacionais. Adentraremos na Proposta, na próxima subseção, a fim de compreendermos as diversas ressignificações dadas à BNCC, o processo formativo dos profissionais da Educação e como os enunciados, transcritos ao documento municipal, vêm amparando e direcionando a alfabetização no município.

4.2 PROPOSTA CURRICULAR DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SARANDI – PR: AS RESSIGNIFICAÇÕES DAS DIRETRIZES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Como exposto, o alinhamento curricular à BNCC possibilitou visitar a Proposta Curricular do município de Sarandi/PR, adequando à normatização nacional. O processo de revisão e adequação considerou os prenúncios da BNCC (Brasil, 2017) e do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018). Essa ação é resultante da assinatura realizada em 26 de julho de 2018 do Termo de Colaboração e Cooperação (ANEXO 10) entre os

órgãos oficiais municipais e estaduais: Secretaria Municipal de Educação – SMED, Conselho Municipal de Educação de Sarandi – CMES, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/PR – e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR.

Para a adequação, o princípio básico norteador foi possibilitar ao sujeito a formação pedagógica por meio da apropriação dos conhecimentos, visto que, ao trabalho educativo, cabe a função de mediar atividade de assimilação da cultura humana pelo indivíduo, um trabalho intencional e movido por objetivos e finalidades (Saviani, 2003). Sob essa ótica, conforme consta na Proposta Curricular (Sarandi, 2021), os anos de 2018 e 2019 foram dedicados a reelaborar o novo currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como assevera o documento do próprio Ministério da Educação. Essa ação significa um “[...] processo de tradução da BNCC em um documento curricular local [...]” (Brasil, 2018, p. 6).

O Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR optou por uma revisão curricular coletiva, participativa e colaborativa, de forma a considerar os princípios da gestão democrática estabelecidos no Artigo 14 da LDBEN (Brasil, 1996), desconsiderando sua construção unilateral. Diante disso, dois pontos merecem destaque nessa construção coletiva do novo currículo: a formação continuada e a organização de Grupos de Trabalho (GTs).

Primeiramente, destacamos a formação continuada como uma urgente necessidade de apreender como os docentes pensavam e compreendiam a composição e as demandas advindas da reforma curricular. Ao se retratar a formação docente, Veiga (2008, p. 15) conceitua que se materializa no “[...] ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

Nessa perspectiva, a formação continuada com os profissionais da Educação foi planejada como uma estratégia para auxiliar no processo de alinhamento das proposições da BNCC ao cotidiano das ações didático-pedagógicas das instituições escolares, pois é nesse contexto que ocorre a prática da política pública (Ball; Maguire; Braun, 2012). Muito se discutiu nos encontros formativos realizados em hora-atividade, de 2015 até 2018, de modo a conhecer o documento curricular nacional e construir interpretações críticas relacionando a realidade em que estão

inseridas cada comunidade escolar. Nessa busca reflexiva em formação, cada sujeito se inseriu em seu contexto e desenvolveu novos conceitos acerca dos enunciados da Base.

Além da equipe de assessoria pedagógica discutir e refletir com os grupos de profissionais do Sistema de Ensino de Sarandi/PR, as formações deram segmento em parceria com professores da Universidade Estadual de Maringá – UEM –, sendo uma das frentes de trabalho que possibilitou o entendimento crítico acerca das questões que envolveram a nova política curricular nacional. Salientamos, aqui, a fundamental importância das universidades públicas nesse processo ao oportunizar, de fato, a formação continuada de professores que estão diretamente atrelados à concretização das políticas públicas educacionais, consolidando a tríade ensino, pesquisa e extensão. Morais (2022) considera que as universidades públicas são, ou deveriam ser, os braços do governo para a efetivação de políticas públicas federais que, além de produzir pesquisas para o desenvolvimento da sociedade, ainda corroboram com o planejamento da gestão educacional do país: “[...] nossas Universidades precisam se comprometer com as ações de extensão em que colaboram, diretamente, com o enfrentamento de nossas questões educacionais” (Morais, 2022, p. 4).

A formação continuada de professores é o ponto de partida para uma ação docente exitosa, à medida que propicia aprendizagens para além dos marcos regulatórios, ou seja, para além de imposições advindas de contextos irreais que pouco contribuem com a transformação de consciência docente. Diante disso, uma formação continuada representa “[...] lugar de vida e morada do/a professor/a, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio ou fim da carreira” (Coimbra, 2020, p. 3).

Nesse sentido, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou vagas para que os profissionais pudessem participar do Ciclo de Debates do GT Pirapó/FEIPAR (FEIPAR – Fórum de Educação Infantil do Paraná⁴⁹), organizado por

⁴⁹ O FEIPAR – Fórum de Educação Infantil do PR – é uma organização do movimento social da Educação Infantil do Paraná, que realiza suas atividades desde 1988, tendo sua origem atrelada ao Fórum em Defesa da Escola Pública, por meio do Grupo de Trabalho de Educação Infantil da UFPR (GTEI). O FEIPAR conta com Grupos de Trabalho organizados no interior do estado do Paraná, sendo o GT Pirapó a representatividade da região Noroeste. O GT Pirapó/FEIPAR/MIEIB foi fundado em 6 de agosto de 2015, atua em diversas ações formativas e políticas referentes à Educação Infantil regional (<http://feipar.blogspot.com/>).

meio do Projeto de extensão sob o Processo nº 1194/2018 da Universidade Estadual de Maringá. Dentre as temáticas, nesse Ciclo de Debates, os participantes puderam aprender sobre: BNCC na Educação Infantil: dilemas e perspectivas; BNCC e proposta pedagógica; Desafios de implementação; Bases legais da BNCC, dentre outras temáticas. Scheibe (2010, p. 991), ao se referir à formação de professores da Educação Básica, esclarece que as instituições escolares, em parceria com instituições de ensino superior formadoras de professores, constituem-se em espaços de contínua formação e “[...] necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente”.

A formação continuada dos professores é um projeto que compõe a política pública de uma gestão educacional. Contudo, a superação de afirmações que se respaldam em uma formação continuada que atende somente às demandas emergenciais se faz necessária para promover a “[...] reflexão permanente dos professores” (Scheibe, 2010, p. 991). Os percursos formativos em que os docentes participam precisam considerar as especificidades da realidade educacional presente nos projetos políticos-pedagógicos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) propõe em sua Meta 16: “[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Considerando esse aspecto, as Universidades públicas, especialmente após a aprovação da BNCC, vêm construindo coletivamente algumas pautas para a garantia de uma formação continuada de qualidade. São pautas que defendem a formação docente atrelada à valorização de carreira, a autonomia das Universidades em desenvolver projetos de extensão junto à Educação Básica conforme diálogos e estreitamento de temáticas relevantes, o papel dos movimentos sociais na busca de ações que respaldem legalmente a formação teórica e prática e o fortalecimento dos projetos institucionais para formação de professores (Dourado; Siqueira, 2022).

Com isso, uma contínua formação envolve sujeitos que se identificam em seus espaços escolares e buscam praticar o que aprendem ao que vivenciam, atrelando teoria e prática, aspectos relevantes para se pensar o currículo de Sarandi/PR. Na Figura 10 (dez), é possível observar os encontros formativos em

relação ao processo nº 1194/2018, o qual criou um espaço especial e privilegiado na tentativa de aproximar docentes aos preceitos da nova política educacional curricular em trâmite:

Figura 10: Encontros formativos – Processo nº 1194/2018 – UEM



Fonte: Rede social *Facebook* – Livre acesso (2023).

Outra formação que ocorreu diz respeito ao Processo nº 2372, de 30 de maio de 2019 até 14 de novembro de 2019 (UEM, 2019). Nela, o documento BNCC foi esmiuçado em temáticas que envolveram discussões sobre: documentos nacionais norteadores que fundamentaram legalmente a BNCC; a Educação Infantil; a relevância da participação de todos os profissionais da Educação sarandiense na efetivação da nova proposta curricular; conceitos de currículo como fundamental para promover uma Educação justa e democrática; políticas públicas educacionais curriculares; concepção de infância proposta pela Base; Projeto Político-Pedagógico; reflexões sobre os componentes curriculares; os campos de experiência na Educação Infantil.

Diante dessas temáticas, podemos inferir que, apesar de os encontros formativos terem temáticas diferenciadas, o foco de todo o trabalho se remeteu à compreensão da reforma curricular, como podemos constatar no Quadro 22 (vinte e dois):

Quadro 22: Programa ministrado em formação continuada: BNCC: Possibilidades para a Educação Infantil⁵⁰

Atividades realizadas e realizadores	Carga horária
Palestra: A linguagem e a criança Ministrantes: Doutora Heloisa Toshie Irie Saito e Mestra Luara Alexandre dos Santos	8
Palestra: BNCC na Educação Infantil: os desafios da implementação Ministrante: Doutora Maria Eunice França Volsi	4
Palestra: BNCC: possibilidades para a Educação Infantil Ministrantes: Doutora Jani Alves da Silva Moreira, Mestra Lucilene Amarante e Mestra Andressa Macedo Garcia	4
Palestra: Campos de experiência e a relação com o cuidar e o educar Ministrante: Doutora Lucinéia Maria Lazaretti	4
Grupo de trabalho: Leituras e apontamentos Coordenadora: Doutora Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais	10
Palestra: Linguagem Matemática como conhecimento: como ensinar Ministrantes: Doutora Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Doutora Paula Tamires Moya	8
Palestra: Observar e avaliar a criança na educação Infantil Ministrante: Doutora Maria de Jesus Cano Miranda	8
Palestra: Os bebês e as crianças pequenas na educação infantil: relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento Ministrante: Doutora Lucinéia Maria Lazaretti	4
Total	50

Fonte: <http://pecweb.uem.br/dex/certificado/> (UEM, 2019).

⁵⁰ Processo nº 2372, de 30 de maio de 2019 até 14 de novembro de 2019 (UEM, 2019).

Para exemplificar, apresentamos a Figura 11 (onze), que se suscita de encontros formativos, organizados pela professora Doutora Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais (UEM), com apoio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Departamento de Teoria e Prática – UEM. Os encontros ocorreram no ano de 2019 em Sarandi/PR e representaram momentos de estudo e reflexão acerca da nova política curricular em andamento no país e se concretizando no contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2012) do município de Sarandi/PR. Em um primeiro momento, foram convidados apenas os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por considerá-los o elo entre o conhecimento apreendido nos encontros e os docentes:

Figura 11: Formação sobre a BNCC para coordenadores pedagógicos de Sarandi em junho de 2019



Fonte: Acervo da autora (2019).

Essas iniciativas propiciaram aos profissionais saírem do senso comum e construírem conhecimentos sólidos e embasados teoricamente, além de provocar certa autonomia na construção e partilha de concepções relacionadas à BNCC, as quais foram multiplicadas nas instituições de ensino pelos coordenadores pedagógicos.

Ao percorrermos nossas análises, evidenciamos que os profissionais também tiveram palestras em grande grupo, conforme demonstra a Figura 12 (doze):

Figura 12: Palestra sobre a BNCC para todos os profissionais da Educação Básica de Sarandi – 2019



Fonte: Site da prefeitura de Sarandi/PR (2019):

<http://www.sarandi.pr.gov.br/web/index.php/noticias/item/secretaria-de-educacao-discute-a-bncc-e-a-proposta-curricular-de-sarandi>

A palestra “A BNCC e a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi: um diálogo necessário”, proferida pela professora Doutora Marta Sueli de Farias Sforni, da Universidade Estadual de Maringá/PR, reuniu o contingente de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi. Foi realizada em julho de 2019.

Não obstante a todas as discussões, posteriormente, para a adequação do documento local, a Secretaria de Educação conclamou a participação de todos os profissionais do Sistema Municipal de Ensino e organizou Grupos de Trabalho (GTs) conforme área de interesse de cada indivíduo. Esses grupos foram coordenados pela equipe de gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e tiveram como assessora a professora Doutora Marta Sueli de Farias Sforni (UEM). O Quadro 23 (vinte e três) demonstra a participação dos profissionais do Sistema de Ensino de Sarandi na elaboração da Proposta Curricular; são os integrantes da revisão e

adequação do currículo municipal que compuseram os grupos de trabalho durante os anos de 2018 e 2019:

Quadro 23: Quantitativo de participantes da elaboração da Proposta Curricular de Sarandi/PR

Assessoria pedagógica Professora Doutora Marta Sueli de Faria Sforni		
Educação Infantil	8 coordenadores	57 participantes
Ensino Fundamental		
Componente curricular/Área do conhecimento	Coordenadores dos GTs	Número de professores participantes
Arte	1 coordenadora	3 participantes
Ciências	1 coordenadora	6 participantes
Educação Física	1 coordenadora	6 participantes
Ensino Religioso	1 coordenadora	6 participantes
Geografia e História	1 coordenadora	14 participantes
Língua Portuguesa	1 coordenadora	11 participantes
Matemática	1 coordenadora	9 participantes
Educação especial	1 coordenadora	9 participantes
Educação de jovens e adultos	1 coordenadora	6 participantes

Fonte: Proposta Curricular de Sarandi (2021).

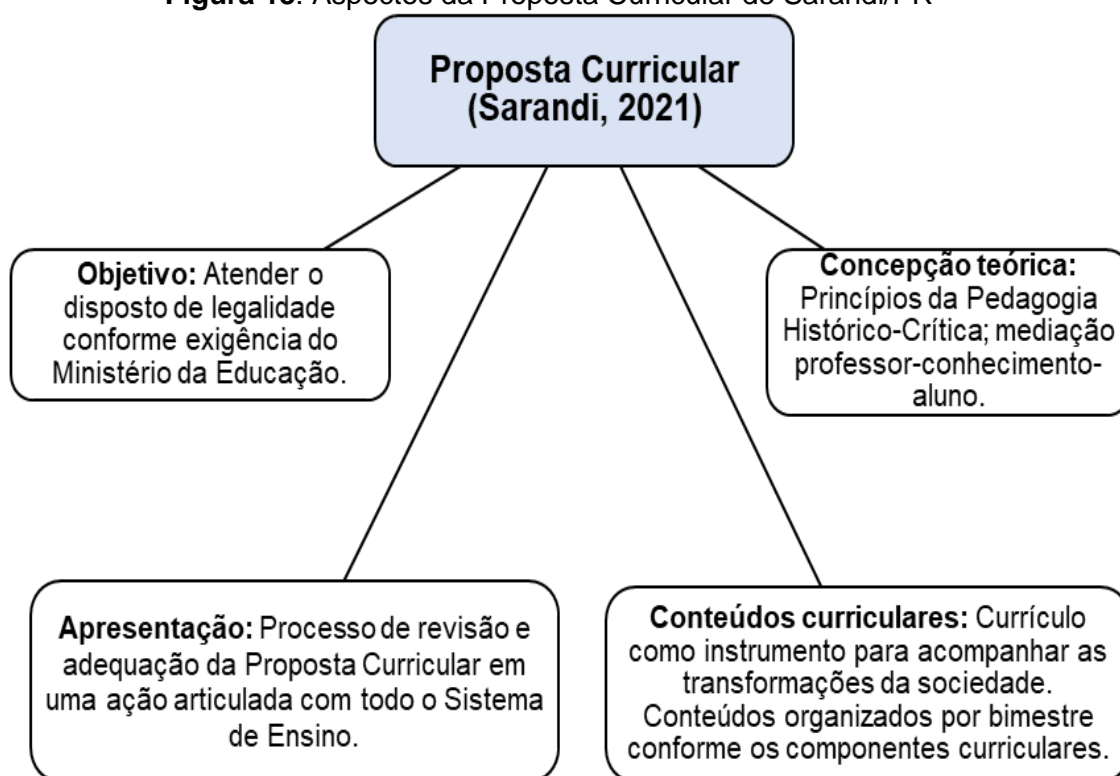
O Quadro 23 (vinte e três) nos revela o pouco interesse dos profissionais nas atividades de reforma curricular municipal. António (2023, p. 92) esclarece: “[...] os atores de política veem e se posicionam sobre determinada política, a partir do lugar onde se encontram [...]”, portanto, a revisão e a adequação da Proposta Curricular de Sarandi/PR oportunizaram um espaço democrático para os profissionais posicionarem suas opiniões, discussões e estudos acerca do novo currículo norteador da prática pedagógica.

Destarte, observamos que os participantes que se envolveram na elaboração e revisão representam um quantitativo ínfimo e pouco expressivo em relação ao número total de profissionais que atuam no Sistema de Ensino. Com isso, destacamos que há um estranhamento e certa resistência dos docentes em relação à BNCC e suas diretrizes para a reelaboração dos currículos, pois não houve uma adesão da maioria dos profissionais no processo que envolveu a escrita do documento. Essa pouca participação nos remete a refletir como os demais profissionais do Sistema de Ensino, em seus contextos adversos das instituições escolares, irão interpretar e reproduzir a Proposta Curricular em suas salas de aulas e em seus planos de ensino.

