



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A
DISCRICIONARIEDADE DOS AGENTES IMPLEMENTADORES EM ESCOLAS
PÚBLICAS CARIOCAS**

DEISILUCY DE ARAGÃO FERNANDES SEQUEIRA

RIO DE JANEIRO

2022

DEISILUCY DE ARAGÃO FERNANDES SEQUEIRA

**IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A
DISCRICIONARIEDADE DOS AGENTES IMPLEMENTADORES EM ESCOLAS
PÚBLICAS CARIOCAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira

RIO DE JANEIRO

2022

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em História pela Universidade Santa Úrsula (USU/RJ). Possui Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), na linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas educacionais; gestão em educação; avaliação educacional; implementação de políticas públicas; inclusão; desigualdades educacionais; História e suas práticas escolares e Sociologia da Educação. Atuação profissional na Educação Básica como Professora e Coordenadora Pedagógica.

Ficha Catalográfica

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

S481	<p>Sequeira, Deisilucy de Aragão Fernandes Implementação do Currículo de História e a Discricionariedade dos Agentes Implementadores em Escolas Públicas Cariocas / Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira. -- Rio de Janeiro, 2022. 142 f.</p> <p>Orientadora: Ana Cristina Prado de Oliveira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.</p> <p>1. Implementação de Políticas. 2. BNCC. 3. Ambiguidade. 4. Conflito. 5. Discricionariedade e interação dos agentes. I. Oliveira, Ana Cristina Prado de, orient. II. Título.</p>
------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Deisilucy de Aragão Fernandes Sequeira

**“IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A
DISCRICIONARIEDADE DOS AGENTES IMPLEMENTADORES EM ESCOLAS
PÚBLICAS CARIOCAS.”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 24 /02/ 2022

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Prado de Oliveira
(orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Elisangela da Silva Bernado
(avaliadora interna)

Prof^ª. Dr^ª. Alicia Maria Catalano de Bonamino
(avaliadora externa)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os estudantes e professores brasileiros, em especial, aqueles do Município do Rio de Janeiro, que lutam por suas conquistas e veem na escola um caminho de liberdade e de troca de conhecimentos.

À Deus, sem o qual nada seria possível.

Aos meus pais Antônio (*in memoriam*) e Adenir que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional sempre comprometida com a Educação.

Ao meu marido Sérgio, pelo apoio incondicional nas horas de ausência nos meus momentos de total entrega à vida profissional e acadêmica.

Aos meus filhos Luiz Eduardo e Flávia, por entenderem e colaborarem com esse momento tão significativo em minha vida.

Ao meu filho Luiz Eduardo, especialmente, pelos momentos de apoio passados ao meu lado.

Aos familiares e amigos que torceram por mim e estão juntos nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir essa minha caminhada, ao Senhor Jesus, a quem glorifico, e a Nossa Senhora, a quem dou graças, pela minha vida e pela oportunidade de poder concluir este trabalho.

Ao meu marido e filhos por tanta dedicação e compartilhamento nas horas de alegria e angústia, me auxiliando, compreendendo e tornando a caminhada mais harmoniosa.

À minha querida Professora orientadora Ana Cristina Prado de Oliveira, por acreditar no meu projeto e seguir de mãos dadas comigo neste momento de tantas buscas de respostas, sempre demonstrando carinho, atenção, afeto e generosidade. Meu muito obrigada!

Às queridas Professoras Alícia Bonamino e Elisângela Bernado por fazerem parte dessa caminhada, contribuindo com minha formação acadêmica e inspirando novos saberes à minha pesquisa. Minha gratidão!

À Professora Naira Muylaert pela oportunidade de acompanhar a minha formação acadêmica e me apresentar ao universo da pesquisa em políticas públicas, contribuindo enormemente para a realização desse sonho e a todos os colegas do grupo de pesquisa LAED – Puc-Rio.

Aos professores e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro, em especial, das escolas pesquisadas, por tantos ensinamentos e contribuições a educação e a pesquisa.

Aos profissionais da SME/RJ, da 2ª CRE, aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, minha eterna gratidão por proporcionarem relevantes aprendizados.

Às amigas Tatiane e Alda, do grupo de pesquisa LAED, que se tornaram verdadeiras irmãs, por tantas vezes estarem ao meu lado, me auxiliando, incentivando e dando afeto e acolhimento, quando necessários, nessa árdua caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Meu muito obrigada!

Aos companheiros da turma do Mestrado, que apesar do distanciamento físico por conta da

pandemia do COVID 19, trouxeram apoio e relevantes momentos de trocas de conhecimento.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa Gestão e Implementação de Políticas Públicas da UNIRIO, em especial, Felipe, Luciana, Isabelle, Thatiana, Izabel, Juliana e Luan pelo acolhimento e pelas inúmeras contribuições à pesquisa.

À todos os professores e amigos do grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação (POGEFE) e do Núcleo de Estudos – Tempos, espaços e Educação Integral (NEEPHI), do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO.

À CAPES pelo apoio e financiamento da pesquisa.

Minha eterna Gratidão!

“Somos vozes em um novo coro que transforma a vida vivida em vida narrada e que depois devolve a narrativa à vida, não para refletir a vida, mas sim para agregar algo, não uma cópia, mas uma nova medida da vida; para agregar, com cada novidade, algo novo, algo mais, à vida.”(Carlos Fuentes. In: Harlene Anderson, 2009, p. 177)

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” (Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho analisou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na disciplina de História nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, procurando investigar o alinhamento do currículo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) às prerrogativas dessa política curricular. Como objetivos específicos, este estudo propôs compreender os contextos de implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro; fazer um mapeamento da atuação discricionária dos agentes implementadores e entender o que motiva os agentes a fazerem a escolha curricular. A pesquisa realizada levantou alguns questionamentos importantes: como está ocorrendo o alinhamento curricular na implementação da BNCC no currículo de História desde sua formulação até a sala de aula? Como a SME/RJ está implementando a BNCC? Como os agentes implementadores fazem a reinterpretação desses currículos? Como fazem uso desse espaço de discricionariedade? Que tipo de interação ocorre entre esses agentes? E o que mobiliza os agentes implementadores a fazerem a escolha curricular? Para responder aos questionamentos, foram utilizados como referência, os estudos sobre a implementação de políticas públicas, a partir das pesquisas sobre esta fase do ciclo clássico da política no campo da Ciência Política. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, e se propôs realizar, além de uma análise documental, entrevistas semiestruturadas com os vários agentes implementadores do currículo de História na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo envolveu a entrevista com agentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - que atuaram ou estão atuando na implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro, resultando em um processo de adaptação curricular. A segunda fase do campo, envolveu um estudo de casos múltiplos em duas escolas da 2ª CRE, a partir de entrevistas com os diretores das unidades, coordenadores pedagógicos e professores de História, percebendo-se as ações dos agentes implementadores para reajustar e reinterpretar as normas que regularam o contexto local na implementação das novas diretrizes curriculares. Analisar a triangulação entre os referenciais teóricos, as entrevistas realizadas e a documentação pesquisada, foi de fundamental importância para mapear a atuação dos agentes implementadores e entender suas ações discricionárias, contribuindo para o campo educacional, aprofundando os estudos sobre o contexto da política, suas ambiguidades e conflitos, o papel da burocracia implementadora, a discricionariedade e as interações entre os agentes implementadores. Como resultados da pesquisa, observou-se que a implementação da BNCC

apresentou baixo nível de ambiguidade no texto da política assim como um alto grau de conflito entre os agentes implementadores, caracterizando um contexto de *implementação política*. Em face disso, à implementação do Currículo Carioca apresentou um contexto de *implementação experimental*, com alto nível de ambiguidade e baixo nível de conflito. As sobreposições das normativas da SME/RJ geraram ambiguidades com relação a implementação da BNCC no Currículo Carioca, assim como a diminuição da carga horária de História provocou variadas percepções sobre a implementação das orientações curriculares. Resultados diferentes das escolas estudadas vão se dar mediante escolhas de implementações diferentes. O maior tempo de permanência do aluno na escola se tornou um aliado para a implementação do Currículo Carioca na disciplina de História. A discricionariedade e a interação dos agentes foram fatores responsáveis pelas reinterpretações e escolhas curriculares e, também, pela busca de estratégias, visando construir alternativas possíveis para o processo de implementação da política.

Palavras-chave: Implementação de políticas; BNCC; ambiguidade; conflito; discricionariedade e interação dos agentes.

ABSTRACT

This work analyzes the implementation of the Common National Curricular Base (BNCC) in the discipline of History in the final years of elementary school at two schools from the municipal network of Rio de Janeiro. It seeks to investigate the alignment of the curriculum prepared by the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME/RJ) to the prerogatives of this curricular policy. As specific objectives, this study proposes to understand the implementation contexts of the BNCC in the municipal network of Rio de Janeiro; to map the discretionary operation of the implementing agents and to understand what motivates the agents to make the curricular choices. The survey raised some important questions: how is the curricular alignment occurring in the implementation of the BNCC in the History curriculum, from its formulation to the classroom? How is the SME/RJ implementing the BNCC? How do the implementing agents reinterpret the curriculum? How do they make use of this discretionary space? What type of interaction occurs between these agents? What mobilizes the implementing agents to make the curriculum choice? To answer these questions, studies regarding the implementation of public policies were used as a reference, based on research involving this phase of the classic cycle of the policy in the field of Political Science. As a methodology, qualitative research was performed and, in addition to documentary analysis, it was proposed to carry out semi-structured interviews with the various implementing agents of the History curriculum in the municipal network of education of Rio de Janeiro. The field research involved interviewing agents from the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro (SME/RJ) and from the 2nd Regional Coordination for Education (CRE) - who worked or are working in the implementation of the BNCC in the municipal network of Rio de Janeiro, resulting in a process of curricular adaptation. The second phase of the field research involved multiple case studies in two schools from the 2nd CRE, based on interviews with the directors of the units, pedagogical coordinators and history teachers. This perceived the actions of the implementing agents in readjusting and reinterpreting the rules that regulated the local context in the implementation of the new curricular guidelines. Analyzing the triangulation between the theoretical references, the conducted interviews and the researched documentation was of fundamental importance in mapping out the activity of the implementing agents and to understand their discretionary actions, contributing to the educational field, developing the studies regarding the context of the policy, its ambiguities and conflicts, the role of implementing bureaucracy, the discretion and the interactions between the implementing agents. As a result of the research, it was observed that the implementation of the BNCC has

showed a low level of ambiguity in the text of the policy as well as a high degree of conflict between the implementing agents, characterizing a context of policy implementation. In light of this, the implementation of the Carioca Curriculum presented a context of experimental implementation, with a high level of ambiguity and a low level of conflict. The overlapping of the SME/RJ regulations generated ambiguities regarding the implementation of the BNCC in the Carioca Curriculum, as well as the reduction in the workload of History promoted varied perceptions about the implementation of the curricular guidelines. Different results of the studied schools will be given through choices of different implementations. The student's longer stay at school became an ally for the implementation of the Carioca Curriculum in the discipline of History. The discretion and agents's interaction were factors responsible for the reinterpretations and curricular choices, and also for the search for strategies, aiming to build possible alternatives for the policy implementation process.

Key words: policy implementation; BNCC; ambiguity; conflict; discretion and interaction of the agents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos Legais analisados	37
Quadro 2 – Filtragem para o levantamento do Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	38
Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico – trabalhos selecionados.....	43
Quadro 4 - Contextos da ambiguidade e do conflito - Matland	48
Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados na Reorganização do Currículo Carioca	66
Quadro 6 – Contextos da ambiguidade e do conflito na Implementação da BNCC	72
Quadro 7 – Contextos da ambiguidade e do conflito na Implementação do Currículo Carioca.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorização Temática	39
Tabela 2 – Dados das escolas	54
Tabela 3 - Taxa de Rendimento na Escola Margarida - 2019	59
Tabela 4 - Taxa de Rendimento na Escola Girassol - 2019.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB na Escola Margarida	58
Gráfico 2 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar na Escola Margarida.....	60
Gráfico 3 - Taxa de Distorção Idade-série na Escola Margarida	60
Gráfico 4 - Evolução do IDEB na Escola Girassol	61
Gráfico 5 - Taxa de Rendimento por etapa escolar na Escola Girassol	63
Gráfico 6 – Taxa de Distorção Idade-série na Escola Girassol	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular Ensino Fundamental II – Horário Parcial	35
Figura 2 - Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada na Escola Margarida.....	59
Figura 3 - Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada na Escola Girassol	62
Figura 4 – Sujeitos da Pesquisa	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BME	Burocracia de médio escalão
BNR	Burocracia de nível de rua
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Corregedoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LAED	Laboratório de Avaliação da Educação
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
POGEFE	Políticas, Gestão e Financiamento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC – Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 BNCC: PERCURSOS LIGADOS A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA COM DESENHO FEDERATIVO	25
1.1 BNCC: breve histórico	25
1.2 A BNCC de História	29
1.3 Da BNCC ao currículo carioca: análise dos documentos	31
1.4 Levantamento Bibliográfico sobre a BNCC e a implementação de políticas educacionais.....	37
CAPÍTULO 2 ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: AMBIGUIDADES, CONFLITOS E BUROCRACIA.....	46
2.1 Implementação de políticas: ambiguidade e conflito.....	46
2.2 Burocracia de médio escalão e burocracia de nível de rua	50
CAPÍTULO 3 PERCURSO DO ESTUDO DE CAMPO.....	53
3.1 Construção do Campo da pesquisa	53
3.2 Escola Margarida	57
3.3 Escola Girassol.....	61
3.4 Escolhas metodológicas	64
CAPÍTULO 4 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA SME/RJ: ALTERAÇÕES NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA	69
4.1 O desenho da implementação do Currículo Carioca.....	70
4.2 Contexto de implementação do Currículo Carioca: ambiguidades e conflitos.....	72
4.3 Burocracia de médio escalão e Burocracia de nível de rua: Discrecionalidade e interação dos agentes.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICE 1 – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DISPONÍVEIS NOS BANCOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	100
APÊNDICE 2 - ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS.....	132
APÊNDICE 3 – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	134
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	141

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à disciplina de História¹ nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, procurando investigar o alinhamento do currículo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) às prerrogativas dessa política curricular.

Como objetivos específicos, este estudo propôs procurar compreender os contextos de implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro; fazer um mapeamento da atuação discricionária dos agentes implementadores e entender o que motiva os agentes a fazerem a escolha curricular.

Vale ressaltar que para contextualizar essa temática, foi realizado um breve histórico sobre a formulação da BNCC, uma política curricular federal, aprovada e homologada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 e ainda em fase de implementação. A BNCC foi elaborada como uma política que tem como principal objetivo garantir a todos os estudantes, a aprendizagem de conhecimentos considerados essenciais para a formação do cidadão.

Em seu texto, a BNCC defende uma distribuição mais equitativa da educação, onde todos possam ter direito ao acesso mínimo de conteúdo curricular, buscando, assim, melhorar os índices de desigualdades que ainda se encontram presentes em nosso sistema educacional.

Depois de ter atuado profissionalmente durante mais de 20 anos como professora em vários segmentos da Educação Básica lecionando a disciplina de História e, durante algum tempo, ter vivenciado a influência das políticas curriculares diretamente em sala de aula, observei a necessidade de se pesquisar mais sobre esse tema. Esse estudo faz parte do braço de uma pesquisa maior sobre Gestão e Implementação de Políticas Públicas Educacionais que é realizada junto ao grupo de pesquisa do qual faço parte.

Assim, realizei um levantamento da produção científica no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicada no período de 2016 e 2020, e percebi que a pesquisa no âmbito da BNCC, tendo como foco os anos finais do ensino fundamental, é objeto de poucas políticas e de poucas pesquisas, trazendo para o campo uma lacuna científica de extrema importância. Também constatei uma lacuna em relação às pesquisas sobre o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental, no campo da implementação de políticas educacionais. Analisar a

¹ Este trabalho visa estudar a BNCC pelo olhar da implementação de uma política, não pretendendo aprofundar uma discussão no campo do Currículo.

produção acadêmica a partir de recentes pesquisas sobre a implementação de políticas educacionais parece ser importante contribuição teórica e metodológica para o campo educacional. Através do enfoque dos estudos levantados, propõe-se uma análise dos mesmos com o objetivo de verificar o impacto do tema na publicação acadêmica recente, referências teóricas apontadas, objetivos, metodologias de pesquisa utilizadas e levantamento de ações de agentes implementadores que visem contribuir para a análise sobre a implementação da BNCC na política educacional brasileira. Esse levantamento será apresentado na seção produções acadêmicas do capítulo 1 desta dissertação, que trata sobre a trajetória contextual e normativa da implementação da BNCC.

A dissertação levanta questões importantes para esse estudo, como por exemplo, como está ocorrendo o alinhamento curricular na implementação da BNCC no currículo de História até chegar a sala de aula? Qual a influência do contexto da política neste processo? Como os agentes implementadores fazem a reinterpretção desses currículos? Como fazem uso desse espaço e exercício de discricionariedade? Que interação ocorre entre esses agentes? O que mobiliza esses agentes implementadores a fazerem a escolha curricular?

Para responder aos questionamentos, tomei como referência os estudos sobre a implementação de políticas públicas, a partir das pesquisas sobre esta fase do ciclo clássico da política no campo da Ciência Política. Tais estudos dizem que as políticas públicas podem ser vistas como um ciclo, que é composto por diferentes fases como: agenda, formulação, implementação e avaliação. Este ciclo por vezes, serve de análise para entender os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas (SOUZA, 2003).