Após o processo formativo, a Secretaria Municipal de Educação estruturou seu currículo em um volume único que agrega tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental. O documento teve sua primeira edição em 2004, reeditado em 2009 e, em 2021, foi reorganizado “[...] em sintonia com o proposto pela BNCC (2017) e no Referencial Curricular do Paraná” (Sarandi, 2021, p. 410). Em suas seiscentas e quinze páginas, congrega orientações, diretrizes e encaminhamentos para as instituições escolares e se compõe como uma “opção política autêntica no trato da coerência entre o discurso e a prática” (Sarandi, 2021, p. 22).

Os principais aspectos da Proposta Curricular (Sarandi, 2021) podem ser averiguados de forma sintética na Figura 13 (treze). Demonstramos, portanto, sua apresentação, objetivo, concepção teórica e, por fim, os conteúdos curriculares:

Figura 13: Aspectos da Proposta Curricular de Sarandi/PR

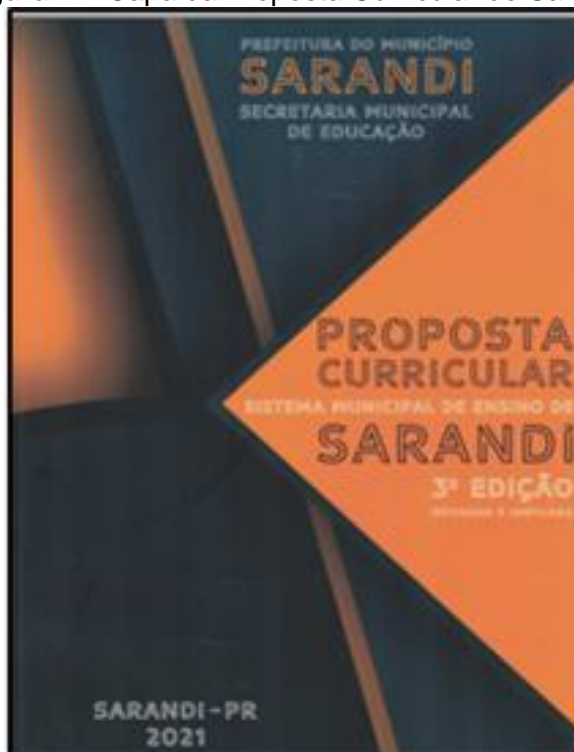


Fonte: Elaborada pela autora com base na Proposta Curricular de Sarandi/PR (2024).

De acordo com o discurso proferido em seu texto de apresentação, o secretário de Educação Antonio Del Nero (2018-2024) declara que a Proposta Curricular Municipal “[...] reflete uma ação articulada e integrada que visa fortalecer o protagonismo dos profissionais da Educação [...]” (Sarandi, 2021, p. 19). Ainda, compromete-se com a aprendizagem de todos os estudantes, cujo propósito

permeia a conscientização do papel de cada sujeito na transformação da sociedade (Sarandi, 2021).

Figura 14: Capa da Proposta Curricular de Sarandi



Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em 2021, foi entregue um volume da Proposta Curricular para cada profissional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para os componentes curriculares, diferentemente da BNCC (Brasil, 2017) e do RCPR (Paraná, 2018), a Proposta Curricular de Sarandi (Sarandi, 2021) acrescentou subtemáticas introdutórias que discorreram sobre a concepção da disciplina, os procedimentos teórico-metodológicos, quadro organizador curricular, avaliação e as referências. Do mesmo modo, chama-nos a atenção, em especial, o componente de Língua Portuguesa que agrega as orientações para o ciclo de alfabetização, em que se destaca como subtítulo “Alfabetização e seu objeto de estudo” (Sarandi, 2021).

Segundo Mortatti (2010, p. 340), “[...] a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão [...]”. Diante disso, observamos que os encaminhamentos para se alcançar a alfabetização dos estudantes estão explícitos na Proposta (Sarandi, 2021), a qual afirma que “[...] as atividades de ensino devem ser organizadas tendo por base os conteúdos do sistema de escrita alfabética, de modo que sejam

abordados de forma explícita e gradativa” (Sarandi, 2021, p. 414). Especificar os encaminhamentos facilita a compreensão dos docentes na composição dos planos de aula e reforça, Ainda, que o trabalho didático-pedagógico precisa ser intencionalmente planejado para além do texto que representa o concreto inicial. Isso significa ampliar os conhecimentos da Língua Portuguesa e suas especificidades em relação à escrita e leitura:

[...] é preciso não ficar apenas no conteúdo do texto, mas caminhar rumo às abstrações da língua, as convenções que estão sistematizadas na Língua Portuguesa, no caso, o Sistema de Escrita Alfabética, para depois retornar a outros textos e poder interagir com elas, pela mediação do conteúdo aprendido (Sarandi, 2021, p. 415).

Há, no documento curricular municipal (Sarandi, 2021), orientações para que o docente organize o ensino utilizando, inicialmente, a letra de imprensa maiúscula, explorar as correspondências biunívocas e, em seguida, pelas correspondências cruzadas e múltiplas – e, após, as arbitrarias. Observamos, então, de acordo com o Quadro 24 (vinte e quatro), que há uma lógica sequencial organizada, bimestralmente, para que o plano de aula docente se efetive junto aos estudantes:

Quadro 24: Proposta Curricular de Sarandi – Quadro organizador curricular

PRÁTICAS DE LINGUAGEM							
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA (ALFABETIZAÇÃO)							
CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	OBJETOS DO CONHECIMENTO ESPECÍFICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	BIMESTRE			
				1º	2º	3º	4º
Todos os Campos de Atuação	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil; Distinção entre notações léxicas (acento, til, cedilha, hífen).	Distinção entre as letras e notações gráficas (acento, til, cedilha, hífen, entre outros).	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	X	X		
Todos os Campos de Atuação	Construção do sistema alfabético; Utilização do alfabeto nas tentativas de escrita, com compreensão do princípio alfabético da língua.	Princípio alfabético: relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	X	X		
Todos os Campos de Atuação	Construção do sistema alfabético e da ortografia; Orientação (alinhamento e segmentação).	Segmentação das palavras em sílabas, nas linhas de textos.	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	X	X	X	X
Todos os Campos de Atuação	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	Relação grafema x fonema.	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	X	X	X	X
Todos os Campos de Atuação	Construção do sistema alfabético e da ortografia; Categorização funcional das letras: arbitrariedade do sistema de escrita.	Categorização gráfica e funcional.	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	X	X	X	X

Fonte: Proposta Curricular de Sarandi (Sarandi, 2021).

Diante do quadro supramencionado, destacamos que os princípios que embasam o currículo para as escolas públicas de Sarandi/PR difundem a continuação da BNCC no contexto da prática escolar. Ao considerarmos as afirmações de Ball (2001), constatamos que as políticas municipais se articulam em consonância com a política nacional em um processo de reconfiguração, porém tendo os mesmos delineamentos. Tomamos suas assertivas ao se referir ao processo de criação de políticas em que, conforme Ball (2001), os discursos legitimados socialmente estão imbuídos no planejamento de políticas. Assim, é “[...] um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas [...]” (Ball, 2001, p.102). Percebemos, com isso, que novos conceitos são atribuídos a conceitos já existentes.

Os enunciados veiculados na Proposta (Sarandi, 2021) revelam discursos ideológicos por meio das determinações macro das políticas curriculares nacionais e

reforçam as enunciações produzidas e interpretadas dos documentos legais prescritivos. É a representação de um texto como discurso (Bakhtin, 2010) que se lança no contexto histórico, social e cultural. Portanto, o discurso e os enunciados formam um emaranhado de determinações em conformidade com o movimento fundante de reforma curricular nacional.

Para evidenciar o processo de “bricolagem” (Ball, 2001), os discursos, os enunciados (Bakhtin, 2010), bem como os avanços teóricos inseridos na Proposta Curricular de Sarandi/PR, especialmente nesta pesquisa, destacamos as diretrizes para a alfabetização. Assim, elaboramos um quadro comparativo com as principais diretrizes que analisamos nos documentos nacional – BNCC (Brasil, 2017), estadual (Paraná, 2018) e municipal (Sarandi, 2021):

Quadro 25: Diretrizes para a alfabetização: BNCC, RCPR e Proposta Curricular de Sarandi/PR

Diretrizes BNCC (2017)	Diretrizes RCPR (2018)	Proposta Curricular de Sarandi/PR (2021)
Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção [...] e análise linguística/semiótica” (p. 67).	“[...] a apresentação dos objetivos de aprendizagem se dá a partir das práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração: leitura de textos, produção de textos, oralidade e Análise linguística/semiótica” (p. 529).	“[...] integrar um trabalho pedagógico que envolva todas as práticas de linguagens: oralidade, a leitura/escuta, a produção de texto/escrita e a análise linguística /semiótica” (p. 411).
“[...] é preciso conhecer as relações fono-ortográficas” (p. 90).	“[...] o conhecimento do alfabeto; a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; o domínio das relações entre grafemas e fonemas [...]” (p. 532).	“[...] O objeto principal da alfabetização é o sistema de escrita alfabética” (p. 413).
“[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. A alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (p. 87).	“[...] A sistematização da alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano e a ortografização se estende para os demais anos do Ensino Fundamental [...]” (p. 532).	“[...] aprendizagens esperadas ao longo dos dois primeiros anos do Ensino fundamental” (p. 415). “[...] a alfabetização deve ser consolidada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” (p. 412).
“[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-	“[...] centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho	“[...] o texto é o ponto de partida, é ele que evidencia o concreto inicial, a existência da

discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (p. 63).	[...]” (p. 529).	escrita na realidade objetiva, mas é preciso não ficar apenas no conteúdo do texto, mas caminhar rumo às abstrações da língua [...]” (p. 415).
---	------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em: BNCC (Brasil, 2017); Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018); Proposta Curricular de Sarandi/PR (Sarandi, 2021).

Perante o cotejamento desenvolvido a partir dos documentos oficiais demonstrados, é possível analisar que, em um primeiro momento, as diretrizes que emanam da Proposta Curricular de Sarandi/PR dão o direcionamento do documento em compatibilidade com o discurso propalado pela BNCC (Brasil, 2017) e RCPR (Paraná, 2018). Verificamos que houve uma necessidade legal em seguir tais preceitos, já que a padronização ocorre em nível nacional. Diante disso, há relações entre as diretrizes dos documentos oficiais, o que significa uma interação entre os textos, representando uma relação de intertextualidade, portanto, os documentos apresentam proposições vivas e responsivas (Bakhtin, 2010) à medida que representam o projeto-ideológico político idealizado para proporcionar a alfabetização dos estudantes sarandienses. São enunciados elaborados a partir de outros já existentes, isto é, ocorre um diálogo entre os textos: “[...] os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros [...]” (Bakhtin, 2010, p. 297).

Em nossa análise, evidenciamos que há, no bojo da política de reconfiguração curricular, discursos que se transfiguram por ações, interpretações e medidas que, em sua essência, reproduzem a divulgação de uma agenda para a concretização da BNCC (Brasil, 2017), haja vista que são documentos similares.

Contudo, podemos inferir que há avanços significativos presentes na Proposta Curricular de Sarandi/PR, ao se esclarecer aos profissionais das instituições municipais de ensino os princípios norteadores e conceitos relevantes que circundam o processo de aquisição da linguagem escrita, tais como: alfabetização como um processo; o texto como linguagem cultural; diferenciação entre alfabetização e letramento; interação com a linguagem escrita; função da avaliação (Sarandi, 2021). Esses esclarecimentos se tornam fundamentais, uma vez que direcionam os planejamentos pedagógicos, o processo de ensino e aprendizagem e as avaliações. Diante disso, o docente alfabetizador tem subsídios

para planejar suas ações didático-pedagógicas com intervenções intencionais e se posicionar perante as diversas orientações que envolvem o novo currículo municipal.

Os princípios norteadores e conceitos supracitados podem ser observados nos excertos que apresentamos no Quadro 26 (vinte e seis):

Quadro 26: Princípios norteadores e conceitos para a alfabetização prescritos na Proposta Curricular de Sarandi/PR

Princípios norteadores e conceitos prescritos na Proposta Curricular de Sarandi/PR para a alfabetização
“[...] possibilitar aos estudantes o contato com o texto, com o contexto histórico e cultural de sua produção” (p. 406).
“[...] o trabalho com o texto [...] envolve trabalho com todas as práticas de linguagem de modo articulado [...] inserir os estudantes em situações de letramento” (p. 411).
“[...] a alfabetização como um processo voltado à aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (p. 411).
“[...] a alfabetização é apenas o ponto de partida de um longo processo de apropriação da língua e da linguagem, ela, em si, não é suficiente para que a criança esteja realmente apta a atuar integralmente em uma sociedade graficamente organizada” (p. 411).
“[...] interagir com a linguagem que circula socialmente, mesmo que ainda não tenha autonomia para ler e escrever” (p. 412).
“[...] alfabetizar letrando pode enriquecer e conferir sentido para a aprendizagem da linguagem escrita” (p. 412).
“[...] alfabetizar letrando” (p. 414).
“[...] a avaliação da alfabetização necessita ser compreendida em meio a todo percurso de interação realizado pelo estudante com o sistema de escrita alfabético [...] não deve ser vista como um instrumento excludente” (p. 483).
“[...] para acompanhar e avaliar o processo de alfabetização faz-se necessários registros gráficos (desenhos, produções escritas e sondagens de escrita [...])” (p. 484).
“[...] analisar os avanços e identificar as maiores dificuldades dos alunos” (p. 484).
“[...] traçar novos encaminhamentos metodológicos para se garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes” (p. 484).

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no documento Proposta Curricular de Sarandi/PR (2021).

Analisamos e evidenciamos, no Quadro 26 (vinte e seis), que os princípios norteadores e conceitos prescritos na Proposta Curricular de Sarandi/PR (Sarandi, 2021) para a alfabetização almejam esclarecer ao docente alfabetizador caminhos possíveis para alfabetizar os sujeitos. São proposições que provocam não somente um movimento de mudanças e acréscimos positivos no currículo escolar, mas se reconfiguram para além disso, nas relações entre os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Um documento de caráter basilar para que as práticas educativas assegurem a aprendizagem da linguagem escrita e garantam a democratização de acesso ao conhecimento letrado – e provoquem, notoriamente,

reflexões aos docentes sobre “[...] pacotes padronizados de políticas educacionais globais” (António, 2023, p. 145).

Para isso, tais princípios norteadores e conceitos exigem uma intencionalidade pedagógica de forma a contextualizar os conteúdos do sistema de escrita alfabética, efetivando-se em sala de aula. Conforme expõe Menezes (2020, p. 155), “[...] a aprendizagem inicial da língua escrita exige várias metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático e outras caracterizadas por ensino indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças”. O docente alfabetizador pode fazer uso de diversos recursos e encaminhamentos. Isso corrobora, então, para a compreensão de que a apreensão da linguagem escrita é um processo contínuo e faz parte do cotidiano letrado de toda uma realidade social vivenciada pelos estudantes.

Os princípios norteadores e conceitos sinalizam, ainda, o que Morais (2022, p. 6) sugere: “[...] os municípios não devem se pautar rigorosamente pela BNCC, ao definir suas propostas curriculares”, podem construir suas resistências e inquietações que sobressaem no contexto da prática educacional, uma vez que, simplesmente adaptar os currículos à padronização imposta, representa atender a uma reforma que nem sempre atende às reais condições das escolas públicas e pouco contribui para que, de fato, se tenham avanços qualitativos na alfabetização: “[...] em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava [...]” (Souza, 2003, p. 27).

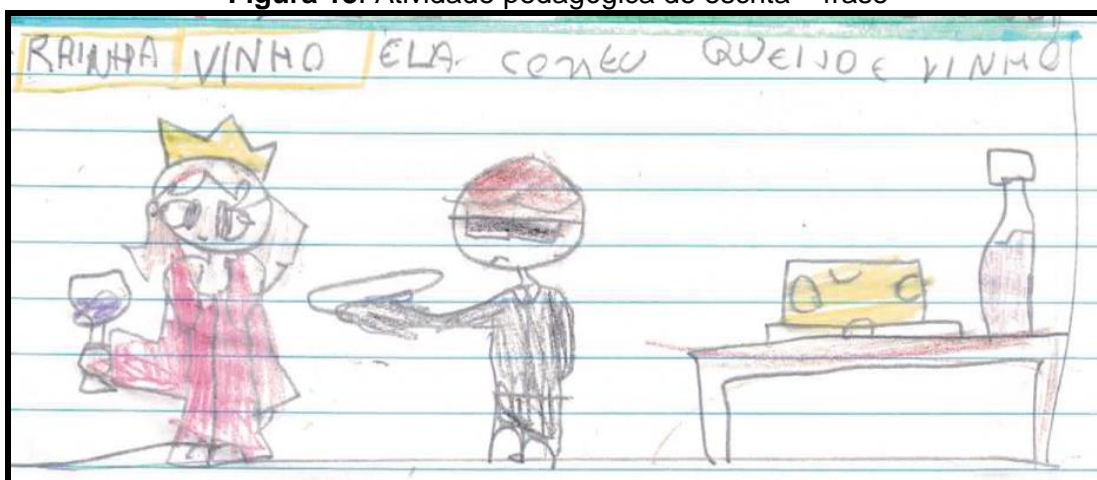
Os docentes, em suas classes de alfabetização, podem resistir e denunciar a realidade de seguir criteriosamente a BNCC por meio de ações pedagógicas planejadas por meio do alfabetizar e letrar envolvendo situações reais do contexto ao qual os estudantes estão inseridos, para que provoquem a plena conscientização e emancipação dos estudantes, ao almejar “[...] uma radical mudança que nos leve para além do capital [...]” (Mészáros, 2008, p. 25).