É importante considerar que este estudo versa sobre a implementação de uma política educacional nacional, que no caso em tela, se deu a partir do regime de colaboração entre os entes federados. Ocorre que a partir da Constituição Federal de 1988 novos arranjos político-administrativos se fizeram necessários no campo das políticas públicas.

O regime de federalismo foi institucionalizado, tendo em vista as implicações das relações que os entes federados estabelecem entre si na repartição de competências, na coordenação e no financiamento das políticas públicas de educação (ABRUCIO, 2010). Importante entender que, no campo da implementação da política, a BNCC foi articulada e definida em seu texto, tendo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) como órgãos responsáveis pela formulação e homologação da política.

Vale ressaltar que esse processo terá uma trajetória até chegar às escolas, na qual passará pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) com a função de fazer chegar até as escolas essa base curricular.

Neste sentido, esses órgãos têm, de um lado, certa liberdade de fazer a sua implementação curricular e, de outro lado, são orientados pela BNCC, que é uma política nacional.

No âmbito das escolas, é indubitável que as ações dos agentes implementadores reajustem as normas que regulam este contexto local. Por isso, é necessário entender como está ocorrendo o alinhamento curricular na implementação da BNCC no currículo de História nesse trajeto e nas escolas e, de que maneira os diretores, coordenadores e professores, fazem a reinterpretação desses currículos.

A partir destas perspectivas, tenho como hipótese de pesquisa que a implementação desta orientação curricular nacional, ao acontecer entre os diferentes órgãos e entre diferentes agentes passará possivelmente por um processo de conflito e ambiguidade, e, para o aprofundamento dessa discussão, trarei com contribuição a teoria organizacional de Matland (1995), que elaborou um modelo de análise de implementação de políticas públicas baseado em dois conceitos: conflito e ambiguidade.

Estes estudos de implementação são mais recentes na análise de políticas públicas. Nos anos 90, estes modelos alternativos de análise buscavam sair do binômio Bottom up e Top down e propor outros modelos analíticos. Em 1995, no estudo *Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation*, Richard Matland elaborou um modelo de análise de implementação de políticas públicas baseado em dois conceitos: conflito e ambiguidade. Ele discute, então, a implementação da política pública por meio do grau de conflito e de ambiguidade que possui e a interdependência entre estes dois elementos pode levar a contextos mais propícios ou menos propícios à implementações resolutivas e efetivas. Com isso, tenta sair da contraposição entre formulação e implementação, compreendendo como processos decisórios contínuos que envolvem as políticas públicas e seus resultados (LOTTA, 2019).

Assim, partindo do pressuposto que os processos de formulação e de implementação estão ligados e, que num campo repleto de ações, minha análise foi centrada na discricionariedade e na atuação dos agentes implementadores, me reportei a estudar a atuação dos burocratas que faziam parte dessa política curricular, nos processos decisórios, sejam eles de médio escalão e de nível de rua (LOTTA, 2015; LIPSKY, 2010). Com relação aos burocratas de médio escalão (BME), pode-se dizer que são o elo entre o alto escalão e os executores das políticas públicas. Eles são, portanto, um dos principais responsáveis por conectar as fases de formulação e de implementação. Tem a função primordial de traduzir decisões em ações (CAVALCANTE; LOTTA, 2015).

A atuação dos agentes implementadores, que nesta pesquisa envolve os servidores da

secretaria municipal de educação, da coordenadoria regional de educação, da equipe de direção escolar, dos coordenadores pedagógicos e dos professores de História, foi analisada a partir da literatura sobre a burocracia de médio escalão (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2015) e da burocracia de nível de rua (LIPSKY, 1980; LOTTA, 2015). Este referencial teórico-analítico será apresentado no Capítulo 2 e embasou toda a produção desta dissertação.

Os estudos da burocracia de nível de rua (BNR) se iniciaram nos anos 70, cujo termo foi cunhado por Michael Lipsky em sua obra *Street-Level Bureaucracy* (1980). Neste livro, Lipsky conceitua os BNRs como funcionários que trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos, fazendo assim, a entrega dos serviços e com isso, dispõem de expressiva discricionariedade, na execução de suas atividades (LIPSKY, 1980). Para o autor, discricionariedade é entendida como relativa liberdade que esses agentes têm para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e das sanções a serem oferecidos pelas suas agências a esses cidadãos.

Importante dizer que nos estudos de implementação da política que consideram olhar para ação dos implementadores, o entendimento dos conceitos de discricionariedade e autonomia se fazem necessários para compreendermos a atuação do burocrata que toma decisões e gera efeitos na execução da política. Os estudos em discricionariedade analisam duas dimensões: aquela que busca explicar o *espaço* existente de discricionariedade (onde as regras e fatores organizacionais são o foco de análise) e o *exercício*, que busca explicar como os indivíduos se utilizam deste espaço existente. (LOTTA, 2018). Ou seja, a discricionariedade existe e o tamanho ou espaço dela pode ser regulado pela gestão, pela padronização, pelo processo, pelo controle, pelo incentivo ou pela lei. E o exercício refere-se à como o burocrata se utiliza dessa discricionariedade, podendo haver no serviço público formas de incentivo para que seja usada de determinada maneira.

Para Lipsky (2019, p. 59), “a discricionariedade é um conceito relativo. Quanto maior o grau de discricionariedade, mais evidente torna-se essa análise para compreender o caráter de comportamento dos trabalhadores”. Neste sentido, o espaço que é dado na política pode ser maior, menor, abrangente ou não. Se o sujeito vai exercitar essa discricionariedade é uma decisão dele. Esse aspecto se relaciona com o conceito de autonomia, na medida em que o exercício da discricionariedade depende do grau de autonomia que o sujeito possui. Dessa maneira, ele vai decidir se quer ou não, fazer uso desse exercício da discricionariedade. Corroborando com esse entendimento, Lotta (2017, p. 34) nos fala que “o conceito de autonomia nos remete aos impactos da ação dos burocratas influenciando na mentalidade e no comportamento de outros autores”.

Desta forma, é possível perceber que o efeito da interação e da discricionariedade dos agentes pode variar e não propiciar o direito à qualidade e a equidade educacional previstos no texto da política. Enquanto os estudos baseados na discricionariedade têm como foco maior a compreensão da variação das ações e comportamentos dos indivíduos, os estudos sobre autonomia têm buscado compreender mais o impacto das ações, focando em seu poder de influência e nas mudanças que gera (LOTTA, 2018). Ao analisar os referenciais teóricos sobre a Ciência Política para mapear a atuação dos agentes implementadores, percebeu-se uma importante contribuição teórica e metodológica para o campo, aprofundando os estudos sobre as ações de seus burocratas implementadores, além de proporcionar um diálogo analítico.

Este trabalho pretende apresentar uma análise desse estudo e os capítulos que se seguem descrevem este processo. No primeiro capítulo, foi apresentado um breve histórico da formulação da BNCC e da base curricular referente a disciplina de História, incluído a análise dos documentos normativos que compuseram esse estudo. Ainda neste capítulo, foi apresentado o resultado do levantamento bibliográfico das produções acadêmicas recentes sobre a BNCC e a implementação do currículo de História nos anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito da implementação de políticas educacionais. No segundo capítulo, foram discutidos os estudos sobre a implementação de políticas públicas, apresentando os conceitos de ambiguidades e conflitos a serem analisados na implementação da BNCC, geradas pelo contexto dessa política.

Também foi realizada uma análise sobre os processos decisórios contínuos que atravessam diferentes órgãos e diferentes agentes, analisando a atuação dos burocratas de médio escalão (BME) e dos burocratas de nível de rua (BNR). No terceiro capítulo, observou-se o percurso metodológico da pesquisa, que contém a construção do campo, a identificação das escolas estudadas e as escolhas metodológicas que fizeram parte da estruturação e do desenvolvimento desse estudo.

Por fim, no quarto capítulo, foram feitas as análises da implementação da BNCC no Currículo Carioca, referente à disciplina de História, buscando fazer uma triangulação entre os referenciais teóricos, os documentos legais e as entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 1

BNCC: PERCURSOS LIGADOS A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA COM DESENHO FEDERATIVO

Neste capítulo, serão apresentados o contexto e a trajetória do arcabouço normativo analisados na pesquisa aqui desenvolvida, para construir uma discussão a respeito da implementação do currículo de História na rede municipal do Rio de Janeiro nos anos finais do ensino fundamental, tendo como referência os estudos sobre a implementação de políticas públicas, a partir das pesquisas sobre esta fase do ciclo clássico da política no campo da Ciência Política.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, será apresentado um breve histórico da formulação da BNCC; em seguida, uma reflexão sobre a BNCC de História, foco desta pesquisa. A terceira seção apresenta uma análise documental da BNCC, visando focar nos marcos legais que compõem essa trajetória até chegar ao Currículo Carioca. Fechando o capítulo, será apresentado, na quarta seção, um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas recentes sobre a implementação de políticas relacionadas ao ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito da implementação de políticas públicas educacionais, ressaltando o contexto atual da pesquisa acadêmica sobre esta temática.

1.1 BNCC: breve histórico

Homologada pela Portaria n.1.570, de 20 de dezembro de 2017 e instituída em abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi elaborada como uma política que tem como principal objetivo garantir a todos os estudantes a aprendizagem de conhecimentos considerados essenciais para a formação do cidadão, definindo a organização do conteúdo escolar a ser ministrado na educação básica.

No Brasil, a ideia de se formular a BNCC surgiu a partir do arcabouço jurídico educacional brasileiro e pela necessidade e urgência de se combater as abissais desigualdades sociais e educacionais. Ocorre que com a redemocratização do país, o Brasil passou a contar, em 1988, com um robusto arcabouço jurídico que estabelece, na Constituição Federal, a educação como um direito público subjetivo (DUARTE, 2004), o que obriga o Estado a elaborar políticas públicas visando garantir esse direito.

A seção I do capítulo III da Constituição Federal dispõe sobre a organização do sistema educacional brasileiro, informando os princípios que devem nortear o ensino (artigo 206), as

ações que o Estado deve ter para a garantia do direito à educação (artigo 205), as responsabilidades de cada ente federado na oferta de educação básica (artigo 211), a instituição de um regime de colaboração entre os sistemas de ensino dos entes federados, e a contribuição de cada ente para o financiamento desta oferta (artigo 212). No que diz respeito ao currículo, a Constituição Federal estabelece, no artigo 210, a fixação de “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).

A Constituição Federal de 1988 trouxe muitas inovações no que se refere ao desenho federativo brasileiro e às competências de cada esfera de governo na promoção de políticas públicas sociais. Dentre as principais características do novo desenho institucional, se destaca a descentralização em favor de governos municipais, além de impulsionar a municipalização de políticas públicas. Pela primeira vez na história os municípios foram integrados à federação como unidade autônoma.

O desenho da Constituição aponta para um federalismo cooperativo, no qual todos os entes são dotados de autonomia, mas com distribuição de competências entre si, tanto nos aspectos legislativos quanto nos aspectos administrativos.

Ocorre que a partir da Constituição Federal de 1988 um novo arranjo federativo brasileiro é instituído. Abrucio (2010, p. 40) nos traz que o federalismo

“decorre de duas condições interdependentes: a existência de uma heterogeneidade que divide uma nação (territorial, étnica, linguística, socioeconômica) e a necessidade de uma ideologia nacional que garanta uma unidade de nação.”

Portanto, o federalismo, é o regime político que visa equilibrar unidade e diversidade; autonomia e interdependência. Nesse sentido, cabe dizer que com o regime federalista, o Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, com acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais entre os sistemas e redes de ensino, necessita de propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Por isso, o regime de colaboração se torna importante, na medida em que o Brasil é um país muito desigual e heterogêneo.

Outro arcabouço jurídico é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que é o documento legal que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos dispositivos da Constituição Federal. O artigo 9º da LDBEN incumbe a União como o ente federado responsável por 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. (BRASIL, 1996). Assim, com base neste arcabouço jurídico, foram criados, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que não tinham força de lei e se caracterizaram como uma ferramenta para auxiliar os profissionais da educação nas “discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997).

Embora tenha se caracterizado como uma tentativa de redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares no território nacional (MARSIGLIA et al. 2017), o que se verificou, na prática, foi uma pluralidade de currículos, na qual muitos deles passaram a ser construídos com base em dois documentos: nos livros didáticos e nas matrizes de referências das avaliações em larga escala ganham maior atenção na década de 1990. Desta forma, os PCN's não se consolidaram como referências para a elaboração dos currículos escolares, sendo subutilizados pelas redes de ensino e pelas escolas.

Anos mais tarde, em 2013, o governo federal lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Este documento afirma sua obrigatoriedade em todos os sistemas de ensino e reafirma a autonomia dos entes federados ao destacar que cada sistema deve formular seu próprio currículo. Essa obrigatoriedade sem a coordenação de um órgão central, fez com que as DCN's virassem uma espécie de versão atualizada dos PCN's não sendo efetivamente implementadas nas redes de ensino e nas escolas.

O arcabouço jurídico educacional vem destacando em seus documentos, desde a Constituição Federal de 1988, a necessidade de se elaborar uma base curricular comum. Esses destaques são verificados no documento elaborado pela primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em meados de 2010, que contou com a participação de diversas instituições da sociedade civil e especialistas da educação. Esse documento ressalta a importância de se construir uma Base Curricular Comum em todo território nacional como parte de um Sistema Nacional de Educação. O documento ressalta que, para a efetivação de políticas comprometidas com a garantia de padrões de qualidade social e de gestão democrática, uma diretriz necessária é a “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2010, p. 38).

Em meados de 2014, a segunda CONAE teve como objetivo dar mais um passo na “articulação da educação nacional como uma política de Estado” (BRASIL, 2014, s/p), onde

foi destacado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) como a principal política de articulação dos entes subnacionais para a construção e efetivação do Sistema Nacional de Educação. Em sintonia com o arcabouço jurídico educacional que dispõe sobre o currículo, o PNE estabeleceu na Meta 2, em sua estratégia 2.2, “a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular” (BRASIL, 2014) e, na Meta 7, em sua estratégia 7.1, por meio de pactuação interfederativa a implantação de

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 que concerne ao currículo, a política nacional começou a ser efetivamente construída em 2015. A partir de todo o arcabouço jurídico brasileiro e inserida num contexto de busca pela construção de um Sistema Nacional de Educação, a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma Comissão de Especialistas, com 116 membros das várias áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares para a elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Esta proposta, construída sob o comando do então Ministro da Educação Renato Janine, se consolidou como a primeira versão da BNCC que foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016.

Assim, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e após dois meses de encerramento da consulta pública, o MEC, sob o comando de Aloizio Mercadante lançou a segunda versão da BNCC. Esta segunda versão foi discutida por cerca de 9 mil educadores em 27 Seminários Estaduais realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). As discussões colocadas em pautas nestes Seminários ocorreram em apenas três meses, entre junho e agosto de 2016.

Em 31 de agosto de 2016, a presidenta Dilma Rouseff é destituída de seu cargo e Michel Temer assume a presidência. Essa mudança levou à uma ruptura no processo de construção da BNCC. Até a segunda versão, especialistas das diversas áreas do conhecimento, em diálogo com a sociedade civil, estavam à frente da elaboração do documento. Com a mudança de governo, estes especialistas foram afastados e outro grupo assumiu o comando para a elaboração da terceira versão do documento – entregue ao CNE em abril de 2017.

As duas primeiras versões apresentavam direitos e objetivos de aprendizagem comuns

a todos os estudantes de todas as etapas da Educação Básica. Já a versão final retira o termo ‘direitos de aprendizagem’ e apresenta uma nova proposta de competências gerais que devem ser desenvolvidas por estudantes de todas as etapas da Educação Básica. Tal mudança é justificada com base nas reformas curriculares das últimas décadas, empreendidas em diversos países e nas avaliações educacionais em larga escala nacionais e internacionais. Destaca-se a forma aligeirada como foi conduzida a Sessão Deliberativa do Conselho Pleno, ocorrida no dia 7 de dezembro de 2017, demonstrando a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país. Foi apontado que não houve transparência no debate, e que o MEC não divulgou amplamente o documento final. Por isso, três conselheiras pediram vista para discutir o texto da BNCC. Foi aprovado o parecer dos relatores por maioria no Conselho Nacional com 20 votos a favor e 3 contrários. Em seus pareceres, as 3 conselheiras apontaram que o processo foi verticalizado, intempestivo e sob influência do Ministério da Educação (MEC), e afirmavam que havia documentos incompletos dentro da Base e diziam não concordar com a separação do documento referente ao ensino médio. Apesar dessas críticas, no dia 20 de dezembro, o CNE encaminha o documento para homologação do MEC. E, no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se referiu à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio seria objeto de elaboração e deliberação somente em 2018².

1.2 A BNCC de História

A primeira versão da BNCC para a disciplina de História apresentada em 2015 criou um intenso debate na comunidade docente da área, sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados para o currículo. Essa primeira versão produziu uma ruptura com a chamada História tradicional e trouxe, para a arena da comunidade disciplinar de História, a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Porém, com o desdobramento dos intensos debates gerados na primeira versão da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) convidou uma nova

² O documento curricular referente ao ensino médio foi homologado um ano depois, em 2018, após a aprovação do Novo Ensino Médio.

comissão para debater esse tema. A segunda versão foi apresentada ao público em maio de 2016, com uma seleção de conteúdos mais gerais, desenvolvendo um currículo mais conteudista que o anterior e apresentando o conteúdo de História do Brasil a partir de um olhar eurocêntrico. Já a terceira versão da BNCC, para a disciplina escolar de História, foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, contendo poucas alterações. Essa versão utilizou o conceito de competências para organizar o seu currículo.