Consideramos, então, no contexto da prática, que as instituições escolares, com suas formas adversas de gestão e organização, são importantes locais onde se traduz a política em prática com sentido. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2012, p. 23), representam “[...] uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional”. Esse movimento é dinâmico e pode ocorrer pela atuação de professores, diretores e coordenadores que agem diretamente com o

processo de ensino e aprendizagem com as devidas intencionalidades pedagógicas que envolvem as interações, a organização do plano de aula, dos espaços, tempo e recursos. Tais intencionalidades podem ser observadas no planejamento docente, documento primordial que pode refutar o documento BNCC ou congregar suas práticas seguindo o que assevera suas diretrizes implementadas na proposta sarandiense. São as diversas interlocuções que se estabelecem entre a produção do texto oficial e o texto executado no contexto da prática.

Na sequência, trazemos à tona uma atividade, pensada para atender ao conteúdo da BNCC, que representa o planejamento do docente alfabetizador sendo efetivado junto aos estudantes do ciclo de alfabetização. A atividade exposta na Figura 15 (quinze) evidencia um trabalho em que o estudante necessita escrever uma frase e ilustrar conforme o significado da escrita. Indica uma autonomia de o estudante mostrar os conhecimentos que já adquiriu em relação ao sistema de escrita alfabético, após ler e desenhar o que escreveu:

Figura 15: Atividade pedagógica de escrita – frase



Fonte: Caderno de um estudante – Sarandi/PR – Arquivo pessoal (2022).

Na análise da atividade supracitada, visualizamos uma situação que envolve a escrita de frase utilizando duas palavras. No decorrer da escrita, a criança tem a possibilidade de associar sons e significados, os quais são representados pela escrita. Ao escrever frases, o estudante amplia o vocabulário, faz a reflexão grafema e fonema e compreende que a escrita pode ser utilizada para expressar ideias. Percebemos que a realização da atividade demonstra que o currículo é transformado perante a ação didático-pedagógica dos docentes que medeiam os conteúdos de alfabetização a serem alcançados por meio de organização de situações de escrita.

O currículo se reconfigura em práticas intencionalmente planejadas por meio dessas situações de escrita para que as crianças alcancem o conhecimento alfabético. Apesar de haver a existência de um currículo único, as práticas pedagógicas são planejadas de formas diferentes para alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, pois “[...] uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental” (Vigotsky, 1991, 115). Assim, concordamos com Vigotsky (1991), porque toda atividade, para alcançar a plena alfabetização do estudante, deve ser desafiadora e cuidadosamente planejada de maneira apropriada para suprir as necessidades das crianças.

É interessante perceber que a escrita anunciada na atividade, em uma perspectiva da alfabetização, remete à Napolini (2010, p. 93), que afirma: “A criança aprende a escrever escrevendo [...]. É preciso saber intervir no texto do aluno, transformando-o, com a intenção de torná-lo cada vez mais próxima à [escrita] convencional”. Nesse sentido, demonstra a imprescindibilidade de um trabalho intencional com atividades que envolvam a consciência fonológica e a relação grafema e fonema. Para isso, a mediação docente com o conhecimento científico e a prática social do estudante pode acarretar um avanço em relação ao processo de apreensão da linguagem escrita (Sarandi, 2021) levando ao aluno se aproximar cada vez mais da escrita convencional da norma padrão da Língua Portuguesa. Para além de uma simples atividade de produção escrita, a ilustração realizada pela criança do ciclo de alfabetização complementa e contribui para o entendimento do uso social da escrita alfabética, em que o estudante percebe que existem relações entre pensamento, fala e escrita (Vigotsky, 2001).

Verificamos que a atividade supramencionada faz parte de um viés para atender à BNCC e pertence ao componente curricular de Língua Portuguesa, ao transitar pelos seguintes objetivos de aprendizagem cotejados na Proposta Curricular (Sarandi, 2021) do município de Sarandi/PR: (EF02LP08) segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; (EF01LP07) identificar fonemas e sua representação por letras; (EF02LP04) ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV identificando que existem vogais em todas as sílabas. Refletimos que a prática docente reproduz objetivos da BNCC, contudo é a mediação repleta de intencionalidade pedagógica que provoca avanços na escrita do estudante. Isso implica reconhecer a individualidade de escrita de cada estudante: “É importante ter uma visão compreensiva do problema de escrita da

criança para que fique claro que tipos de conhecimentos devem ser desenvolvidos” (Zorzi, 2003, p. 70). Não desconsideramos, pelo contrário, reiteramos que o conjunto de políticas públicas educacionais contínuas desempenha um fator prioritário nos avanços alcançados pelos docentes junto aos estudantes do ciclo de alfabetização.

Repensar um currículo para atender às diversas demandas sociais, culturais e estruturais em que a escola e os discentes estão inseridos é formar continuamente cada docente, a fim de que compreenda o currículo como um instrumento múltiplo a favor do desenvolvimento e da aprendizagem, levando-o a preparar seu plano de aula com vistas à sua sala de aula, heterogênea e plural. Pluralidade afetada por um documento curricular nacional, BNCC, que nos desafia, no contexto da prática das salas de aula, a refletir qual a verdadeira autonomia das instituições escolares e seus gestores em aceitar ou refutar direcionamentos estranhos à realidade escolar, já que é mandatório em seus direcionamentos. Nesse ponto, concordamos com António (2023, p. 161), que assevera: “[...] as políticas podem dizer o que fazer, mas não como fazer [...]”.

O currículo representa a identidade de uma instituição escolar que valoriza o trilhar dos estudante e dos docentes e contribui para a interação da pluralidade de experiências, o que o torna rico em conhecimento significativo e com sentido para os estudantes. Arroyo (2013, p. 119) explica que “[...] os conhecimentos, as normas e diretrizes descolados das experiências sociais que os produzem se tornam abstratos, distantes e desinteressantes”. Dito isso, no ciclo de alfabetização, planejar atividades variadas se constitui como um desafio com vistas a atender às diferentes necessidades de aprendizagem individuais dos estudantes e contribuir para que avancem no processo de aquisição da escrita, bem como considerar a experiência social do estudante com o intuito de despertar o sentido da escrita conforme sua vivência e criatividade (Julia, 2001).

A Figura 15 (quinze) demonstrou que a reflexão sobre a funcionalidade da escrita é necessária para que possamos comunicar as conquistas, avanços e compreensão da escrita que carece de uma intervenção que considere a pluralidade e diversidade dos contextos em que os estudantes estão inseridos, o que, muitas vezes, significa uma resistência em cumprir com os objetivos engessados e verticalizados em detrimento de aproximar as vivências dos estudantes em suas aprendizagens.

Nesta seção, buscamos trilhar o caminho de apresentação do contexto educacional de Sarandi/PR. Ao apresentarmos o município, direcionamos nossas análises aos documentos oficiais municipais homologados como exigências legais para a transposição dos documentos das políticas curriculares nacional – BNCC – e estadual – RCPR. Procuramos evidenciar o trabalho de elaboração documental demarcado por um intenso processo de formação cerceado por sujeitos que compreendem a Educação como um direito social. Retomamos o percurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação e demonstramos a valorização à formação continuada, delineada pela gestão educacional municipal, ao articular, juntamente aos professores das universidades públicas, reflexões críticas acerca de temáticas envolvendo a BNCC (Brasil, 2017). Tal processo fez parte do contexto da prática como uma das primeiras ações para a compreensão das mudanças curriculares, rumo à ação-reflexão que visava à construção de uma nova Proposta Curricular para o Sistema Municipal de Ensino sarandiense.

Decorrente de todo o percurso formativo, Sarandi/PR reconstruiu sua Proposta Curricular (Sarandi, 2021) a partir de uma base democrática-participativa, na qual os professores, coordenadores e gestores escolares se envolveram no processo. Diante de nosso olhar atento, destacamos os avanços em relação aos enunciados para o processo de apropriação da linguagem escrita prescritos na Proposta (Sarandi, 2021), representando uma preocupação com o trabalho didático-pedagógico para o ciclo de alfabetização, a saber: alfabetização como um longo processo; texto como linguagem cultural; diferenciação entre alfabetização e letramento; interação com a linguagem escrita; função da avaliação.

Também analisamos, a partir dos pressupostos do ciclo de políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), que, após a formulação da Proposta Curricular de Sarandi/PR (Sarandi, 2021), os docentes puderam ter em mãos o documento para embasar os planos de aula, uma vez que isso representa como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização estão sendo consolidadas e ressignificadas no contexto da prática.

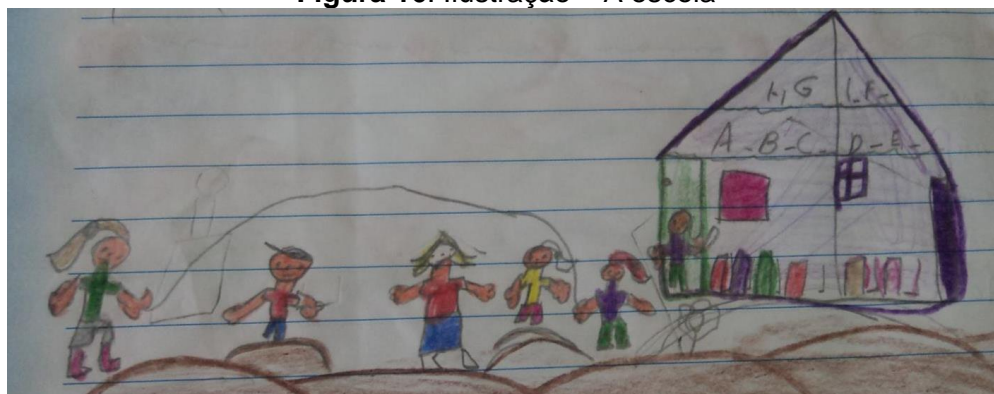
A análise da atividade do caderno dos estudantes inseridos no ciclo de alfabetização possibilitou compreendermos o alinhamento da política curricular BNCC e da Proposta Curricular (Sarandi, 2021) ao planejamento docente por meio da ação didático-pedagógica. A atividade do caderno do estudante do ciclo de alfabetização, a qual apresentamos nesta seção, ao ser confrontada com as

diretrizes propaladas pela BNCC, revelou que oscila entre convergências e divergências que se inserem na prática docente ante a Base Nacional Comum Curricular, demonstrando que, por meio de uma relação mediada e intencional de ensino, ainda há uma resistência no cumprimento de planejar conforme apregoam as diretrizes nacionais, explorando em sala de aula conteúdos que nem sempre são dados pelos documentos. É a relação do texto político com o contexto real que possibilita percebermos a implementação da política nacional. Compreendemos, assim, que as instituições escolares não se tornam apenas locais para implementar a política curricular, mas também são espaços produtores de políticas ao conferirem sentidos próprios aos documentos.

Para darmos sequência, na próxima seção, nossas análises verificarão, por meio de entrevista semiestruturada com uma amostra de professores alfabetizadores, coordenadores e gestores, como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização, estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), são concretizadas no contexto da prática, a fim de identificar e compreender os limites e as possibilidades dessa implementação no trabalho dos professores do ciclo de alfabetização e dos gestores que atuam no município de Sarandi/PR.

5. ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SARANDI/PR

Figura 16: Ilustração – A escola



Fonte: Caderno de uma estudante do segundo ano do Ensino Fundamental – Sarandi/PR (2022).

A epígrafe desta seção é uma ilustração realizada por uma estudante de sete anos de idade, do primeiro ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública de Sarandi/PR. Nela, há a representação, por desenho, referente ao componente curricular de História: ‘A escola e a sua diversidade do grupo social envolvido’, cujo objetivo de aprendizagem presente na Proposta Curricular de Sarandi/PR (2021) é: “(EF01HI04)⁵¹ Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade) reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem, diferenciando o público do privado” (Sarandi, 2021, p. 386).

Na ilustração, concretiza-se o trabalho da ação didático-pedagógica do docente que aprofundou os conhecimentos históricos acerca do conteúdo proposto no documento curricular municipal por meio de sua mediação intencional e sistematizada, a qual não está prescrita nos documentos oficiais. Essa assertiva se confirma ao percebermos a visão da estudante em relação ao ambiente escolar e o grupo pertencente a esse espaço. Observamos que existe o registro ilustrativo de um contexto de aprendizagens e relações afetivas que se engendram, ao que Paulo Freire (2006, p. 45) nos ensina ser uma das funções da escola, que, para além de assumir o compromisso com a aprendizagem pelos conhecimentos científicos, ainda

⁵¹ A BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem por meio de códigos alfanuméricos, no caso, EF01HI04 representa: EF – Ensino Fundamental, 01 – primeiro ano, HI – História e 04 – objetivo 4.

se vale de “[...] permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]”. Assim, consideramos que a essência pedagógica da escola envolve a transformação de realidades sociais por meio dos conteúdos históricos e filosóficos apreendidos. As instituições escolares apresentam a pluralidade de argumentações de sujeitos variados que, de forma consciente, compartilham opiniões, relacionam-se, discutem, interagem, pensam e agem conforme seus conhecimentos.

Dadas as premissas, objetivamos nesta seção examinar, a partir da pesquisa de campo realizada no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) são concretizadas no contexto da prática, a fim de identificarmos e compreendermos os limites e as possibilidades dessa implementação no trabalho dos professores do ciclo de alfabetização e dos gestores que atuam no município de Sarandi/PR.

Diante do objetivo exposto, consideramos os preceitos de Evangelista e Shiroma (2019). Ao abordar a análise dos textos políticos, torna-se necessário entender que “[...] eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a realidade. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 101). Considera-se, então, que as realidades educacionais são vivas e se diferem de um local para outro e, até mesmo, dentro de um único município, podem sofrer interpretações diferentes.

Atentarmo-nos ao contexto da prática significa compreendermos que o posicionamento docente em implementar ou negar o texto político pode redefinir as intencionalidades presentes em uma reforma (Ball; Bowe, 1998), sendo assim, por meio dos textos políticos, o processo de ensino e aprendizagem toma concretude nas instituições escolares. Nessa perspectiva, as políticas “criam circunstâncias”, são “reduzidas ou alteradas” (Ball, 1994, p. 19) e assumem um caráter dinâmico, pois são recebidas e recriadas pelos envolvidos em sua implementação. São as diversas concepções pedagógicas, maneiras de organização, culturas internas e apreciações que os sujeitos estabelecem ao estarem diante de um novo direcionamento de políticas educacionais curriculares.

Lopes (2004, p. 111) sinaliza que: “As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Os direcionamentos afetam o trabalho com o processo de ensino e aprendizagem e a formação dos estudantes, acarretando efeitos e consequências. São estipuladas novas orientações cujo propósito é adequar o que os profissionais vivenciam e ensinam ao que os gestores educacionais almejam diante dessas novas orientações. Sendo assim, nossa quinta seção está organizada em dois momentos: a) encaminhamentos metodológicos da pesquisa de campo; b) entrevista: as vozes de gestores e docentes do ciclo de alfabetização.

Tomamos como encaminhamento metodológico a pesquisa de campo no município de Sarandi/PR. Estabelecemos, então, um diálogo por meio de entrevistas semiestruturadas por amostragem (Triviños, 1987), com professores do ciclo de alfabetização, gestores e coordenadores, a fim de identificarmos o nível de interesse na participação desses sujeitos na elaboração do novo currículo municipal e da influência da BNCC em seu fazer pedagógico. Dessa forma, utilizaremos a entrevista como um instrumento científico de investigação para coletarmos dados. Triviños (1987) pontua a necessidade de o pesquisador se organizar antecipadamente em relação à entrevista e respeitar o posicionamento de cada participante. Para isso, é preciso ter evidente qual o objetivo da pesquisa e quais são os sujeitos, possibilitando uma relação de interação entre pesquisador e entrevistado por meio de questões consistentes, coerentes e pertinentes, sendo que: “O informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1987, p.146).

Consideramos que o participante assume extrema relevância para que a pesquisa ganhe veracidade e sentido significativo para o campo acadêmico, uma vez que revela as formas humanas de pensar, agir, comportar-se e se relacionar. Dessa maneira, analisar o contexto da prática (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992) é fundamental, uma vez que cada sujeito implementa e ressignifica a política de forma adversa.

Nesse sentido, elencamos algumas questões que consideramos importantes para nos atentarmos durante a análise investigativa: ‘Quem são esses sujeitos que interpretam a nova reforma curricular? O que pensam sobre a BNCC? Quais

dificuldades ocorreram para implementar a Proposta Curricular (Sarandi, 2021) nas instituições escolares? Houve enfrentamentos, discussões e tensões ao aplicar a Proposta Curricular (Sarandi, 2021) alinhada à BNCC? Esses questionamentos delinearão nossas análises e nos possibilitaram entender como os professores do ciclo de alfabetização, gestores e coordenadores receberam a política planejada para transformá-la em uma política em ação, sendo os dados apresentados na próxima subseção.

5.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta subseção, apresentamos a pesquisa de campo, a qual foi desenvolvida com professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais que atuam com o ciclo de alfabetização do município de Sarandi/PR e que se prontificaram a participar. Destarte, fizemos uso da entrevista semiestruturada e por amostragem, que nos proporcionou o diálogo entre a pesquisadora e os profissionais que atuam diretamente com as salas de alfabetização, os quais estão a fazer parte do processo de implementação da BNCC em Sarandi/PR. Triviños (1987) sinaliza que a entrevista é um procedimento para se obter dados e elementos que retratam a visão da totalidade e os conhecimentos que os envolvidos possuem na implementação de uma política social, pois “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152).

Para esta pesquisa, utilizamos, conforme já mencionamos nos fundamentos metodológicos, cinco blocos de perguntas, a saber: leitura e conhecimento dos documentos oficiais, formação, participação na elaboração dos documentos oficiais, crítica aos documentos oficiais e dificuldades de implementação. Esses blocos se desmembraram em perguntas que foram direcionadas aos participantes da entrevista. Conforme Ball, Maguire e Braun (2012), é necessário ponderar os diferentes sujeitos que atuam nas instituições escolares, ou seja, cada indivíduo interpreta a política à sua maneira de acordo com as experiências e vivências adquiridas ao longo da profissão docente; portanto, a política educacional é um processo que sofre mudanças ao longo de sua implementação, pois “[...] é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 13). Dessa forma, a influência dos documentos

oriundos das políticas educacionais no trabalho didático-pedagógico tem relação direta com cada docente: uns constroem novos sentidos de maneira racional e lógica, outros a ignoram e criam suas próprias políticas. São os ajustes de determinada reforma que revelam resistências ou conformismo: “[...] elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir” (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 21). É no contexto da prática, dentro das instituições escolares, que se vivencia a política, pois é um espaço com múltiplos e distintos problemas que nem sempre estão imbuídos pelos formuladores à política.

Com o propósito de investigar o contexto da prática (Ball, 1992), nossa pesquisa foi conduzida em conformidade com os parâmetros do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, sob o Parecer nº 5.709.940. Assim, organizamos um primeiro esboço da entrevista e encaminhamos para a validação, processo essencial para dar fidedignidade à pesquisa (Gil, 1989). Para tal, elaboramos questionários de avaliação de cada questão no *Google Forms*, em que as questões poderiam obter pontuação em uma escala de 0 a 4 de acordo com a pertinência nos cinco critérios: organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura e compreensão do conteúdo (Gil, 1989). O processo de validação ocorreu com o envio das questões para dez participantes especialistas em Educação, sendo eles dois mestres e oito doutores. Encaminhamos as questões aos avaliadores via correio eletrônico, com uma carta explicativa sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como a forma de proceder no processo. Obtivemos a devolutiva de oito participantes, quais sejam, dois mestres e seis doutores, que contribuíram para melhorar a redação das questões sugerindo modificações as quais prontamente aceitamos. A versão final após validação proporcionou a coleta de dados junto aos professores do ciclo de alfabetização, coordenadores e gestores educacionais para emprendermos nossas análises, sendo conduzidas aos participantes as seguintes perguntas:

Quadro 27: Bloco de categorias e questões norteadoras da entrevista com professores do ciclo de alfabetização e coordenadores

Bloco de categorias	Questões norteadoras
Leitura e conhecimento dos documentos oficiais	<p>I. Você sabe quais são as diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização presentes na “BNCC - Base Nacional Comum Curricular”?</p> <p>II. Você conhece as diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas no documento intitulado</p>

	<p>Proposta Curricular (2021) do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>III. Em quais anos você participou das discussões das versões da Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>() 2015 () 2016 () 2017 () Não participei das discussões</p> <p>IV. Você participou da elaboração da Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>Se participou, discorra brevemente como foi o processo: _____</p>
<p>Formação</p>	<p>I. No município de Sarandi/PR, foram ofertadas formações a respeito da Base Nacional Comum Curricular para os professores do ciclo de alfabetização?</p> <p>() Sim () Não</p> <p>II. Depois da aprovação da BNCC, você participou de alguma formação a respeito da nova Proposta Curricular?</p> <p>() Participei na totalidade () Participei em partes () Não participei</p> <p>Explique _____</p> <p>III. Quais temáticas você considera importantes para sua formação diante de um novo currículo implementado no município?</p> <p>() Papel do professor frente à nova proposta curricular () Como articular as competências e habilidades ao plano de aula do docente () Questões teóricas acerca da nova proposta curricular () Estudo das diretrizes para a alfabetização da nova proposta curricular () Não considero importante ter formação sobre a nova proposta curricular.</p> <p>Por quê? _____</p> <p>Explique _____</p>

<p>Participação na elaboração dos documentos oficiais</p>	<p>I. Você participou da elaboração da atual Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi?</p> <p>() Participei na totalidade () Participei em partes () Não participei</p> <p>Como foi sua participação?</p> <p>_____</p> <p>II. Qual sua participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola em que atua?</p> <p>() Participei na totalidade () Participei em partes () Não participei () Outro _____</p>
<p>Parecer sobre os documentos oficiais</p>	<p>I. Na sua opinião, o que significou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>() Revisão dos currículos; () Uma ação burocrática de adaptação curricular () Construção de um novo currículo () Outro. Explique: _____</p>
<p>Dificuldades de implementação</p>	<p>I. Houve alguma mudança no seu trabalho como Alfabetizador(a) depois que a BNCC foi aprovada?</p> <p>() Sim Por quê? _____</p> <p>_____</p> <p>() Não Por quê? _____</p> <p>_____</p> <p>II. Quais dificuldades você encontra para implementar as diretrizes para a alfabetização da Base Nacional Comum Curricular em seu planejamento de aulas?</p> <p>() Os conteúdos são muito complexos indo além do nível de conhecimento dos estudantes. () Dificuldade de relacionar o que está previsto no currículo com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os estudantes. () Falta de formações docentes sobre diretrizes para a alfabetização previstas na BNCC. () Falta de orientações pontuais acerca das competências e habilidades presentes na BNCC. () Informações insuficientes sobre como adequar a BNCC ao planejamento. () Não encontro dificuldades. () Outro. Explique: _____</p> <p>III. Você tem dificuldades em adequar a Proposta</p>

	<p>Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi ao seu planejamento de aulas para atingir o conhecimento da linguagem escrita pelas crianças?</p> <p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Parcialmente</p> <p>() Outro _____</p> <p>Explique: _____</p>
<p>Questão geral: Dê sua opinião sobre como foi o processo de elaboração e implementação da BNCC em Sarandi/Paraná.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas contribuições dos oito avaliadores (2021).

Ball, Maguire e Braun (2012) esclarecem que, para compreendermos a relação entre política e prática, é preciso considerar os “formuladores de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 9). São eles que planejam conforme os motivos que desencadeiam as instâncias em optar por determinada política, de forma a prevalecer interesses imediatos, sejam eles sociais ou econômicos. Contudo, há uma prevalência em desconsiderar os diversos fatores que afetam a Educação: falta de recursos financeiros adequados e suficientes; características da comunidade escolar, principalmente as que se encontram em vulnerabilidade social; estruturas prediais em péssimas condições de atendimento. São esses fatores que evidenciam que cada escola tem sua particularidade e representa uma realidade díspar, o que pode interferir na política formulada de maneira idealizada, assim, as “[...] políticas são permeadas por relações de poder” (Ball; Maguire; Braun, 2012, p. 21).

Diante dessas afirmações de Ball, Maguire e Braun (2012) e após validação envolvendo o mesmo processo discutido anteriormente, o instrumento para a coleta de dados foi aplicado, ainda, aos principais gestores da Secretaria de Educação do Sistema de ensino do município de Sarandi/PR e envolveu questões que se referem a duas categorias, sendo elas: ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); questões sobre disponibilização de formação para os professores do ciclo de alfabetização. O Quadro 28 (vinte e oito) demonstra o bloco de categorias e as questões norteadoras organizados para a entrevista com gestores educacionais do município:

Quadro 28: Bloco de categorias e questões norteadoras da entrevista com gestores

Bloco de categorias	Questões norteadoras
<p>Ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>I. Quais dificuldades foram encontradas para o alinhamento das diretrizes para o ciclo de alfabetização presentes na Base Nacional Comum Curricular à Proposta Curricular do Sistema de ensino de Sarandi/PR?</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos financeiros insuficientes</p> <p><input type="checkbox"/> Pouca participação dos profissionais da educação do sistema de ensino municipal na elaboração da Proposta Curricular do Sistema de ensino de Sarandi/PR</p> <p><input type="checkbox"/> ausência de clareza e pertinência dos conteúdos a serem explorados</p> <p><input type="checkbox"/> Revisão e adaptação do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares</p> <p><input type="checkbox"/> Escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula de acordo com a BNCC e com a linha teórica do município.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro _____</p> <p>II. Qual foi o apoio do Estado do Paraná no processo de revisão, elaboração e implementação da política curricular BNCC no alinhamento à Proposta Curricular do Sistema de Ensino Municipal?</p> <p><input type="checkbox"/> Apoio financeiro</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos humanos, como por exemplo, professores formadores</p> <p><input type="checkbox"/> Orientações gerais de como organizar o processo de implementação</p> <p><input type="checkbox"/> Não houve apoio</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique:</p> <p>III. As diretrizes para o ciclo de alfabetização da Base Nacional Comum Curricular atendem às especificidades dos estudantes do município?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim. Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Não. Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente. Por quê?</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique:</p> <p>IV. Em sua opinião, quais os fatores que dificultam a implementação das diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas na BNCC às instituições públicas de ensino de Sarandi/PR?</p> <p><input type="checkbox"/> Os conteúdos são muito complexos indo além do nível de conhecimento dos estudantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionar o que está previsto no currículo com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os estudantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de formações docentes sobre</p>

	<p>diretrizes para a alfabetização previstas na BNCC.</p> <p><input type="checkbox"/> Falta de orientações pontuais acerca das competências e habilidades presentes na BNCC.</p> <p><input type="checkbox"/> Informações insuficientes sobre como adequar a BNCC ao planejamento.</p> <p><input type="checkbox"/> Não encontro dificuldades.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro.</p> <p>Explique: _____</p> <p>V. Em sua opinião, quais os fatores que facilitam a implementação das diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas na BNCC às instituições públicas de ensino de Sarandi/PR?</p> <p><input type="checkbox"/> Conteúdos de acordo com o nível de conhecimento dos estudantes.</p> <p><input type="checkbox"/> Formações docentes contínuas em relação às diretrizes para a alfabetização previstas na BNCC.</p> <p><input type="checkbox"/> Orientações pontuais acerca das competências e habilidades.</p> <p><input type="checkbox"/> Informações suficientes sobre como adequar a BNCC ao planejamento.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____</p>
<p>Disponibilização de formação para os professores do ciclo de alfabetização.</p>	<p>I. No município de Sarandi/PR, foram ofertadas formações a respeito das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular aos professores do ciclo de alfabetização?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____</p> <p>II. Caso tenham sido ofertadas formações para os professores do ciclo de alfabetização, a organização ocorreu conforme:</p> <p><input type="checkbox"/> Financiamento com recursos próprios do município.</p> <p><input type="checkbox"/> Financiamento advindo de recursos do Governo Federal</p> <p><input type="checkbox"/> Parcerias com setor privado.</p> <p><input type="checkbox"/> Parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior</p> <p><input type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____</p> <p>III. O foco nas formações para os professores do ciclo de alfabetização envolveu:</p> <p><input type="checkbox"/> Competências e Habilidades.</p> <p><input type="checkbox"/> Diretrizes para a alfabetização.</p> <p><input type="checkbox"/> Habilidades socioemocionais</p> <p><input type="checkbox"/> Transição do estudante da educação infantil</p>

	para o ensino fundamental. <input type="checkbox"/> Linha teórica adotada pelo município. <input type="checkbox"/> Outro. Especifique:_____
Questão geral: Dê a sua opinião sobre como foi o processo de elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos a partir da BNCC, em Sarandi/PR.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas contribuições dos oito avaliadores (2021).

Após o processo de validação das questões que envolveram os blocos de perguntas, organizamos formulários no *Google Forms* e encaminhamos aos quatro principais gestores responsáveis pelo setor de Ensino Fundamental, Educação Infantil e gestão geral, a fim de obtermos dados para confirmarmos ou refutarmos a problemática da tese, qual seja: como as diretrizes políticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estão sendo alinhadas ao contexto da prática escolar, especialmente para o ciclo de alfabetização das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR? Ainda, quais são os limites e as possibilidades que o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR enfrentou ou está a enfrentar no período de 2015 a 2022 para implementar essa política curricular no ciclo de alfabetização?

Consideramos relevante destacar que os pesquisadores assumem o protagonismo diante das análises da pesquisa. Ball, Maguire e Braun (2012) sinalizam que os pesquisadores que analisam as políticas têm papel crucial ao “problematizar” a implementação de políticas nos contextos educacionais, uma vez que elas são “vivas e atuantes” (Ball; Maguire; Braun, 2012). Nesse sentido, a política idealizada se transforma em prática contextualizada que se adapta e constrói novos sentidos àqueles que a colocam em prática.

Reafirmamos que, para compor as análises da pesquisa de campo, utilizamos os seguintes procedimentos e materiais: diálogos presenciais com a gestão da Secretaria de Educação para conhecimento da pesquisa a ser desenvolvida, entrevistas via *Google Forms*, planejamento docente e caderno do estudante, os quais se configura enquanto um documento de análise e sistematização das análises na escrita da tese. Essas análises estão expressas na próxima subseção.

5.2 A ENTREVISTA: AS VOZES DE GESTORES E DOCENTES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta subseção ‘Entrevista: as vozes de gestores e docentes do ciclo de alfabetização’, buscamos conhecer a visão dos entrevistados, a fim de compreendermos quais foram as expectativas em relação à BNCC transposta às conjecturas da Proposta Curricular de Sarandi/PR no que tange à contribuição para a aprendizagem qualitativa dos conteúdos do sistema de escrita alfabética. Intencionamos, assim, evidenciar os enfrentamentos, conformismos e tensões ao aplicar a Proposta Curricular (Sarandi, 2021) alinhada à BNCC.

Para cumprirmos com nosso objetivo principal, trazemos à tona os resultados das entrevistas semiestruturadas por amostragem, em que procuramos demonstrar os sujeitos educacionais como parte do processo de compreensão da implementação da BNCC, pois é na escola que encontramos “uma materialidade para a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201). Não podemos perder de vista que Ball (1992), ao inferir sobre os profissionais que atuam no Contexto da Prática, assinala que desempenham um papel ativo ao interpretar e produzirem transformações significativas na política original de forma a relacionar os textos da política à prática das salas de aula e das mais adversas comunidades escolares.

Nessa perspectiva, o formulário com as questões foi encaminhado para os profissionais que atuam com turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas de Sarandi/PR que tiveram resguardado seu direito de recusa ou aceite; por isso, nossa entrevista se configura por amostragem. Os resultados contemplam a visão de trinta e seis profissionais, entre docentes e gestores escolares, que discorreram sobre a tessitura da nova Proposta Curricular sarandiense e, a partir daí, construímos nossas análises.

Os dados coletados revelaram que 28 (vinte e oito) profissionais são docentes licenciados em Pedagogia, 8 (oito) possuem outra licenciatura, sendo que, dentre eles, 15 (quinze) do total de entrevistados têm especialização *lato sensu* e apenas 1 (um) especialização *stricto sensu* em nível de mestrado. Faz-se evidente que a formação é um quesito importante para atuar na Educação Básica, principalmente quando a realidade das instituições de ensino está envolta a ideologias, constatações e cultura escolares diversas. A formação docente construída a partir da compreensão das múltiplas realidades sociais acarreta a conscientização de uma luta necessária por melhores condições de trabalho e do papel que se agrega ao professor, desse modo, é “[...] desvelar os intentos da destruição mercadológica das

relações e da opressão social, política, econômica e educacional que desejam a nossa história e a nossa educação” (Ferreira, 2022, p. 72).

Outro dado relevante a apontarmos nesta pesquisa é a experiência profissional, pois demonstra quais impressões os participantes apresentam em relação às diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização da nova Proposta Curricular aprovada em 2021, uma vez que nem todos participaram de sua construção coletiva. O tempo de atuação no exercício do magistério reporta que 6 (seis) profissionais tem entre 1 e 3 anos de experiência no magistério, 13 (treze) profissionais têm entre 6 e 10 anos atuando com a Educação Básica de Sarandi/PR, 7 (sete) trabalham há mais de 15 anos na educação pública municipal e 10 (dez) assumiram o concurso público no ano de 2024.