Mesmo depois de três versões, vários debates envolvidos e um longo processo de consultas públicas, a BNCC ainda gera dúvidas e preocupações para os professores brasileiros. É compreensível entender que os desafios de implementação são imensos: construção de currículos municipais e estaduais, formação de professores e reformulação de materiais didáticos. Diante de tantas questões, a BNCC passou a ser alvo de um intenso movimento de críticas. Assim houve muito conflito nesse processo de implementação. A manutenção de alguns conteúdos em proporções significativas era importante, mas também, as relações de poder entre professores, pesquisadores e campos de pesquisas que estavam em jogo neste debate. Era de se esperar, pois a elaboração de um currículo comum para a educação brasileira demandaria, sem dúvidas, uma intensa discussão, discordâncias e, de forma inevitável, as disputas por um mecanismo educacional tão importante como o currículo. Este, por sua vez, expressa qual o perfil de cidadão que um país deseja formar, seus valores e ideais para viver em sociedade. Insta dizer que a trajetória pela qual as políticas curriculares de História vêm passando ao longo das inúmeras implementações de políticas, é de relevante importância para analisarmos as ambiguidades e os conflitos gerados nessa trajetória, pois passando pelos PCNs e pelas DCNs até chegarmos à BNCC, é possível ver que muitos conflitos e ambiguidades vão sendo sentidos ao longo desse caminho. A CF/88 estabelece, no seu art. 210, a fixação de conteúdos mínimos e essenciais para a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1988). Corroborando com esse entendimento, a partir dos anos 90, vão existir documentos como os PCNs e as DCNs que traziam em seu bojo propostas diferenciadas até chegarmos a formulação da BNCC. Muitos contextos políticos, sociais e culturais, fazem parte desse caminho curricular. Os PCNs, no tocante à disciplina de História, se apresenta como uma referência aos professores na busca de práticas que incentivem o gosto pelo saber histórico. Os conteúdos eram divididos por ciclos. Para organizar os conteúdos de História em cada ciclo, os PCNs trabalhavam com eixos temáticos. Traziam discussões e reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica. As DCNs(2013), afirmaram sua obrigatoriedade em todos os sistemas de ensino, mas dando autonomia aos entes federados para que cada sistema formulasse seu próprio currículo. Com relação ao componente curricular de História, que pertencia a área de conhecimento das

Ciências Humanas, deveria possuir uma base nacional comum interagindo em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar com uma parte diversificada de conteúdos. Chegando atualmente à BNCC de História, se verifica que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais e específicas. O currículo do Ensino Fundamental dos anos finais deve ter uma base nacional comum referente a 60%, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada de 40%, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Portanto, conhecer o contexto pelo qual se observa que as várias políticas curriculares se desenvolveram ao longo dos últimos anos, nos ajudará na análise dos conflitos e ambiguidades pelo qual a atual política curricular da BNCC pode estar passando durante o seu processo de implementação.

1.3 Da BNCC ao Currículo Carioca: análise dos documentos

A BNCC foi promulgada pelo Ministério da Educação em 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, a partir de um alinhamento com outras políticas e ações dos sistemas estaduais e municipais de ensino. A BNCC é apresentada legalmente da seguinte forma:

art. 1º A presente Resolução e seu anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

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.

art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 04)

Segundo o Art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017,

A BNCC no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber: o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Arte, e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.” (BRASIL, 2017, p.27)

Assim, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do aluno quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização (BRASIL, 2017, p.27).

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas. O foco se dá no desenvolvimento de competências que tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, sendo esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais. Importante destacar as 10 competências gerais da Educação Básica que são:

- 1-valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- 2-exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- 3- valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- 4 -utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- 5-compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- 6- valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência

crítica e responsabilidade;

7 -Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;

8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

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

10-Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(BRASIL, 2017, p. 9-10).

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (BRASIL, 2017, p. 28-29).

Com relação ao ensino fundamental, a BNCC elabora 7 competências específicas de História, como

1-Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;

2-Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;

3-Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;

4-Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;

5-Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito

e a solidariedade com as diferentes populações;
6-Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
7-Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p. 402).

Importante ressaltar que no Ensino Fundamental – Anos Finais, vê-se a dimensão espacial e temporal vinculada à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de Habilidades que trabalhem a contextualização, a comparação, a interpretação e a proposição de soluções. Considera a existência da presença de diferentes sujeitos, que serão analisados nos seus processos históricos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes vão trazer à luz rupturas, permanências e movimentos de população que são permeados por variadas estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais.

Considerando a autonomia federativa e a busca pela construção de um Sistema Nacional de Educação, mencionados previamente neste capítulo, coube a cada sistema de ensino a implementação das novas orientações curriculares advindas da implantação da BNCC.

Com relação a instância municipal representada pela SME/RJ, tem-se o marco legal apresentado por meio da Deliberação E/CME nº 37, de 28 de Janeiro de 2020, cujo Conselho Municipal de Educação (CME/RJ), no uso de suas atribuições legais, aprovou o Currículo Carioca da educação infantil e do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Esse documento considera o caráter normativo da Resolução CNE/CP nº 02, de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular(BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Elaborado num processo democrático, que envolveu a participação de diferentes profissionais numa construção coletiva, o documento final, denominado Currículo Carioca, teve sua aprovação deliberada pelo CME/RJ, conforme os artigos a seguir:

art. 1º Aprovar o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

art. 2º Caberá aos membros deste Conselho Municipal de Educação participarem do acompanhamento do processo de implantação do Currículo Carioca, de forma a embasar futuras manifestações, na hipótese de serem apresentadas propostas de alteração do documento ora aprovado, que venham a ser formuladas para atender demandas das unidades escolares.

art. 3º A Secretaria Municipal de Educação, por meio de ato normativo, instituirá o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

das unidades da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, incumbindo-se este Conselho Municipal de Educação de disponibilizá-lo em sua página eletrônica, para fins de divulgação e consulta. (SME/RJ, 2020, p. 01-02).

Também cabe destacar alguns documentos da instância municipal que ajudaram a compor a análise documental desta pesquisa, como a Resolução SME nº 246, de 2021 que estabelece a Matriz Curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro; a Resolução SME nº 261, de 2021 que estabelece diretrizes para avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino no período de pandemia – Biênio 2020/2021; a Deliberação E/CME nº 42, de 2020 que aprova a reorganização do Currículo Carioca no calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro no contexto de pandemia e por fim a Deliberação E/CME nº 48, de 2021 que aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia.

Na Resolução 246, de 2021 ficou estabelecida a carga horária de História para 2 tempos semanais para cada série do ensino fundamental II – nas escolas em regime de horário parcial, cuja carga horária anterior era composta de 3 tempos. Tal alteração é possível verificar na figura abaixo que se segue.

Figura 1 – Matriz Curricular Ensino Fundamental II – Horário Parcial

ENSINO FUNDAMENTAL II

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)

Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	2	2	3	3
Geografia	2	2	2	2
História	2	2	2	2
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	1	1
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Eletiva 1	1	1	1	1
Eletiva 2	1	1	1	1
Eletiva 3	1	1	1	1

Fonte: Matriz Curricular – SME/RJ 2021

Na Resolução SME nº 261, de 2021, fica previsto no art Art. 3º que “a Avaliação Escolar, nesse período, deverá considerar o *Continuum Curricular*, para o biênio letivo 2020/2021, previsto na Reorganização do Currículo Carioca” (SME/RJ, 2021), cujas previsões legais se encontram nas Deliberações E/CME nº 42, de 2020 e E/CME nº 48, de 2021. Ambas tratam do Currículo Carioca sob a ótica de uma nova proposta de organização curricular prevista em um biênio. A primeira trata da reorganização do Currículo Carioca no contexto da pandemia.

Em seu texto legal estabelece:

art. 1º Fica aprovada a Reorganização do Currículo Carioca a ser implementada no biênio 2020/2021, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação-SME, a partir do período de afastamento dos estudantes às aulas presenciais, durante o isolamento social estabelecido pelas autoridades sanitárias diante da Pandemia provocada pela Covid-19, garantindo o processo de discussão entre os profissionais da Educação e demais componentes da comunidade escolar (SME/RJ, 2020)

E a segunda Deliberação, aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro também no contexto da pandemia, estabelecendo que

art. 1º Fica aprovada a Priorização Curricular 2021, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação - SME, a ser implementada no ano letivo de 2021, dando suporte ao *continuum* de dois anos escolares em um ano letivo.
§ 1º A Priorização Curricular 2021 de que trata o caput abrange os componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa e o Projeto Carioca, respeitando as competências, habilidades e objetos de aprendizagem relacionados no Currículo Carioca.

art. 2º A Priorização Curricular 2021 encontra-se estruturada em anos escolares, eixos e habilidades sinalizadas em cada um dos 4 bimestres:

§ 1º O primeiro bimestre de 2021 corresponde ao período de desenvolvimento as habilidades referentes ao primeiro semestre letivo do ano de escolaridade anterior.