Sabemos que nem todos esses sujeitos foram atuantes no processo de reforma e mudanças curriculares, há os que se conformaram e aceitaram sem resistências, há os que se envolveram na elaboração de forma a contribuir na elaboração das diretrizes para a alfabetização e há os que conceberam e concebem suas resistências em suas salas de aula, resignificando à sua forma as orientações. Entretanto, o desafio de transpor a Proposta Pedagógica de Sarandi/PR em prática no ciclo de alfabetização perpassa pelo envolvimento e comprometimento dos documentos que aditam os conhecimentos a serem ensinados. Nesse ponto, concordamos com Mainardes e Marcondes (2009) ao nos alertarem que “[...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305). Ao converter e transformar, atenuam-se as discrepâncias entre o real e o ideal. Assim, ao perguntarmos sobre o conhecimento das diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização presente na nova Proposta Curricular (Sarandi, 2021), obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 29: Você conhece as diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas no documento intitulado Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi?

Resposta	Percentual	Quantitativo
Sim		
Conhecer o alfabeto. Método fônico. Divisão por eixos: letramento, alfabetização, Interpretação de textos, produção de texto e fluência da leitura.	38,9%	14 profissionais

Diferenças entre escrita e outras formas gráficas.		
Não		
Não participei da elaboração da Proposta Curricular. Assumi concurso recentemente. Tenho minha própria maneira de alfabetizar.	16,7%	6 profissionais
Parcialmente		
Conheço algumas. Não tenho conhecimento aprofundado. Apenas o que leio nas devolutivas de minha coordenadora. Não totalmente.	44,4%	16 profissionais
Total		36 profissionais

Fonte: Elaborado pela autora com base nas contribuições dos oito avaliadores (2021).

Ao somarmos o quantitativo de profissionais que não conhecem as diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização presente na nova Proposta Curricular e os que conhecem parcialmente, detectamos que 22 profissionais, em um percentual de 61,1%, estão a trabalhar com a linguagem escrita aferindo seus próprios significados, ou seja, realizam sua prática pedagógica de maneira a sobressair uma interpretação individual do que assevera o currículo do município, conforme suas práticas e experiências profissionais. Neste ponto, percebemos o que Ball e seus colaboradores (1992) nos mostram ao sinalizarem que as instituições escolares também são construtoras de suas próprias políticas por apresentarem diferentes compreensões do currículo, pois se inserem em realidades sociais e culturais adversas, o que provoca divergências no processo de implementação de uma nova política. Cury, Reis e Zanardi (2018) fazem uma reflexão semelhante ao diagnosticarem que, sem as devidas interferências e adequações curriculares, pode acarretar a negação das potencialidades que a cultura escolar oferece em termos teórico-metodológicos e inserção das “[...] experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 103). Esses são aspectos que tornam o currículo vivo e significativo para o estudante.

Compreendemos, portanto, que, embora prevaleça a burocracia de aplicabilidade da Proposta Curricular, esse dado percentual de 61,1%, ou seja, 22

profissionais estarem conferindo seus significados próprios, representa um desafio à gestão educacional para a efetividade dos principais elementos em relação aos conteúdos de alfabetização, aos objetivos que se pretende, aos encaminhamentos metodológicos e as estratégias de avaliação. Representa, ainda, que uma reforma política do currículo não pode ser entendida de forma estanque, pelo contrário, é reelaborada e compreendida no ambiente das salas de alfabetização sob diversas intercessões, e é nesse ambiente que ocorrem as transformações decorrentes dos efeitos da política original (Ball; Bowe, 1992). Ao se introduzir nos espaços escolares, as políticas curriculares passam a ser reinterpretadas conforme as vivências de cada profissional e sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Esse fato gera uma atitude de aceitação ou rejeição das diretrizes propaladas nos textos dos documentos políticos oficiais.

Durante a entrevista semiestruturada e por amostragem, analisamos algumas categorias recorrentes no que versa à participação na elaboração da Proposta Curricular e como ocorreu essa participação. Partindo das respostas dos entrevistados, observamos que a concordância de uma elaboração coletiva se destaca como um quesito positivo. Contudo, ainda há contrapontos que justificam a não participação dos profissionais, como é possível verificar no Quadro 30 (trinta):

Quadro 30: Categorias recorrentes sobre a participação na elaboração da Proposta Curricular

Você participou da elaboração da atual Proposta Curricular do Sistema de Ensino de Sarandi? Como foi o processo de elaboração e implementação?			
Participação docente			Categorias recorrentes
	Percentual	Quantitativo	
Particpei na totalidade	13,9%	5 profissionais	Formações Palestra Seminários Debates Questões reflexivas Discussões em grupos Leituras compartilhadas Diálogos Cursos <i>online</i> Grupos de trabalho Reuniões
Particpei em partes	27,8%	10 profissionais	Cargo administrativo Direção escolar Demandas burocráticas Atestados

Não participei	58,3%	21 profissionais	Concurso recente Falta de motivação Falta de comunicação
----------------	-------	------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas (2024).































Como visto no Quadro 30 (trinta), embora os gestores educacionais sarandienses tenham propiciado a oferta para a garantia de participação na elaboração da Proposta Curricular, a somatória do percentual de participantes de forma total e parcial representa 41,7%, um quantitativo de 15 profissionais, o que é menor em relação ao número de profissionais que não participaram, 21 profissionais (58,3%). A partir das falas dos participantes, elencamos as categorias recorrentes em que há o desvelar de duas vertentes: a primeira vertente decorre do envolvimento dos professores e sua percepção em reconhecer que a elaboração da nova Proposta Curricular envolveu transparência e coletividade, fato esse que criou proximidade entre o novo documento e a classe docente que ora participou, visto que, geralmente, como alerta Volsi (2016), as políticas, sem as lutas de classes que as envolvem, são coercitivas e legitimam medidas de controle e regulação “[...] porque comumente essas políticas são pensadas em um contexto político de organização dos governos, sejam em nível federal, estadual ou municipal” (Volsi, 2016, p. 192).

A segunda vertente revela que não podemos desconsiderar o fato de 58,3% dos entrevistados, ou seja, 21 profissionais, alegarem não ter participado, consequência de uma combinação de fatores, incluindo a falta de motivação e incentivo, centralização de informações as quais não foram compartilhadas entre os grupos que compõem as instituições escolares, ocorrências rotineiras, falta de compromisso e responsabilidades, estranhamento à política. Depreende-se, portanto, que os ajustes curriculares não estão totalmente evidentes para os profissionais. Além disso, há imbricada a depreciação das práticas curriculares que se constroem nos tempos, espaços, local e concretude das instituições escolares que, por muitas vezes, representam a atuação dos sujeitos nos diversos contextos “perpassados por relações e interesses” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14) em que novos sentidos são agregados à política. Ademais, a não participação pode ocasionar o desconhecimento do efeito de legalidade que a Proposta Curricular propõe.

Quando questionamos sobre as mudanças em sala de aula, percebemos que o planejamento docente se destaca como um instrumento a ser operacionalizado aos objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento. Evidenciamos que se concebe como um documento que remete à pesquisa e reflexão do trabalho educativo, inserindo-se como uma importante ferramenta, pois possibilita organizar a metodologia, os objetivos, a avaliação e os conteúdos em consonância com os princípios e diretrizes preconizados na Proposta Curricular. Na perspectiva de Libâneo (2013, p. 222), o planejamento é um movimento contínuo crítico e reflexivo “[...] acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade”. Assim sendo, exige ações intencionais dos docentes no processo de ensino e equipe de gestão educacional, ao planificar as formações continuadas com foco na instituição escolar, sua abrangência e suas necessidades para que não haja um distanciamento entre planejamento e currículo.

O maior percentual de entrevistados, 65,7%, em um quantitativo de 23 profissionais, concordou que ocorreram mudanças em seu trabalho com a alfabetização em termos burocráticos: escrita do planejamento, elaboração das avaliações com foco em competências e habilidades, relatórios prescritivos com os objetivos de aprendizagem. Contudo, essa formalização burocrática não alterou a mediação. Comprovamos essa afirmação ao confrontarmos duas atividades pedagógicas similares, aplicadas em diferentes anos letivos, como evidenciado na Figura 17 (dezessete):

Figura 17: Atividade pedagógica do ciclo de alfabetização 2017 e 2024

Ano letivo de 2017					Ano letivo de 2024																																																																
<p>COMPLETE O QUADRO:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>DESENHO</th> <th>NOME</th> <th>LETRA INICIAL</th> <th>LETRA FINAL</th> <th>QUANTAS LETRAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Bolo</td> <td>B</td> <td>O</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Cabo</td> <td>C</td> <td>O</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Peixe</td> <td>P</td> <td>S</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Bolo</td> <td>S</td> <td>O</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Tênis</td> <td>T</td> <td>E</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>					DESENHO	NOME	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	QUANTAS LETRAS		Bolo	B	O	4		Cabo	C	O	4		Peixe	P	S	6		Bolo	S	O	4		Tênis	T	E	6	<p>CANOA 23/02/24</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>LETRA INICIAL</th> <th>PALAVRA</th> <th>DESENHO</th> <th>QUANTIDADE DE LETRAS</th> <th>LETRA FINAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>CAVALO</td> <td></td> <td>6</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ABELHA</td> <td></td> <td>6</td> <td>A</td> </tr> <tr> <td></td> <td>NATAL</td> <td></td> <td>5</td> <td>L</td> </tr> <tr> <td></td> <td>OUVIDO</td> <td></td> <td>6</td> <td>O</td> </tr> <tr> <td></td> <td>ABACAXI</td> <td></td> <td>7</td> <td>I</td> </tr> </tbody> </table>					LETRA INICIAL	PALAVRA	DESENHO	QUANTIDADE DE LETRAS	LETRA FINAL		CAVALO		6	O		ABELHA		6	A		NATAL		5	L		OUVIDO		6	O		ABACAXI		7	I
DESENHO	NOME	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	QUANTAS LETRAS																																																																	
	Bolo	B	O	4																																																																	
	Cabo	C	O	4																																																																	
	Peixe	P	S	6																																																																	
	Bolo	S	O	4																																																																	
	Tênis	T	E	6																																																																	
LETRA INICIAL	PALAVRA	DESENHO	QUANTIDADE DE LETRAS	LETRA FINAL																																																																	
	CAVALO		6	O																																																																	
	ABELHA		6	A																																																																	
	NATAL		5	L																																																																	
	OUVIDO		6	O																																																																	
	ABACAXI		7	I																																																																	

Fonte: Caderno de estudantes do primeiro e segundo anos do ciclo de alfabetização: Escola Municipal Paulo Freire (2017) e Escola Municipal Sagrada Família (2024).

A primeira atividade foi aplicada ao estudante do primeiro ano do ciclo de alfabetização no ano de 2017, anteriormente à aprovação da BNCC e à Proposta Curricular Sarandiense, e a segunda foi aplicada ao estudante do segundo ano do ciclo de alfabetização no ano de 2024, já com os dois documentos aprovados. Ao analisarmos as duas atividades similares, conferimos que se trata de uma situação de escrita que envolve a compreensão e o reconhecimento de letras e sons de forma concreta, contribuindo para que o estudante assimile a relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons) em uma situação de mediação docente para estruturar sua escrita corretamente sem mudanças significativas em sua estrutura, embora sejam anos letivos distintos. Percebemos que as ilustrações embasam a construção das palavras de maneira interativa em que ocorre o desafio ao estudante em verificar as letras iniciais e finais, bem como a escrita completa da palavra.

Apesar de averiguarmos que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular representou, para 47,2% (17 profissionais) dos entrevistados, a construção de um novo currículo, as imagens supramencionadas na Figura 17 (dezessete) comprovam que o planejamento e a mediação docente para a realização da atividade não se alteraram, o que nos leva a inquirir que a BNCC e a Proposta Curricular não estão sendo efetivamente implementados. É a resistência à reforma curricular sendo constatada em sala de aula.

Em prosseguimento às análises da entrevista semiestruturada por amostragem, no tocante à formação continuada, sobressaímos que o maior percentual de entrevistados destacou a importância da formação prática, que relaciona o currículo à sala de aula, especificamente, ao planejamento docente. A entrevista projeta que foram 28 profissionais em um percentual de 77,8% entrevistados que analisam ser importante uma formação continuada que possibilite compreender as competências e habilidades articuladas ao plano de aula e em um viés de compreensão das diretrizes para a alfabetização que a Proposta Pedagógica de Sarandi difunde. Aferiram, ainda, para aprimorar seus percursos formativos no exercício de sua profissão, algumas sugestões de temas para a formação continuada que envolve o trabalho com a alfabetização e o currículo, como representamos na Figura 18 (dezoito):

Figura 18: Quais temáticas você considera importantes para sua formação diante de um novo currículo implementado no município?⁵²



Fonte: Elaborada pela autora com base na entrevista (2024)

É interessante notar, diante do exposto na Figura 18 (dezoito), que as necessidades emergenciais de formação dos sujeitos que compõem o ciclo de alfabetização de Sarandi/PR envolvem a prática cotidiana de sala de aula. Destarte, uma política de formação continuada agrega sentido quando construída pelos sujeitos que fazem parte do Sistema de Ensino, de forma a atender suas

⁵² Imagem elaborada com auxílio da ferramenta Wordart.com.

expectativas. Delinear ações formativas a partir do que pensam os sujeitos, sem o intuito de responsabilizá-los unicamente pelo sucesso ou fracasso da alfabetização, pode acarretar uma valorização do profissional da educação, fazendo cumprir o que ambiciona a Lei nº 13.005/2014 do PNE (2014-2024) em sua Meta 16: “garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014).

Notadamente, precisamos reforçar o contido no Artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, o qual abaliza que a formação continuada deve ser assegurada em serviço e “[...] estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas” (Brasil, 2020, p. 6). A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, afere sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e explicita a formação continuada como “[...] condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação” (Brasil, 2023, p. 2). Desse modo, a formação continuada que aproxima a teoria e a prática é um processo contínuo sendo inerente a todo docente para que se atribua qualidade ao ensino.

Concordamos com Volsi (2016) ao alertar que a formação necessita “[...] ultrapassar a questão da formação de ordem prática (prática pedagógica no sentido do fazer técnico/ instrumental) para ser emancipatória/crítica [...]” (Volsi, 2016, p. 182), por conseguinte, defendemos uma formação continuada que problematize a realidade social e propicie ao docente a compreensão dos conteúdos históricos como promotores de emancipação humana, bem como uma necessidade decorrente de políticas educacionais plurais que almejem a qualidade da educação. A formação docente para a compreensão da aprendizagem da linguagem escrita no ciclo de alfabetização no contexto da prática é “um desafio fulcral” (Antônio, 2023, p. 139) e demanda de um planejamento, dotação financeira, infraestruturas adequadas e engajamento dos sujeitos alocados ao Sistema de Ensino municipal.

Com a necessidade de verificarmos as dificuldades de implementar o novo currículo à sala de aula, abordamos a questão norteadora: ‘Você tem dificuldades em adequar a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi ao seu planejamento de aulas para atingir o conhecimento da linguagem escrita pelas

crianças?’. Como resposta, obtivemos um total de 16 profissionais, percentual de 44,4% que relataram ainda terem algum tipo de dificuldade em cotejar os dois documentos; 5 entrevistados, percentual de 13,9% que declararam ter problemas por iniciar recentemente o Sistema de Ensino; 2 profissionais, em um percentual de 5,6%, não conhecem a fundo a Proposta Curricular; e 13 entrevistados (36,1%) disseram não ter dificuldades. De acordo com o resultado, ao indagarmos quais seriam as dificuldades que os docentes enfrentaram e estão a enfrentar para a adequação da Proposta Curricular ao planejamento docente, sobrelevam: falta de orientação; falta de formação; relação teoria e prática; complexidade de conteúdo; burocracia. Assim, abrange desde a falta de orientação e formação até questões, como a relação entre teoria e prática, a complexidade dos conteúdos e a burocracia administrativa.

Diante das dificuldades que os docentes relatam, especialmente em relação à teoria e prática, importa enfatizar os estudos e discussões de Saviani (2024) acerca da práxis, cujo cerne consiste em uma atividade transformadora e revolucionária. Saviani (2024) discorre que seu conceito está intimamente relacionado a uma prática educativa responsável, que se alicerça no conhecimento teórico. Uma atividade humana que se fundamenta na teoria, em que ocorre a compreensão de que o conhecimento sistematizado, produzido ao longo da história, constitui-se enquanto instrumento de luta por uma nova sociedade. Portanto, Saviani (2024) chama a atenção para a seriedade da Educação que reside “na elevação cultural das massas” (Saviani, 2024, p. 16); assim, somente por meio da ação docente consciente, é possível promover a emancipação humana e a superação da sociedade capitalista que segrega o ser humano em classes entre dominantes e dominados. Logo, o papel da educação escolar é oportunizar – fazendo uso da práxis – o conhecimento elaborado à classe trabalhadora, uma vez que o acesso a esse conhecimento é privilégio da classe burguesa que o coloca para perdurar e acentuar sua dominação, sua hegemonia.