§ 2º O segundo bimestre de 2021 corresponde ao período de desenvolvimento das habilidades referentes ao segundo semestre letivo do ano de escolaridade anterior.

§ 3º O terceiro bimestre de 2021 corresponde ao período de desenvolvimento das habilidades referentes ao primeiro semestre letivo do ano de escolaridade em 2021.

§ 4º O quarto bimestre de 2021 corresponde o período de desenvolvimento das habilidades referentes ao segundo semestre letivo do ano de escolaridade em 2021(SME/RJ, 2021).

Como pode ser visto nos trechos exemplificados, a Deliberação E/CME nº 42, de 2020 prioriza a continuidade da reorganização curricular nas escolas da rede municipal carioca, mantendo a implementação do Currículo Carioca elaborado a partir da BNCC. Já a Deliberação E/CME nº 48, de 2021 instruí a priorização curricular, considerando a defasagem no contexto de pandemia da COVID 19, que ocasionou o fechamento das escolas e a instituição de um ensino remoto com inúmeros desafios. Percebe-se, assim que a implementação local de uma nova orientação curricular, elaborada a partir da BNCC, encontra um contexto desafiador – professores e alunos em regime de ensino remoto – e a redução curricular, como será apresentado na discussão empírica desta pesquisa.

O quadro abaixo sintetiza os documentos legais apresentados neste capítulo e que guiaram as análises desenvolvidas pela pesquisa:

Quadro 1 - Documentos Legais analisados

DOCUMENTO LEGAL	INSTÂNCIA
BNCC - Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	FEDERAL
Resolução SME nº 261, de 28 de Abril de 2021	MUNICIPAL
Resolução SME nº 246, de 02 de Fevereiro de 2021	MUNICIPAL
Deliberação E/CME nº 48, de 11 de Maio de 2021	MUNICIPAL
Deliberação E/CME nº 42, de 23 de Setembro de 2020	MUNICIPAL
Deliberação E/CME nº 37, de 28 de Janeiro de 2020	MUNICIPAL

Fonte: Quadro elaborado pela autora

1.4 Levantamento Bibliográfico sobre a BNCC e a implementação de políticas educacionais

Considerando o contexto e a trajetória da formulação e implementação da BNCC, discutidos nas seções anteriores, tornou-se relevante, para os propósitos desta pesquisa, conhecer os recentes estudos realizados acerca do tema. Assim, esta seção vem apresentar o levantamento bibliográfico feito para este trabalho, contribuindo com uma pesquisa relevante acerca da BNCC ao longo do tempo, entendendo que o recorte desta pesquisa está no estudo da implementação da BNCC no currículo de História pelos professores. Também, reconhece que os anos finais do ensino fundamental, ainda permanece como um segmento que possui poucas políticas específicas e poucas pesquisas neste campo de estudo. Portanto, no intuito de comprovar tal lacuna, relevante se tornou este levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. As buscas foram feitas em março/abril de 2021 com o descritor “Base Nacional Comum Curricular”, a partir do

qual apareceram 386 resultados. O recorte temporal foi o período de 2016 a 2020. O meu interesse em incluir na pesquisa o ano de 2016 foi ver as discussões que já estariam acontecendo antes mesmo da homologação desta política curricular (que ocorreu em 2017), encerrando a busca nas produções do ano de 2020 entendendo que, neste período, a BNCC, já estaria sendo implementada nos currículos escolares e, portanto, tendo alguns trabalhos de análise sobre o tema. Porém, não foi encontrado nenhum trabalho neste levantamento defendido no ano de 2016, só conseguindo resultados a partir do ano de 2017 até o ano de 2020. Diante da abrangência do tema e considerando o objetivo de minha pesquisa, defini os seguintes critérios para filtragem.

Quadro 2 – Filtragem para o levantamento do Banco de Teses e Dissertações da Capes

TIPO	TESES (DOUTORADO) E DISSERTAÇÕES (MESTRADO)³
PROGRAMAS	Programas de Pós em Educação
RECORTE TEMPORAL	2016 a 2020
DESCRITOR	“Base Nacional Comum Curricular”
GRANDE ÁREA	CIÊNCIAS HUMANAS
ÁREA DE CONHECIMENTO	DE EDUCAÇÃO
ÁREA DE AVALIAÇÃO	EDUCAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES (2021).

Após esta filtragem, os resultados não selecionaram teses e nem trabalhos (teses ou dissertações) defendidas no ano de 2016, chegando a um total de 40 dissertações defendidas no período citado. Considerando o período de formulação e homologação da BNCC (2015 a 2017) e o tempo de duração dos Doutorados acadêmicos (4 anos), observa-se que talvez esse curto espaço de tempo, dada a atualidade do tema, seja uma explicação plausível para não termos encontrado teses publicadas a partir do descritor escolhido. Para a análise das 40 dissertações, foi elaborado um quadro de categorização das produções acadêmicas que auxiliou na análise da pesquisa⁴. Este quadro foi dividido em colunas: nome da IES; título do trabalho; nome do autor(a), palavras-chave; objetivos; metodologia; resumo e categoria. A partir deste estudo, foi

³ Descartando trabalhos de mestrado e doutorados profissionais

⁴ Quadro anexado ao Apêndice 1 deste trabalho.

feita uma categorização temática dos trabalhos selecionados neste levantamento. Cabe ressaltar que dentre os 40 trabalhos, 5 foram categorizados em mais de um grupo porque atendiam a critérios diferentes, portanto 3 trabalhos que foram sobre o ensino de História também se referem aos anos finais do ensino fundamental, assim como, 1 trabalho que abordava sobre formulação do texto da BNCC, se referia também sobre os anos finais de ensino fundamental e por fim, 1 trabalho sobre a implementação da BNCC no currículo de História pelos professores, igualmente falava sobre os anos finais do ensino fundamental, perfazendo assim um total de 45 classificações que serão apresentadas a seguir.

Tabela 1 - Categorização Temática

Categorias	Dissertações
Pesquisas que relacionam a BNCC com a Educação Infantil	9
Pesquisas sobre o Ensino Superior	3
Pesquisas que abordam a formulação do texto da BNCC na educação básica	18
Pesquisas sobre o ensino de História	4
Pesquisas sobre os anos finais do ensino fundamental	5
Pesquisas sobre a implementação do currículo da BNCC	3
Pesquisas sobre a implementação do currículo da BNCC pelos professores	2
Pesquisas sobre a implementação do currículo de História pelos professores	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES (2021).

De uma forma geral, observei que as pesquisas que se dedicaram à BNCC na educação infantil apresentaram-se em número expressivo. Apareceram em minha busca 9 pesquisas nesta categoria, dos quais destaco 3 para exemplificar. O primeiro trabalho, de Vanessa Silva da Silva (2018), tinha como objetivo analisar o texto da lei da BNCC, buscando compreender quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, traduzida pela BNCC, e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes da educação infantil. A pesquisa de Poliana Ferreira de Oliveira (2019) traz, em seu bojo, o objetivo de analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a BNCC no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. Já o trabalho de Luciane Oliveira da Rosa (2019), busca verificar as continuidades e as discontinuidades presentes no processo de construção do documento para a Educação Infantil, caracterizando o papel da brincadeira apresentado em cada versão da BNCC para essa etapa de ensino.

Entre as dissertações selecionadas no levantamento, encontrei 3 trabalhos sobre a BNCC e o Ensino Superior. Aqui destaco aquele que achei mais relevante, que foi o trabalho de Cristiane Aparecida Medeiros Montanini (2017), intitulado “A cultura digital na formação inicial de professores da educação básica nas licenciaturas”. Tal trabalho aborda temas como cultura digital, que estão inseridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na BNCC, investigando como a cultura digital se insere nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciaturas presenciais.

Vale destacar que foram encontrados 18 trabalhos que tem como tema a formulação do texto da BNCC na educação básica, de uma forma geral. Dentre esses trabalhos, 3 chamam a atenção para este aspecto e trazem contribuições relevantes para a nossa reflexão. Por exemplo, o trabalho de Natalia de Vasconcelos C. Telles Ribeiro (2019), que nos mostra a formulação da BNCC com relação à educação básica, trazendo a importância de uma abordagem transversal, aplicando assim, a transdisciplinaridade no tratamento de Temas Contemporâneos da BNCC. Igualmente importante, a pesquisa de Eliane Fernandes Gadelha Alves (2019) tem como objetivo geral investigar as concepções de diversidade presentes na BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo como reflexão que a BNCC se constitui enquanto referencial curricular que prioriza os conhecimentos essenciais e universais, ao atribuir-lhes destaque em relação aos conhecimentos diversificados. Também, neste sentido, Tassia Joana Rodrigues Ciervo (2019), objetiva compreender como as competências socioemocionais foram pensadas na formulação da BNCC e como operam no interior do currículo escolar.

Com relação à categoria dos trabalhos dedicados ao ensino de História, 4 trabalhos apareceram em minha busca. Dentre eles, 3 chamam atenção pelas suas temáticas. O primeiro trabalho, de autoria de Vinicius Oliveira Machado (2019) tem como objeto de estudo investigar o papel da pedagogia das competências no esvaziamento do currículo de História enquanto disciplina na BNCC, bem como o resultado desse processo para a formação dos indivíduos na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e no EJA. O segundo trabalho, de Maria Jose Nascimento Correia (2020), tem como objetivo central analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II são tratados pela BNCC em uma perspectiva de democratização da educação e como os conteúdos históricos presentes na BNCC contribuem para o processo de democratização da educação. E o terceiro trabalho destacado nesta categoria, de Karla Otaviani Teixeira (2020) analisa o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica, trazendo uma reflexão de que a institucionalização de políticas curriculares voltadas para o ensino de História e cultura afro-

brasileira podem promover uma intensificação dos debates na comunidade disciplinar do ensino de História.

Com relação às pesquisas que tiveram como foco os anos finais do ensino fundamental, apenas foram encontrados 5 trabalhos, o que veio a confirmar minhas hipóteses feitas anteriormente, sobre a lacuna que existe de pesquisas direcionadas, no âmbito da BNCC, para este segmento de ensino. Dentre as 5 dissertações, destaco 2 trabalhos mais relevantes. O primeiro trabalho, de autoria de Altamir Gomes dos Santos (2017), trata, especificamente, sobre o segmento dos anos finais do ensino fundamental e aborda a formulação de uma política pública, que contribui com ferramentas no aprendizado de língua estrangeira que possam ser utilizadas como proposta para atender as demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes, envolvendo duas turmas do 8º ano do ensino fundamental. E, o segundo trabalho, de Pedro Santos dos Santos (2019), investiga como se dá a abordagem cultural do Caderno de Formação de Ciências Humanas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao considerar que as Ciências Humanas, no ciclo de alfabetização, são representadas pelas disciplinas de Geografia e História, pois têm como objeto de estudo as relações dos seres humanos com a natureza ao longo do tempo, analisando as relações entre o PNAIC e a BNCC sobre abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar nos anos finais do ensino fundamental.

Nesse levantamento de pesquisas, apenas 3 dissertações tratam sobre a implementação do currículo da BNCC. O primeiro trabalho, de José Lucas Junior (2019) trata da relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem, realizando estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unai/MG, cujo a influência dos atores envolvidos e o engajamento com os estudos têm relevância para os resultados positivos das escolas. A dissertação de Gildene Lima de Souza Fernandes (2019) apresenta um estudo sobre a construção de histórias por crianças do ensino fundamental, trazendo o tema da literatura e da produção de histórias, objetivando evidenciar a vivência da leitura literária para referenciar a construção de histórias pelas crianças como uma forma positiva de implementação do currículo. Já Maryane Marins Barbosa (2020) traz em sua dissertação uma aproximação maior com minha pesquisa, pois ela estuda a governança da implementação da BNCC no Estado do Rio de Janeiro e o seu processo de reelaboração da versão nacional na Secretaria Estadual de Educação, elegendo o componente curricular Ciências como referência para o entendimento deste processo de implementação da política curricular.

Em relação à categoria de dissertações que tratam sobre a implementação do currículo da BNCC pelos professores, pude considerar que 2 trabalhos se aproximaram mais do escopo

deste trabalho. Vale ressaltar que tal fato confirma minha hipótese sobre a constatação de uma lacuna existente. O primeiro trabalho, de Karlliny Martins da Silva (2019), fala sobre o papel da escola pública a partir das vozes dos professores, nos mostrando como o professor exerce sua docência de acordo com as suas crenças, teorias e ideologias. A autora considera que trazer as vozes desses sujeitos contribuirá para a reflexão crítica do papel da escola pública ou até mesmo para a sua ressignificação, cabendo à escola pública contribuir à formação integral de seus alunos, instrumentalizá-los e dotá-los de todo conhecimento necessário à vida em sociedade. A segunda dissertação, de Rosimeiry Mostachio (2019) apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, tendo por objetivo analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil, demonstrando assim, a implementação do currículo escolar pelos professores. Cumpre dizer que, como a pesquisa gira em torno da implementação da BNCC de História, visando analisar a discricionariedade dos agentes implementadores, essa categoria, se aproximou do escopo da pesquisa por focar a ação dos professores neste processo.

Com relação à implementação da BNCC de História pelos professores, foi encontrado 1 trabalho realizado com este foco, razão pela qual mostra-se a relevância da pesquisa proposta neste estudo, demonstrando que existe, de fato, uma lacuna indicando que esta pesquisa acadêmica, no futuro, servirá como contribuição para o campo de implementação de políticas públicas educacionais nesta área. A única dissertação encontrada sobre este tema, de autoria de Thays Merolla Piubel (2020) intitulada “Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo”, traz uma importante contribuição para a minha pesquisa pois, aborda a influência do papel docente na implementação do currículo de História, assim como trata sobre o segmento dos anos finais do ensino fundamental, utilizando a mesma metodologia de pesquisa. Trabalha a produção de conhecimento histórico escolar sobre o racismo, a partir dos saberes docentes de professores, fazendo a implementação do currículo de História no contexto e nas concepções dos alunos. No quadro a seguir, destaca-se, então, os 6 trabalhos que foram selecionados e mencionados acima.

Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico – trabalhos selecionados

TIPO DE TRABALHO E PROGRAMA	TÍTULO	AUTORIA
Dissertação- Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	Karlliny Martins da Silva (2019)
Dissertação- Educação – Universidade Tuiuti do Paraná	O brincar livre na educação infantil.	Rosimeiry Mostachio (2019)
Dissertação- Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Aprendizes de ficção: a construção de histórias por crianças do ensino fundamental com mediação pedagógica.	Gildene Lima de Souza Fernandes (2019)
Dissertação- Educação – Universidade Católica de Brasília	A relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem: estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG.	Jose Lucas Junior (2019)
Dissertação – Educação - Universidade Federal Fluminense	BNCC no Estado do Rio de Janeiro: Processo de reelaboração da versão nacional	Maryane Marins Barbosa (2020)
Dissertação – Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro	Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo	Thays Merolla Piubel (2020)

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES (2021).

Na análise dos trabalhos selecionados após a categorização, ressalto que 4 trabalhos se aproximaram mais do escopo da pesquisa. As dissertações de Silva (2019) e de Mostachio (2019) se aproximam do meu estudo na medida em que tratam sobre a implementação do currículo da BNCC pelos professores. A primeira, abordando a implementação da política pública baseada na atuação docente que proporciona o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de situações-problema de Matemática, valorizando o conhecimento que os alunos trazem e articulando com o conhecimento escolar. E, a segunda, enfocando a

implementação da política, através da mediação docente com os alunos, motivando a capacidade de criar e imitar na elaboração das brincadeiras. Ambos os trabalhos também possuem uma aproximação metodológica com a minha pesquisa, pois propõem uma análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A dissertação de Barbosa (2020) trata da implementação do currículo da BNCC, porém não aborda o papel dos professores durante esse processo. A sua pesquisa aborda a governança da implementação da BNCC, analisando a reelaboração curricular no Estado do Rio de Janeiro. Barbosa (2020) traz algumas aproximações teóricas no campo, por considerar a literatura sobre análise de políticas educacionais a partir do ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) e das redes políticas (BALL, 2014). Em minha pesquisa trago as discussões para o campo das políticas educacionais, porém analisando a fase da implementação de políticas, com referencial mais próximo ao campo da ciência política que vem, aos poucos, sendo incorporado às pesquisas educacionais. A dissertação de Barbosa (2020) tem, também, aproximações metodológicas com o meu estudo, pois faz uma análise documental e realiza entrevistas com os agentes envolvidos no processo curricular fluminense. Em sua análise, ela mostra como as políticas impostas e implementadas verticalmente podem ser definidoras de identidades e práticas escolares. O trabalho que mais se aproximou do tema de minha pesquisa foi o de Piubel (2020). Apesar de não utilizar o termo “implementação da BNCC de História” e de não utilizar os referenciais teóricos do campo da implementação de políticas públicas, esta pesquisa traz em seu bojo referenciais do campo do ensino de História e da Educação. Trata do assunto com muita propriedade, na medida em que discute a importância da valorização do papel docente e sua interação com os agentes escolares para contemplar os saberes trazidos pelos alunos no processo de efetivação do currículo de História. Também possui aproximação metodológica com a minha pesquisa pois, utiliza entrevistas e análise documental (BNCC) para analisar as narrativas dos professores de História e seus posicionamentos durante todo esse processo.