Para a assimilação do conhecimento histórico da linguagem escrita, não há como perder de vista as concepções de Amarante (2021) ao compreender que a prática de ensino com conteúdo da alfabetização determina “[...] uma fase da vida escolar imprescindível para a emancipação dos sujeitos e para o seu posicionamento crítico diante da sua realidade histórica e das diversas injustiças sociais” (Amarante, 2021, p. 201), por isso precisa haver sintonia entre o que se

ensina e o que se aprende, em um movimento de busca teórica por aquilo que provoque enriquecimento intelectual aos estudantes para atuarem e transformarem realidades excludentes que, por ventura, estejam inseridos. Cada escola é única, cada comunidade escolar é singular e cada estudante tem sua história de vida. São essas diferenças no contexto da prática que aglutinam à política curricular ações prioritárias dos docentes e gestores para que os estudantes em processo de alfabetização possam criar sentidos aos conteúdos que aprendem e internalizam.

Em meio ao cenário das entrevistas, direcionamo-nos aos gestores educacionais do município de Sarandi/PR e percebemos que todos cumprem uma carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, são formados em Pedagogia, com pós-graduação *Lato Sensu* e, em média, têm de 6 (seis) a 10 (dez) anos de experiência em gestão no município de Sarandi. Realizamos a entrevista com 4 (quatro) gestores da Secretaria Municipal de Educação e verificamos que 3 (três) deles são estatutários, pertencem ao quadro do magistério, já passaram do estágio probatório na função de docência ou apoio à docência e 1 (um) dos gestores é cargo comissionado tendo atuado na gestão de outras secretarias municipais.

Suscitamos questionamentos aos gestores educacionais por meio de dois blocos de categorias principais: ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular e disponibilização de formação para os professores do ciclo de alfabetização. Nos depoimentos, percebemos que todos os quatro gestores educacionais do município de Sarandi/PR entrevistados, inicialmente, tiveram uma visão positiva ao entenderem a importância iminente de revisar sua Proposta Curricular, mesmo sendo para atender a um ajuste nacional. Entretanto, como afirmam, as maiores dificuldades encontradas foram a falta de recursos financeiros advindos da União e a pouca participação dos profissionais do Sistema de Ensino na elaboração do novo documento. Essas dificuldades acarretaram o planejamento de estratégias, já mencionadas nesta pesquisa, para atender às expectativas em acatar um 'padrão' de currículo, pois uma base curricular comum negligencia o fato de termos um país com intensas desigualdades sociais.

A partir da seguinte questão 'Quais os fatores que dificultam a implementação das diretrizes para o ciclo de alfabetização prescritas na BNCC às instituições públicas de ensino de Sarandi/PR?', buscamos examinar a padronização curricular com a prática do Sistema de Ensino e confirmamos a discrepância entre o que a BNCC impõe e a concretude educacional do município. Os gestores relataram que a

transposição das orientações curriculares nacionais nega a realidade das instituições escolares em que os estudantes estão inseridos. Nas análises mediadas, identificamos as subcategorias e as principais categorias políticas expressas no Quadro 31 (trinta e um):

Quadro 31: Subcategorias e categorias da implementação da BNCC em Sarandi/PR

Blocos de categorias	Subcategorias	Categorias políticas
Ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos financeiros insuficientes; - Participação mínima dos profissionais do Sistema de Ensino; - Ações recomendadas e acatadas; - Organização micro em convergência nacional e estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desresponsabilização - Padronização - Obrigatoriedade - Hegemonia
Disponibilização de formação para os professores do ciclo de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> - Formação com foco nas orientações gerais nacionais e estaduais; - Relação teoria e prática; - Construção da Proposta Curricular participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução - Padronização - Parceria - Ajustes

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da entrevista por amostragem (2024),

Como exposto, os dois blocos 'Ações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular e Disponibilização de formação para os professores do ciclo de alfabetização' se configuraram como a temática principal da entrevista com os gestores educacionais do município de Sarandi/PR representados no Quadro 31 (trinta e um). Subdividimos esses blocos, de acordo com as análises, em subcategorias que representam os desafios encontrados durante a implementação da reforma curricular BNCC: recursos financeiros insuficientes; participação mínima dos profissionais do Sistema de Ensino; ações recomendadas e acatadas; organização micro em convergência estadual e nacional; formação com foco nas orientações gerais estaduais e nacionais; relação teoria e prática. Foi possível identificar, ainda, as seguintes categorias políticas recorrentes que influenciaram tanto na implementação quanto na disponibilização de formação para os profissionais do Sistema de Ensino sarandiense, quais sejam: Desresponsabilização, Padronização; Obrigatoriedade; Hegemonia; Reprodução; Parceria; Ajustes.

Essas categorias sinalizam que, ao seguir padrões obrigatórios, dificilmente a equidade e qualidade da alfabetização que se almeja para todos os meninos e

meninas, principalmente das camadas populares, será alcançada de maneira plena. É preciso que haja um “[...] comprometimento com a aprendizagem das crianças, apoiado na confiança em sua capacidade de aprender” (Soares, 2020, p. 13), pois percebemos, diante da categorização revelada no Quadro 31 (trinta e um), a descaracterização de um currículo com sua função de promover uma aprendizagem libertadora e emancipatória. Cury, Reis e Zanardi (2018) nos apontam que as instituições escolares são espaços reflexivos em que docentes e estudantes são “sujeitos produtores de conhecimentos valiosos para o currículo” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 89-90). Portanto, nos espaços escolares, o conhecimento científico é apreendido, transformado e posto a serviço da elaboração de novos conhecimentos; é o local onde as relações humanas, culturais e sociais se engendram em um processo de humanização, sendo o currículo um importante elo dessa humanização.

O levantamento das categorias políticas demarca um panorama em que a uniformidade do currículo demandou do município o repensar das prioridades educacionais locais em detrimento e harmonia com a conjuntura determinada nacionalmente, principalmente no que tange às competências e habilidades. Essa conjuntura observada em nível macro (nacional e estadual) reflete uma centralidade com cunho mercadológico na qual a alfabetização, expressa no currículo padronizado, é considerada uma etapa emergencial para contribuir com a formação do trabalhador para atuar no mercado globalizado. Nas palavras de Mortatti (2010, p. 340), a garantia da aprendizagem dos conteúdos para a apropriação da alfabetização, apesar de ser um dever do Estado e um direito do cidadão, continua a se compor como uma “[...] área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social”. Sob os argumentos e discursos provenientes de equidade e qualidade, a responsabilização de construir novas propostas curriculares ficou a cargo do município, o qual, de acordo com dados da entrevista por amostragem realizada, não obteve nenhuma contrapartida financeira por parte do Ministério da Educação. As ações realizadas pelo CONSED e pela UNDIME, como expresso anteriormente, contribuiram apenas para a escrita do Referencial Curricular do Estado do Paraná.

Em linhas gerais, há uma homogeneização nas políticas de curricularização para o ciclo de alfabetização. As recomendações políticas para a transposição da BNCC no município de Sarandi, sob o olhar dos gestores educacionais municipais,

centraram-se em seguir na base legal imposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e o cumprimento de datas cronologicamente estabelecidas. Apesar disso, merece destaque o esforço de o município mitigar as prerrogativas nacionais de imposição de orientações para o ciclo de alfabetização, uma vez que mobilizou todo o Sistema de Ensino na composição de sua Proposta Curricular e acrescentou princípios e conceitos norteadores para a alfabetização, já analisados nesta tese.

Nesta seção, examinamos os dados obtidos nas entrevistas com os professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização e com os gestores educacionais. De acordo com a amostra das entrevistas, evidenciamos os seguintes delineamentos: **a)** o município de Sarandi/PR oportunizou a participação de todos na construção de sua Proposta Curricular. Apesar disso, houve pouca participação docente: concordamos com a ação participativa, uma vez que representa a intenção de propiciar um currículo em que todas as instâncias da educação se responsabilizam pela construção de uma proposta pedagógica significativa, inclusiva e que agrega a realidade do processo educacional; **b)** os relatos comprovam que há uma carência docente para formações que atrelem a prática cotidiana às diretrizes para a alfabetização da Proposta Curricular sarandiense. A formação continuada direcionada para os docentes e demais profissionais que atuam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita é fundamental no enfrentamento dos desafios que envolvem a comunidade escolar; **c)** os docentes continuam a reproduzir atividades didático-pedagógicas com pouca alteração após aprovação da BNCC, já que acreditam que a mediação docente é o fator que não se difere nas mudanças e ajustes curriculares; **d)** os conteúdos vão além das reais necessidades pedagógicas dos estudantes, os quais carecem de um atendimento de recomposição de aprendizagens com foco na alfabetização que amplie os conhecimentos de leitura e escrita; **e)** há um distanciamento entre o que está previsto no currículo nacional transmutado no Referencial Curricular do Paraná e o que se ensina em sala de aula, ou seja, objetivos que se apresentam com certa complexidade para a etapa da alfabetização. Assim: “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14); **f)** insuficiência de formação destinada a docentes e gestores para a melhoria da compreensão crítica das diretrizes para a alfabetização envolvendo as competências e habilidades que apregoam a BNCC.

Visualizamos, portanto, que, apesar da obrigatoriedade da reforma curricular BNCC, o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR se mobilizou em um processo participativo-democrático na tentativa de amenizar decisões unilaterais.

6. CONCLUSÃO

“[...] ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e possibilidades – bases da democracia” (Magda Soares, 2020).

Figura 19: O mundo



Fonte: Caderno de uma estudante do primeiro ano do Ensino Fundamental – Sarandi/PR (2017).

Dado o momento de finalização da pesquisa, resgatamos nossa afirmação inicial da Introdução desta tese: “Alfabetização é um direito social!”. Para se cumprir esse direito e fazer valer a base da democracia, como aponta Magda Soares (2020) na epígrafe desta conclusão, ainda há um árduo caminho a ser trilhado no Brasil. Por isso, é necessário o envolvimento de pesquisadores e pesquisadoras, de docentes engajados e comprometidos na busca de políticas públicas contínuas que prezem pelo direito à alfabetização, para que todos possam viver em um mundo mais afetivo, colorido, justo e humano que se revela pela estudante na Figura 19 (dezenove).

Expresso isso, procuramos tecer uma síntese analítica acerca das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR e a resignificação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da prática das instituições escolares. Durante nosso percurso investigativo, zelamos pelo acesso à compreensão das proposições para o ciclo de alfabetização presentes na BNCC, imbricada aos documentos municipais, ao trabalho participativo dos docentes na elaboração da Proposta Curricular e na transposição do documento para a ação didático-pedagógica.

Amparamos nossas análises no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, que compreende o homem como um ser histórico que atua sobre a natureza por meio do trabalho consciente, sendo que o trabalho como princípio educativo é apresentado no contexto educacional como um dos caminhos para o enfrentamento da implantação, pela sociedade capitalista, do trabalho como mecanismo de dominação e de subalternidade sobre os sujeitos sociais. O Materialismo Histórico-Dialético nos propiciou um alicerce para compreendermos as contradições inerentes em uma política pública planejada que se faz a partir dos interesses antagônicos envolvendo o Estado, as classes sociais e suas representações, em um processo contínuo de disputas e enfrentamentos.

Averiguamos que a Educação não está dissociada das transformações e organizações econômicas, políticas e sociais que ocorrem em sociedade; com isso, procuramos responder ao problema da tese em sua totalidade histórica: como as diretrizes políticas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estão sendo alinhadas ao contexto da prática escolar, especialmente para o ciclo de alfabetização das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR? Ainda, quais são os limites e as possibilidades que o Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR enfrentou ou está a enfrentar no período de 2015 a 2022 para implementar essa política curricular no ciclo de alfabetização?

Para dar conta de apreender o fenômeno analisado e o problema da tese, ancoramo-nos na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes; Ferreira; Tello, 2011) como uma ferramenta metodológica possível para explicar e entender o processo de formulação e implementação de uma política educacional, especialmente o contexto da prática que nos revela modificações e ressignificações nos textos oficiais ao serem efetivados. Compreendemos, com base em Evangelista e Shiroma (2018), que o processo de análise documental deve considerar procedimentos metodológicos valiosos em busca de desvelar a política imposta nos textos oficiais e oficiosos. São eles: questões norteadoras que levam à investigação; levantamento de produções científicas, escolha de documentos; investigação da estrutura, da forma, do momento histórico da produção da política, das disputas e contradições; e escolha das unidades, eixos ou categorias de análise.

Assim sendo, as questões norteadoras que motivaram a problemática desta pesquisa foram: 'Quais interesses estão velados na construção e alinhamento de novos currículos para as redes e sistemas de ensino brasileiros? Qual é o real

conhecimento dos gestores e docentes do Sistema de Ensino de Sarandi/PR sobre a Base Nacional Comum Curricular e seu alinhamento à Proposta Curricular Municipal a esse documento oficial? Como foi a participação dos professores do ciclo de alfabetização na elaboração da nova Proposta Curricular no município de Sarandi/PR? Quais transformações pedagógicas ocorreram na elaboração dos planos de ensino no contexto da prática nas salas de aula que atendem os estudantes do ciclo de alfabetização? A participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME – foram suficientes na implementação e construção de uma nova Proposta Curricular no município de Sarandi/PR?’.

Elencamos, ainda, os principais documentos de análise, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC (Brasil, 2019); Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2018); Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR (Sarandi, 2021); e os diversos documentos oficiais municipais aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Sarandi/PR para atender à reforma curricular nacional. Verificamos que esses documentos municipais se materializaram a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2017 em que o Estado direcionou uma reforma para a padronização dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o país.

Nossa investigação se pautou em quatro objetivos específicos, sendo o primeiro: compreender sobre as redefinições do papel do Estado, a fim de analisar sua influência na configuração das políticas curriculares para o ciclo de alfabetização na atual fase do capitalismo, que discorreremos na seção dois desta tese. Por meio de uma análise documental e bibliográfica, compreendemos que o Estado atende às demandas históricas do capital e define as políticas sociais permeadas por contestações entre os diversos movimentos que compõem a sociedade. Constatamos que Estado e capital estão intimamente ligados e necessitam um do outro para se manter atuantes, ou seja, complementam-se para atender políticas globalizadas mundialmente e manter as relações de poder e hegemonia sob o discurso de assegurar os direitos sociais.

Compreendemos que há uma relação direta da retórica neoliberal com os serviços sociais que o Estado oferta, particularmente com a Educação e a alfabetização plena do ser social. A análise da totalidade nos possibilitou apreender

que as demandas históricas do capital, de um determinado período, definem os caminhos da sociedade e das políticas sociais, as quais são demarcadas pelas tensões e determinações globais com dimensões econômicas e políticas. Concluimos, ainda, que o Estado, o qual deveria ser o responsável direto por garantir estratégias educacionais com vistas à formação humana, defende os interesses econômicos da classe detentora do capital e se move conforme a lógica de mercado, sendo a alfabetização atrelada ao desenvolvimento econômico do país.

Mesmo diante da correlação de forças existentes em um planejamento de textos políticos disseminados mundialmente, a Reforma do Estado, articulada à década de 1990 pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), promoveu ajustes estruturais que influenciaram nas proposições instauradas nas diversas políticas públicas implementadas no Brasil, em especial, as políticas educacionais curriculares, pois, por meio dessas políticas, a formação humana também ocorre. Esses ajustes estruturais se materializaram na própria Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996), na Lei nº 9.637 (Brasil, 1998), Lei nº 9.790 (Brasil, 1999), formando, assim, uma base legal para a atuação dos organismos privados na oferta dos serviços públicos. Percebemos, então, que o empresariado brasileiro tem atuado como parceiro do Estado no planejamento das políticas educacionais com o discurso falacioso de qualidade.

Diante dessas análises, entendemos que, a partir do governo FHC, as reformas neoliberais empreendidas priorizaram as privatizações, desregulamentação das relações de trabalho, ajuste fiscal e monetário, desregulamentação dos mercados, o que vem sendo recorrente nas atuais políticas curriculares para o ciclo de alfabetização, afetando diretamente o currículo escolar, o trabalho do docente, as mediações das práticas pedagógicas, a formação docente e discente, além da forma como as políticas educacionais são engendradas, atrelando resultados meritocráticos ao financiamento de recursos para a melhoria da qualidade de aprendizagens de estudantes, aprendizagens essas focalizadas em atender determinadas regiões brasileiras.

Dedicamo-nos a compreender a história e as concepções do ciclo de alfabetização e chegamos à comprovação de que, em sua tessitura histórica, representou uma alternativa política para diminuir os índices de reprovação e evasão. Nossas análises nos conduziram à defesa de uma alfabetização como um

processo de aprendizagem dos conteúdos da linguagem escrita que assegura aos sujeitos um direito social constitucionalmente instituído para entender e participar da política e das relações sociais. Sua não apropriação gera o analfabetismo que, por consequência, segrega os sujeitos e aumenta as desigualdades sociais. Na década de 1920, a conjuntura do ciclo se concebeu como promoção automática, ação defendida por Antônio de Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, com o propósito de erradicar o analfabetismo por meio da redução do ensino obrigatório de quatro para dois anos e do ensino dos conceitos básicos de alfabetização e matemática.

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, o ensino foi dividido em dois ciclos: fundamental e complementar. Posteriormente, em 1942, a Reforma Capanema reorganizou o ensino complementar em dois novos ciclos: ginásial, com quatro anos de duração, e o normal, com três anos de duração. Em 1956, diante do recorrente número de analfabetos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – promoveu a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, em que assinalava para a promoção automática como um caminho para diminuir os índices de analfabetismo, e sugeriu que os países adequassem as metas discutidas na Conferência aos seus planos de governo. Em 1980, com a redemocratização do Brasil, a política de ciclos soou como uma alternativa para minimizar o fracasso escolar, ofertando dois anos ininterruptos para a aprendizagem da leitura e da escrita, e concebeu sua base legal no Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996.

Nossa pesquisa demonstra que os documentos oficiais nacionais aprovados divergem em suas proposições ao instituírem o ciclo de alfabetização, ora com 2 anos de prazo, ora com 3 anos, sendo os principais: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Esses documentos revelam duas vertentes: a primeira busca a defesa do desenvolvimento econômico por meio da formação aligeirada de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, em que, conforme a BNCC (Brasil, 2017), a alfabetização se encerra no segundo ano do Ensino Fundamental, consolidando-se nos anos subsequentes, e a segunda concerne à defesa por uma aprendizagem dos conteúdos em alfabetização e letramento de três anos contínuos, assegurando um ciclo de alfabetização de 3 anos que possa contribuir para emancipar o sujeito, cuja

luta se solidifica pelos diversos movimentos e representações sociais que agregaram suas discussões ao PNE (Brasil, 2014). Em nossa análise, as duas vertentes geram impactos na gestão educacional dos municípios ao terem de se adequar no contexto da prática às orientações que rogam as Leis, Planos e Programas Nacionais, em que, muitas vezes, não há a contrapartida da União e seu dito regime de colaboração. Um dos fatos que comprovam essa afirmação é o Balanço do PNE da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (*on-line*, 2024). Apresenta-se o descumprimento do PNE (2014 – 2024), revelando que, ao findar a vigência do Plano, o Brasil expressa um percentual menor de 60% das crianças alfabetizadas.

Caminhando em nossas análises, evidenciamos que a gestão educacional do país esteve inicialmente atrelada aos princípios da administração geral no início do século XX. Princípios do modelo de produção de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) são inseridos à Educação, atrelando-a à lógica empresarial e influenciando os conteúdos a serem apreendidos pelos sujeitos. São princípios que disseminam uma organização centralizadora, hierárquica e técnica com o propósito de alcançar metas e resultados satisfatórios, em que se separa quem administra e quem ensina, sendo expressão de uma sociedade capitalista em forte ascendência e domínio.

Constatamos que, ao longo dos anos, a função de gerir uma instituição escolar se configurou nos documentos oficiais em uma gestão democrática, como assegura a LDBEN (Brasil, 1996) em seu Artigo 3º, inciso VIII, a partir da alteração dada pela Lei nº 14.644, de 2023 “[...] VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023) e Artigo 14 da mesma Lei, que define as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica. Isso significa que a gestão escolar passa a se fundamentar em um trabalho coletivo em que todas as vozes dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são ouvidas em um movimento participativo e democrático.

Compreendemos que os artigos e incisos conclamados na LDBEN (Brasil, 1996) sobre a gestão democrática representam uma conquista no campo da legislação educacional, o que evidencia o reconhecimento da participação de todos os envolvidos na tomada de decisões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a gestão educacional do país direciona a gestão

estadual e municipal. São as relações macro (União) e micro (Estados e Municípios) que atuam em regime de colaboração para que se cumpra o direito à Educação.

No que concerne à seção três, tivemos como segundo objetivo analisar o movimento de elaboração das políticas curriculares brasileiras para o ciclo de alfabetização, a fim de compreender qual a contrapartida e apoio da União e do Estado para implementação da Base Nacional Comum Curricular nos municípios. Realizamos uma análise documental e bibliográfica em que, primeiramente, analisamos o processo político de homologação da BNCC, que se deu pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 e o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC – lançado por meio da Portaria nº 331, em 5 de abril de 2018.

Evidenciamos que os preceitos hegemônicos (Cury, 1987) se concebem no processo político de aprovação aligeirada da BNCC, em 2017, pelo governo Michel Temer (2016-2018), o qual almejou uma reforma curricular para privilegiar os interesses econômicos dos grandes monopólios e grupos privados. A essência democrática com a participação de entidades educacionais e um coletivo de profissionais que zelavam por um currículo que abrangesse as singularidades brasileiras, até então empreendida no governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), passa a ser conduzida por um grupo seletivo e gerenciada por organizações, como o Movimento pela Base e o Todos pela Educação com apoio da presidência do Brasil.

Ao examinarmos as argumentações contidas nas cartas abertas, notas e moções de repúdio originárias das entidades e dos movimentos sociais, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Sindicato Nacional dos Docentes – ANDES-SN; Associação Brasileira de Currículo – ABdC; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, foi possível identificar e entender que os termos ‘lucratividade’, ‘centralização’, ‘autoritária’, ‘ilegítima’, ‘golpista’, ‘notório saber’, ‘reducionismo’, ‘verticalização’, ‘privatização’, ‘controle’, ‘fragmentação’, ‘antidemocrática’, dentre outros, são recorrentes na BNCC. As cartas abertas, notas

e moções de repúdios dos movimentos sociais sinalizaram uma visão conservadora presente na BNCC, principalmente ao se abster de abordar temáticas, como orientação sexual e identidade de gênero, negligenciando a Lei Federal nº 13.005/2014, que admite a pluralidade dos contextos social, político e cultural, de modo a adentrarem nas instituições escolares.

Verificamos que as políticas públicas curriculares para o ciclo de alfabetização, imbricadas à versão final aprovada da BNCC (Brasil, 2017), refletem o processo demarcado pelos agentes governamentais que agregaram seus interesses na elaboração, planejamento e implementação da nova política curricular. A BNCC (Brasil, 2017) aprovada, mas questionada por representações e movimentos, pouco contribui para um desenvolvimento pleno dos estudantes, principalmente ao desprezar o Plano Nacional de Educação (2014-2014), que afirma em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Além disso, observamos, nesse trilhar de análises, que a BNCC foi configurada como um incremento neoliberal assentada por competências e habilidades e, por conseguinte, diminui a função social do Estado em suprir a Educação para que se tenha qualidade de aprendizagens. Dessa maneira, essas reformas desconsideram os cotidianos escolares e precarizam as condições estruturais e culturais existentes.

Averiguamos que o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC, com a participação da CONSED e da UNDIME, configurou-se como uma ação de apoio aos municípios e estados para efetivar a BNCC no contexto da micropolítica. Todavia, isso não significou que as políticas de financiamento para alinhar os currículos escolares municipais à reforma em trâmite tiveram o apoio financeiro da União para se efetivar. Constatamos que, no contexto da prática, cumprindo as Portarias nº 268/2018 e nº 757/2019 do Ministério da Educação, as ações realizadas pelo CONSED e pela UNDIME contribuíram de forma mais pontual apenas no processo de alinhamento da BNCC no que tange ao financiamento de bolsa de estudos para os assessores estaduais elaborarem a escrita do documento Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCPR (Paraná, 2018).

O Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) reproduziu a mesma estrutura e princípios da BNCC para os novos currículos paranaenses, bem como para a alfabetização em congruência com o documento nacional, articulando o

global com o local: um currículo que se fundamenta em competências e habilidades. Essas reformas desconsideram os cotidianos escolares e reproduzem ideologias e discursos de um estado neoliberal em um contexto social de valorização da formação de trabalhadores para o setor produtivo. Para o ciclo de alfabetização, o RCPR (Paraná, 2018) apresentou fragilidades ao reafirmar a necessidade de conteúdos em que os estudantes se apropriem de competências de leitura dos textos do cotidiano que sobressaem as tipologias textuais, isto é, para se alfabetizar, o texto é o principal elemento na ação didático-pedagógica. Nos documentos, apresenta-se uma variedade de gêneros textuais que os docentes devem agregar em seus planos de aula.

Sob nossa análise, compreendemos que a alfabetização vai para além do uso metodológico dos infinitos textos rotineiros. É necessário esmiuçar os conteúdos da alfabetização explorando a letra, a palavra, a frase e o texto em um processo de ensino intencional e contínuo de “idas e vindas”, para que esses conteúdos façam sentido e criem significado para os estudantes. São ações que propiciam uma compreensão por parte do estudante que relaciona seus conhecimentos aos diversos contextos que estão inseridos, sejam eles culturais, sociais ou políticos. O sustentáculo para um ensino significativo é o currículo escolar, que, nas palavras de Saviani, representa “os conhecimentos de língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes” (Saviani, 2020, p. 9). São conhecimentos que precisam ser apreendidos pelos estudantes para que ocorra sua emancipação humana.

Na quarta seção, analisamos os documentos oficiais de política curricular do município de Sarandi/PR, a fim de entender como ocorreu o processo legal de implementação da BNCC. Elucidamos aspectos educacionais do município e os documentos normativos que exigiram um movimento participativo do Conselho de Educação para aprovar tais documentos e atender à reforma curricular BNCC. Nesse trilhar, caracterizamos Sarandi/PR como um município que segue a legislação nacional, porém comporta um sistema de ensino próprio aprovado pela Lei Orgânica nº 1.531, de 16 de junho de 2008. Seus princípios defendem a democratização da gestão, democratização do acesso e da permanência, qualidade social da Educação e a valorização dos profissionais. No percurso da história do atendimento aos estudantes, Sarandi se destaca em afirmar a importância de se promover uma Educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes e adultos visando à

busca por melhores condições de acesso e permanência. Contudo, o município ainda sofre com a insuficiência de recursos advindos do Estado para proporcionar a alfabetização e o desenvolvimento escolar pleno de seus estudantes. No que se refere ao currículo, o município tinha sua proposta pedagógica, a qual foi elaborada, em 2004, de forma coletiva envolvendo os profissionais preocupados em garantir conteúdos históricos aos cidadãos sarandienses. Entretanto, diante da reforma em trâmite no Brasil desde 2015, e após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, Sarandi/PR necessitou se ajustar ao currículo macro.

Não obstante ao discurso da União em propiciar um regime de colaboração aos sistemas de ensino, percebemos que a União se eximiu de prover uma dotação orçamentária destinada aos municípios para que pudessem prover formações e construir sua Proposta Curricular. Mesmo diante dessa situação, Sarandi/PR optou por visitar e aprovar sua Proposta Curricular a partir de uma base democrática-participativa com formação docente e escrita compartilhada da Proposta Curricular. Para a concretização desse documento, averiguamos que foram organizadas duas frentes de trabalho para a consolidação do novo currículo de Sarandi/PR: a formação docente e a organização dos Grupos de Trabalho (GTs). Apesar de o município ter proporcionado formação e elaboração da nova Proposta Curricular de forma democrática, houve pouca representatividade na elaboração do currículo.

Os preceitos propalados pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – RCPR (Paraná, 2018) se convergiram à Proposta Curricular de Sarandi/PR. São as diretrizes de um discurso político de padronização curricular sendo acatadas e difundidas em documentos estaduais e municipais, os quais corroboraram para expandir o movimento de materialização da reforma dos currículos escolares. Confirmamos que houve a reprodução da macropolítica BNCC em Sarandi/PR, cumprindo o alinhamento local no que concerne ao quesito da obrigatoriedade relativo à Resolução CNE/CP nº 2/2017. Apesar disso, verificamos sua recomposição com acréscimos qualitativos para o ciclo de alfabetização na Proposta Curricular sarandiense. Observamos que é justamente nesse ponto que a resistência no município em questão se faz, isto é, pela preocupação da gestão educacional municipal em elucidar aos profissionais do Sistema de Ensino de Sarandi/PR princípios e conceitos norteadores que orientam o processo de apreensão da linguagem escrita no contexto da prática, a saber: alfabetização como um processo; o texto como uma linguagem cultural;

diferenciação entre alfabetização e letramento; interação com a linguagem escrita; função da avaliação.

Portanto, compreendemos que esses princípios e conceitos norteadores representam avanços positivos para embasar a mediação em turmas de alfabetização, adquirindo a possibilidade de uma maior qualidade no processo de aquisição da linguagem escrita dos estudantes, e exigem do docente uma postura de leitor-pesquisador para o entendimento quanto à importância de uma base teórica que norteie a prática.

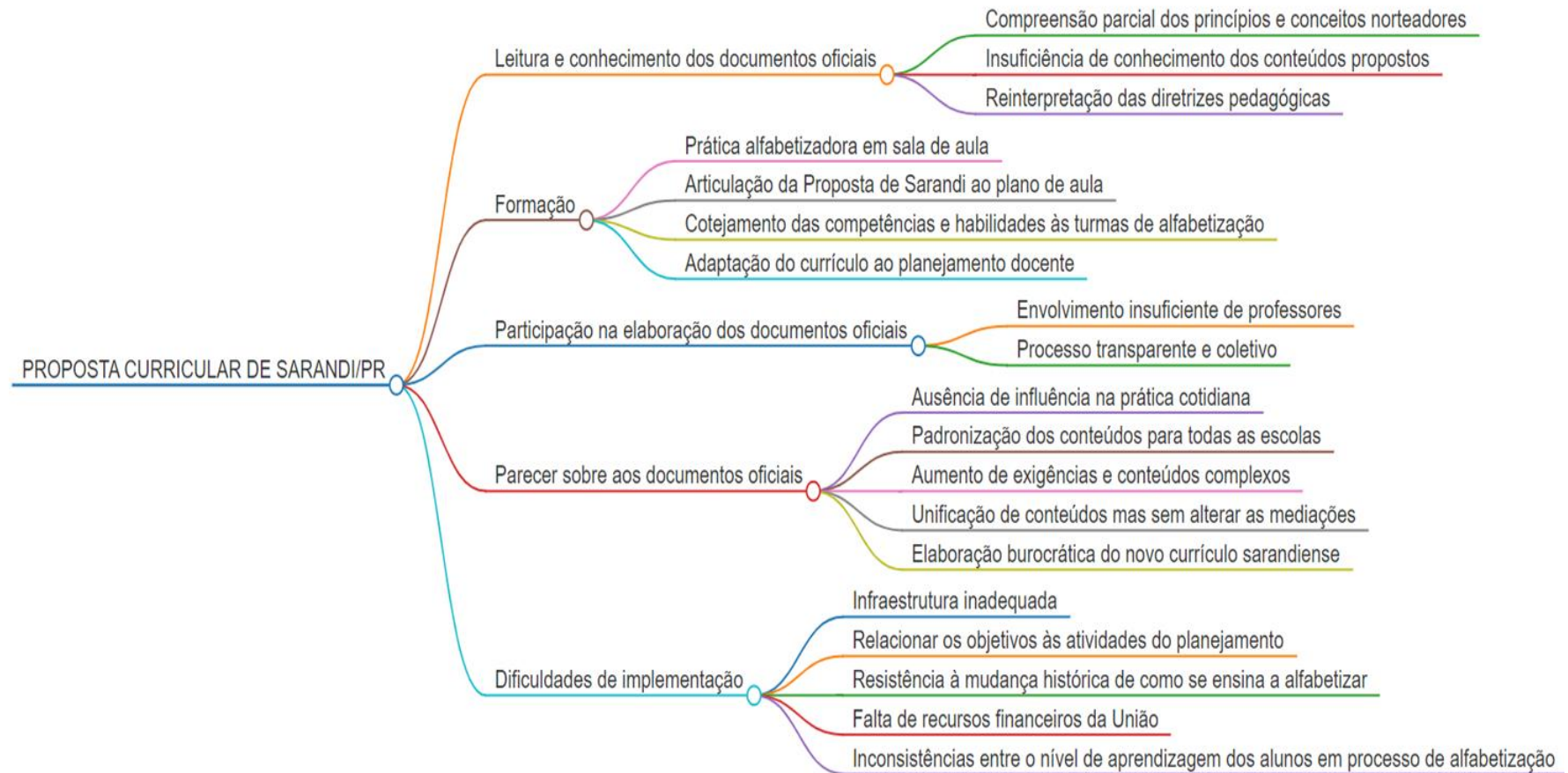
Em consideração ao último objetivo específico sobre examinar, a partir da pesquisa de campo no Sistema Municipal de Ensino de Sarandi/PR, como as diretrizes políticas para o ciclo de alfabetização estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) são concretizadas no contexto da prática, a fim de identificar e compreender os limites e as possibilidades dessa implementação no trabalho dos professores do ciclo de alfabetização e dos gestores que atuam no município de Sarandi/PR, foi possível compreender como a transposição da BNCC, a qual se materializou na Proposta Curricular de Sarandi/PR, ainda se configura como um desafio à gestão municipal.

Isso porque, ao realizarmos a entrevista semiestruturada por amostragem, rematamos os seguintes delineamentos: **a)** o município de Sarandi/PR oportunizou a participação de todos na construção de sua Proposta Curricular. Apesar disso, houve pouca adesão dos profissionais de ensino, em especial, para o componente de Língua Portuguesa e alfabetização, foram apenas 12 profissionais participantes; **b)** os relatos comprovam que há uma carência docente para formações que atrelem a prática cotidiana às diretrizes para a alfabetização da Proposta Curricular sarandiense, principalmente em relação à escrita do planejamento de aulas; **c)** os docentes do ciclo de alfabetização continuam a reproduzir atividades didático-pedagógicas com pouca alteração após aprovação da BNCC, já que acreditam que a mediação é o fator que não se difere nas mudanças e ajustes curriculares; **d)** os conteúdos da BNCC presente no Referencial Curricular do Paraná estão aquém das reais necessidades pedagógicas dos estudantes, os quais necessitam de um atendimento de recomposição de aprendizagens com foco na alfabetização que amplie os conhecimentos de leitura e escrita; **e)** há um distanciamento entre o que está previsto no currículo nacional transmutado no Referencial Curricular do Paraná e o que se ensina em sala de aula, ou seja, objetivos que se apresentam com certa

complexidade para a etapa da alfabetização; **f)** insuficiência de formação destinada a docentes e gestores para a melhoria da compreensão crítica das diretrizes para a alfabetização envolvendo as competências e habilidades que apregoam a BNCC.