O campo pesquisado por Piubel (2020) se aproxima também da minha pesquisa, pois trata do segmento dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa mostra uma disputa de saberes sobre o tema racismo no currículo implementado pela BNCC, que é trabalhado de diversas formas dentro do cotidiano escolar, focando na interação entre o saber escolar e o saber do aluno, a partir de posicionamentos dos professores nas disputas dos sentidos do currículo de História. Visa entender a importância do trabalho com temas sensíveis na implementação dessa política curricular nacional.

Assim, as quatro dissertações selecionadas ao final da categorização, detalhadas

acima, abordam isoladamente alguns destes temas e, certamente, contribuíram para a minha pesquisa. No quadro que se encontra no Apêndice 2 desse trabalho, serão mais bem especificados os aspectos anteriormente mencionados.

Assim, este levantamento bibliográfico trouxe a relevância de se estudar com maior profundidade os referenciais teóricos do campo da implementação de políticas públicas, que serviram de análise para esta política curricular e que serão mostrados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS: AMBIGUIDADES, CONFLITOS E BUROCRACIA

Neste capítulo, foi apresentada uma análise sobre as perspectivas teóricas ligadas à implementação de uma política curricular federal, analisando os estudos de implementação sob a perspectiva das ambiguidades e conflitos segundo Matland (1995) e a atuação dos burocratas que fazem parte desse processo de implementação, segundo Lipsky (1980; 2010) e Lotta (2015). Portanto, este referencial teórico proporcionou investigar a implementação desta política curricular, suas características e atuações dos agentes implementadores, que serviram de contribuições para a análise deste estudo.

2.1 Implementação de políticas: ambiguidade e conflito

Os estudos clássicos sobre a implementação de políticas têm a concepção de que a política pode ser analisada como um ciclo, que atravessam várias fases como agenda, formulação, implementação e avaliação. Convém dizer que hoje sabemos que esses ciclos se entrelaçam e dependem muito de decisões tomadas pelos agentes que implementam a política. Existe um longo caminho até se chegar efetivamente a implementação da política. A primeira fase, da agenda, é a definição de temas prioritários na política. A segunda fase, de formulação, é o momento em que as políticas serão objeto de planejamento sobre seus modelos e seus objetivos (SOUZA, 2003; CAPELA, 2006). A terceira fase, de implementação, é o momento onde os planos formulados se tornarão realidade, onde vai depender da ação dos burocratas e dos instrumentos estatais (HILL; VARONE, 2016) e por último, a quarta fase, de avaliação da política, é o momento em que os resultados da política serão avaliados. As análises sobre essa fase buscam compreender os diferentes instrumentos de avaliação e suas dimensões como eficiência, eficácia, efetividade e etc. Serão avaliados também os atores envolvidos e os mecanismos de feedback (LOTTA, 2019). Assim, quando a fase de implementação foi apresentada nesta pesquisa, se baseou nos estudos sobre implementação de política pública provenientes da Ciência Política.

Neste sentido, o ponto central desse entendimento se refere a compreender a fase da implementação como a concretização entre os objetivos planejados na política e os resultados que são alcançados ou não. Importante dizer que, o movimento de se retirar leis e decisões do papel e as colocar em prática, é mais complexo do que pode parecer, pois requer o envolvimento

de uma multiplicidade de agentes, de procedimentos e de interrelações. Os estudos de implementação de políticas já passaram por quatro gerações. Nos anos 1970, a primeira geração, tinha uma corrente de pensamento que trazia consigo a preocupação normativa baseada num ideal democrático weberiano. Essa primeira geração via o processo de implementação de cima para baixo (*top-down*), chamando mais atenção para o desenho institucional da política (regras e estruturas formais). Em face dessa visão, outra corrente se desenvolve entre os anos de 1970 e 1980, uma segunda geração, que via a implementação da política de baixo para cima (*bottom-up*) e que privilegiou o olhar para os agentes de implementação, suas ações, comportamentos e formas de interação com os usuários dos serviços públicos (PIRES, 2019). Cabe dizer que a implementação *bottom-up*, possui um enfoque onde os processos executados pelos agentes implementadores e os resultados de sucesso ou fracasso da política independem de planos anteriores e são associados à atuação dos agentes, pois a política é encarada como flexível, capaz de se adaptar a possíveis contingências e alterações e, é exatamente por causa disso, que resultados diferentes são possíveis (LIMA, 2019).

Ainda nos anos 80 começa uma série de pesquisas de estudos organizacionais e da sociologia que passaram a ter foco nos agentes que estavam mais próximos da implementação da política. Eram denominados de *street-level-bureaucrats* – burocratas de nível de rua. Este termo foi cunhado por Michael Lipsky em sua obra *Street-Level Bureaucracy* (1980). Lipsky (1980; 2010) identifica a burocracia de nível de rua como as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos.

Segundo Lipsky (1980, p. 13), discricionariedade é entendida como “relativa liberdade que esses agentes têm para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e das sanções a serem oferecidos pelas suas agências a esses cidadãos”. A discricionariedade possui duas dimensões, que são identificadas enquanto espaço e exercício. O espaço de discricionariedade, corresponde ao espaço dado a política, que pode ser maior ou menor e o exercício seria como os agentes fazem uso desse espaço de discricionariedade na política. Segundo Lotta (2017, p. 24), “as regras possibilitam a existência da discricionariedade, mas a compreensão de seu exercício depende de uma análise da ação dos burocratas”.

Assim, o exercício da discricionariedade pode estimular o burocrata a inventar novos meios de realizar suas funções e de lidar com os cidadãos de modo justo, apropriado e cuidadoso, adequado às regras das políticas (LIPSKY, 1980). Com isso, o efeito da discricionariedade pode ser bom ou ruim. Pode-se ter uma discricionariedade mal usada que pode gerar efeito negativo e uma discricionariedade bem usada que pode ter um efeito positivo.

Nos anos 90, a terceira geração de estudos, teve como foco os modelos sintéticos de análise de implementação, que trazem a ideia de que a formulação e a implementação são processos decisórios que se entrelaçam e que envolvem as políticas e os seus resultados (LOTTA, 2019). Dentre outros representantes dessa corrente, está Matland (1995), que foi um dos autores que mais orientou os estudos sobre efeitos do contexto sobre a implementação. Inspirado na teoria organizacional, propôs um modelo de análise com base em duas variáveis centrais: ambiguidade e conflito. Para o autor, todo contexto de política pública é marcado por graus diferentes de conflito e ambiguidade; a interdependência entre estes dois elementos leva a contextos mais ou menos propícios a implementações resolutivas e efetivas (MATLAND, 1995). O conflito está relacionado à interdependência entre agentes e à incompatibilidade de objetivos. Toda organização e política pública carregam controvérsias que se materializam em maior ou menor grau de conflito entre agentes. O conflito pode ser caracterizado por duas dimensões: conflito com relação aos fins (não concordam com os objetivos da política) e conflito em relação aos meios (não concordam com as maneiras de atingir os objetivos) e a ambiguidade diz respeito ao espaço dado pela política para interpretação e adaptação tanto com relação aos meios como aos fins (MATLAND, 1995).

Dentro dos estudos de implementação, a ambiguidade pode apresentar efeitos positivos ou negativos pois, por um lado, pode permitir aprendizado, experimentação e adaptação (HECLO, 1978). E de outro lado, pode ser um erro do desenho da política, quando esta apresenta falhas nas especificações, abrindo espaço para decisões não previstas e buracos na democracia (ROTHSTEIN, 1998). A associação entre essas variáveis conflito e ambiguidade pode gerar contextos diferenciados de implementação: implementação administrativa; implementação experimental; implementação política e implementação simbólica, conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 - Contextos da ambiguidade e do conflito - Matland

	Baixo Conflito	Alto Conflito
Baixa Ambiguidade	Implementação administrativa	Implementação política
Alta Ambiguidade	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Matland, R. E. (1995, p. 160). Tradução da autora.

A *implementação administrativa* vai demonstrar ao mesmo tempo, baixo conflito e baixa ambiguidade. São políticas com os objetivos e meios bem definidos para serem alcançados. Tendem a possuir uma padronização, através de um baixo grau de

discricionariiedade dos agentes envolvidos e cujos resultados podem ser previsíveis (MATLAND, 1995). A *implementação experimental* acontece em contextos com baixo conflito e alta ambiguidade, onde não se questiona a necessidade da política, mas vai existir abertura para que os agentes possam adaptar ou interpretar a política, surgindo uma forma experimental de se criar a política. Negociação é o que se busca fazer nesse contexto. Está ligada, em geral, a contextos federativos ou de políticas novas, deixando a ambiguidade propositalmente para adaptação (MATLAND 1995; HILL & VARONE, 2016). Nesse