Ao analisarmos os pressupostos da BNCC presente na Proposta Curricular do município no contexto da prática do ciclo de alfabetização das escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino em Sarandi/PR, consolidamos nossa hipótese de que o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e de suas diretrizes para o ciclo de alfabetização é transposto à prática dos professores e gestores, a fim de que haja o cumprimento do quesito de legalidade, sem alterar as mediações que ocorrem no ciclo de alfabetização. Isso posto, sintetizamos, na Figura 20 (vinte), o mapeamento das principais proposições que averiguamos durante a entrevista semiestruturada por amostragem:

Figura 20: Mapeamento do resultado das entrevistas a partir dos blocos de categorias



Fonte: A autora (2024)

Fica evidente, conforme apresentamos no mapeamento da Figura 20 (vinte), que, no contexto da prática, encontramos uma realidade que se desmembra desde a ausência de conhecimentos sólidos sobre os conteúdos de alfabetização presentes na Proposta Curricular (Sarandi, 2021) até a carência de formação para a atuação com intencionalidades pedagógicas específicas mas, que centram-se em uma única vertente: planejamentos eficazes da gestão educacional do município para o diálogo com os profissionais da Educação no intuito de compreender quais expectativas os movem em sua prática diária com as turmas de alfabetização, bem como atrelar essa prática aos avanços significativos da Proposta Curricular de Sarandi/PR. As instituições escolares são espaços organizados; conforme o contexto em que estão inseridas, cogitam cotidianos com certas burocracias que adiam a busca por melhores condições de trabalho afetas à boa qualidade da alfabetização. Seus diversos profissionais refletem as culturas, perspectivas, experiências e posicionamentos para além da política planejada em seu contexto de influência e produção de textos. Esse fato se configura em como as interpretações da política estão sendo efetivadas ao contexto da prática.

Assim, ao examinarmos a totalidade da entrevista por amostragem, pudemos aglutinar as evidências em um quadro representativo dos principais desafios na transposição e implementação da BNCC (Brasil, 2017) à Proposta Curricular (Sarandi, 2021):

Quadro 32: Desafios na transposição e implementação da BNCC (Brasil, 2017) à Proposta Curricular (Sarandi, 2021)

Solucionar discrepâncias na interpretação dos conteúdos da alfabetização e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
Abranger a cultura escolar de forma consciente e significativa para que o estudante do ciclo de alfabetização se aproprie da cientificidade dos conteúdos históricos e filosóficos.
Fortalecer a luta por um Sistema Educacional brasileiro que faça valer o regime de colaboração e dê suporte adequado para os municípios desenvolverem estratégias em busca da equidade e qualidade da Educação e a redução do analfabetismo.
Propiciar formação continuada para os profissionais do Sistema Municipal de Ensino para que internalizem os princípios teóricos e metodológicos da Proposta Curricular e reavaliem suas abordagens pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise da entrevista por amostragem (2024),

Ao concluirmos esta pesquisa, reafirmamos a fundamental importância de um currículo elaborado democraticamente, que assegure as pluralidades existentes nos

espaços e comunidades escolares e seja articulado às condições concretas de recursos humanos, dotação orçamentária, recursos estruturais e um plano de ação da gestão educacional para estudos e formação continuada dos princípios e conceitos para a alfabetização presente na Proposta Curricular do Sistema de Ensino sarandiense, de forma a sanar os desafios expostos no Quadro 31 (trinta e um) e tornar os docentes, coordenadores e gestores escolares sujeitos partícipes no processo de aprendizagem da linguagem escrita e emancipação dos estudantes, pois sabemos que essa emancipação não cabe sua responsabilização unicamente aos docentes.

Esta pesquisa explanou que o capital se ramifica e tem o currículo escolar difundido por meio das políticas curriculares como um de seus braços para se perpetuar, principalmente em governos neoliberais que seguem uma agenda global, independentemente das lutas que ocorrem lideradas pelos diversos movimentos sociais. Com frequência, a escola é submetida a reverenciar políticas estranhas ao contexto da prática escolar, e a diminuição dos índices de analfabetismo vem ocorrendo a passos lentos, negando o direito de o cidadão aprender os conhecimentos da linguagem escrita e o colocando à margem de uma sociedade desigual. É o que revelam os atuais dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, obtidos pelo Censo em 2022, de modo a comprovar um percentual de 7% da população brasileira em um quantitativo de, aproximadamente, 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que ainda não sabem ler, nem escrever.

A alfabetização das crianças brasileiras não fica distante desses dados, sendo muito alarmantes. Segundo o 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada⁵³, apenas 56% das crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas alcançaram o ponto de corte para a alfabetização de 743 pontos na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, ou seja, a pontuação mínima a ser considerada, pois a meta de todas as crianças alfabetizadas está prevista apenas para o ano de 2030. Até lá, nossas crianças

⁵³ “O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada objetiva garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. Em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, seu foco está em assegurar que todos os estudantes brasileiros estejam alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental, além de recompor as aprendizagens, com ênfase na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia” (Brasil, 2023).

estarão a vivenciar contextos excludentes e seguindo rumo ao que o capital almeja: preparo de mão de obra alienada.

Nossa pesquisa defende uma alfabetização na escola pública para o tempo presente, de maneira que se destaquem políticas públicas educacionais responsáveis por um investimento significativo em formação docente inicial e continuada envolvendo a práxis, em educação de tempo integral, com projetos que desenvolvam a capacidade cognitiva dos estudantes, e em estruturas prediais adequadas que acolham os meninos e meninas, especialmente das camadas populares, para que tenham as mesmas oportunidades educacionais com equidade e qualidade e se apropriem, de fato, dos conhecimentos da filosofia, das artes, das letras e do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

Registramos que, para estudos futuros, há possibilidades de investigar, mais profundamente, os documentos que se inserem no dia a dia da instituição escolar, como o Projeto Político-Pedagógico e a formação dos Conselhos Escolares, já que são basilares à composição do processo de ensino e aprendizagem. Registramos, também, a necessidade de compreender a comunidade escolar, especialmente a participação das famílias nos arranjos que envolvem as diferentes defesas rumo ao direito à Educação. Um trabalho árduo, porém, valioso para que a cultura escolar possa agrupar conhecimentos aos estudantes e aos profissionais contemplados no fazer pedagógico.

Urgente se faz a luta e conscientização de todos os profissionais da Educação para que reconheçam sua relevância nos processos que envolvam a homologação de uma política, desde seus alinhamentos iniciais até sua concretização ao contexto da prática, pois é ali que os contextos estruturais e relacionais materializam a política educacional.

Para jamais esquecermos, relembremos aqui aquela que nos deixou marcas científicas, sociais e afetivas de seu comprometimento com a aprendizagem da linguagem escrita, contribuindo para a história da alfabetização no Brasil, a grande mestra Magda Soares: “não consigo desprender-me da realidade presente, e me tenho dedicado a enfrentar os problemas que temos hoje na alfabetização, na perseguição de um futuro melhor para nossas crianças” (Soares, 2011, p. 36). Sigamos seu exemplo!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (org.). **Público x privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos/Fineduca, 2017. p. 16-37. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319376858>. Acesso em: 17 abr. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 40, e0225329, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

AGUIAR, Suelena de Moraes. **Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

AMARANTE, Lucilene. **Políticas para alfabetização no Brasil**: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

AMARANTE, Lucilene; FELÍCIO, Paula Gonçalves; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais e a atuação das Organizações Sociais: uma análise acerca do Programa Alfabetização 360º na Perspectiva da Educação Integral. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-27, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69497/61567>. Acesso em: 30 ago. 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTONIO, António. **Política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar em Angola: atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na província do Zaire**. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601/11975>. Acesso em: 6 set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38, 2017. São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. São Luís do Maranhão: UFMA, 2017. p. 1-15. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 6 set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/in dex.php/epaa/ article/view/2368/1747>. Acesso em: 6 set. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 6 set. 2024.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/N8DNBsJ6PFKpHWwgJ7X4cNd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

BARROS, Bárbara Terezinha Sepúlveda; BRITO, Ângela Ernestina Cardoso de. A política de saúde sob o governo Temer: aspectos ideológicos do acirramento do discurso privatista. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 44, p. 67-86, maio/ago. 2019. Disponível em: https://osoci.alemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_44_art3.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

BARROSO, João. **Teoria das organizações e da administração educacional**. Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001 (Relatório da disciplina).

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 8, Brasília, DF, 18 maio 1998.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 24 mar. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Pró-Letramento. **Guia Geral**. Brasília, DF: MEC/SEB/SEED, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)**: guia geral. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove)

anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 3, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º Relatório do Programa. Brasília, DF: SEB, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 5, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 10 jun. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria Educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional. Brasília, DF: SAE, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, n. 144, Brasília, DF, 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 44, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017. Aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 146, Brasília, DF, 21 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 41-44, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº. 10, de 14 de maio de 2018. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, n. 92, p. 18, Brasília, DF, 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 757, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 268, de 22 de março de 2018, que cria o Comitê Nacional de Implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Diário Oficial da União**: Seção 1, ed. 65, Brasília, DF, 4 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à implementação da BNCC – PROBCC**: documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Seção 1, p. 26-29, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRUMATTI, Josimara Dias. A contribuição da biblioteca digital de teses e dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de humanas e sociais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 66-77, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/309/399/1461>. Acesso em: 4 set. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ZGGyM6f38D4xDH_gWMK8Cp3f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 set. 2024.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa. Convergências entre a governança e o pós-nova gestão pública. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, DF: IPEA, n. 19,

p. 17-23, dez. 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8965/1/bapi_19_cap_03.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/articula/view/19144/11145>. Acesso em: 4 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-206.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Inep, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **Textura: Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273/4396> Acesso em: 10 set. 2023.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FAGNANI, Eduardo. Política social e pactos conservadores no Brasil: 1964/92. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 8, p. 183-1238, jun. 1997. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/459/n.%208%2006-Fagnani.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

FERREIRA, Alexandre de Oliveira. **Formação docente no Brasil: elementos da tensão e disputa nas políticas educacionais.** 2022. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”.** 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 221-240, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6d3GCZvWg7kgJ8zTqf9smmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas,

v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KxshC7YgLVQW7MF8tG3Mj7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2024.

FRADE, Isabel Cristiane Alves da Silva. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36. e220676, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKs rp4vJVknvWtW pRNsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

FRANGELLA, Rita. O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular?. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084/33213>. Acesso em: 3 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 11-20.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/j6vfq 3bV7hnGQzXtmVJttRm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANAPEd, 27., 2004. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-33. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/ciclo-ou-serie-o-que-muda-quando-se-altera-a-forma-de-organizar-os-tempos-espacos-da-escola,a13de879-5414-4eed-84ae-166685a25064>. Acesso em: 4 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. IDEB 2019: mais do mesmo que pode piorar. *In*: FREITAS, L. C. de. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, São Paulo, 17 set. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/09/17/ideb-2019-mais-do-mesmo-que-pode-piorar/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTDYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. O fordismo. *In*: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e complicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019 (Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

IBGE. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 ago. 2023.

JANUÁRIO, Erika Ramos; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas para a formação de professores de alfabetização: os referenciais teóricos presentes no PNAIC. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-18, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13355/1775>. Acesso em: 4 set. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/c195e91b-ee3a-49cc-9893-6c5d49f8218c/content>. Acesso em: 4 set. 2024.

KOSÍK, Karel. **A dialética do concreto**. 2. ed. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulo José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acessos em: 6 set. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017 (Série: Cadernos de Gestão).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucs.p.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>. Acesso em: 4 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade. **Trajeto**, Campinas, v. 2, n. 7, p. 39-51, dez. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282184049_Ciclo_Basico_de_Alfabetizacao_da_intencao_a_realidade. Acesso em: 5 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTCQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 6 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 23-28.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro. *In*: MOLL, Jaqueline

(org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 92-109.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1985. Livro 1, v. 1, cap. 12.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os Economistas).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de *et al.* BNCC e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulo José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MENDES, Taís. Conselho Estadual de Educação avaliará proposta da SEED de referencial curricular. **APPSindicato**, Curitiba, 20 set. 2018. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/conselho-estadual-de-educacao-avaliara-proposta-da-seed-de-referencial-curricular/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MENEZES, Cátia Soares Madaleno. Um diálogo sobre alfabetização: para uma reflexão da prática. **Revista EDUCAmazônia: Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, v. 25, n. 2, p. 142-158, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7826/5511>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MENEZES, Cynara; IZAGUIRRE, Mônica. Taxa de analfabetismo diminui para 20%. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Cotidiano, 4 ago. 1994.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439/3910>. Acesso em: 4 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16, p. 1-14, mar. 2022. Disponível em: <https://revis.taabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584/390>. Acesso em: 6 set. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. 2012. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355/16674>. Acesso em: 6 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. *In*: MORTATTI, M Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 2010.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e a ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (org.). **Estado e políticas sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 12-28.

NETTO, José Paulo; BARZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUNES, L. A. Os investimentos na colonização do norte do Paraná direcionados pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, e a comercialização das terras.

In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2., 2017. Londrina. **Anais** [...]. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2020 (Série Manuais Acadêmicos).

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)**. Maringá, PR, 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Sistematização da política colaborativa do Paraná. **Olhar Cidadão**, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://movimentocolabora.org.br/website/wp-content/uploads/2022/02/Sistematizacao-da-Politica-Colaborativa-Parana.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

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

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e transformação social. *In*: PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 35-56, maio 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/93094/52791>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação e política educacional: elos fortes, consistência fraca**. 2003. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá, Colômbia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

RECOMENDAÇÕES da Conferência Regional Latino-Americana sobre educação primária gratuita e obrigatória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 63, p. 158-78, jul./set. 1956.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 211-219, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22548/14894>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 97-107.

SANFELICE, José Luís. Estado e Política Educacional. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003.

SANTOS, Silvia dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular: uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Financiamento e a gestão da EB: a relação entre o público e o privado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 333-346, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/803/pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Estado do conhecimento da temática relação público e privado nos programas de pós-graduação strictu sensu em educação no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 117-131, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12895/8908>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SARANDI. Conselho Municipal de Educação de Sarandi (CMES). Lei nº 1.531, de 16 de junho de 2008. Institui e regulamenta o sistema municipal de ensino de Sarandi, cria o conselho municipal de educação de Sarandi e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Sarandi, 17 jun. 2008.

SARANDI. Paraná. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Sarandi**. Sarandi: SME, 2014.

SARANDI. Paraná. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Sarandi**. Sarandi: SME, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 2, n. 2, p. 5-20, 2017. Disponível em: <https://revista.s.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10542/6556>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 6 set. 2024.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cNhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 6 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Milena Colazingari da. Acessível, desenvolvimentista e renovada: as perspectivas sobre a escola primária no discurso científico da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, e89124, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/89124/pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

SILVA, Raquel Alessandra de Deus. **Políticas para formação de professores da educação básica e orientações da UNESCO para a América Latina e Caribe (2003-2015)**. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS).

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Encontro em Marília. Nota organizadora. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). I Seminário Internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012. p. 1-21.

SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39794/32653>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *In*: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de (org.). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014.

SOUZA, Thaís Godoi de. **Privatização na educação básica do Paraná: análise sobre a atuação de empresas educacionais e sistemas privados de ensino**. 2021. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TAVARES, Tais Moura. Gestão do sistema de ensino no Paraná: modernização ou patrimonialismo burocrático? *In*: SILVEIRA, Adriana Dragone; GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de (org.). **Conversas sobre políticas educacionais**. Curitiba: Appris, 2014.

TEODORO, Antonio. Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. *In*: TEODORO, Antonio (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008. p. 19-38.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Oficina de la Unesco para y el América Latina e Caribe. **Evolución reciente de la educación en América Latina**. Santiago de Chile: UNESCO, 1974.

VALLE, Júlio César. Apontamentos sobre as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática. **Revemop**, Ouro Preto, v. 3, e202122, p. 1-26, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/4847/3820>. Acesso em: 5 set. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **Ensino fundamental: da LDB à BNCC**. Campinas: Papyrus, 2018.

VIANA, Nildo. Breve história do neoliberalismo. **Revista Enfrentamento**, Goiânia, v. 3, n. 5, p. 1-7, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/renf/article/view/792/755>. Acesso em: 6 set. 2024.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Virgília Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 142-152, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6542741.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19013/11044>. Acesso em: 6 set. 2024.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de valorização de professores da educação básica Pós-Constituição Federal de 1988**. 2016. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

Os anexos desta pesquisa foram aglutinados neste código *QR Code*:

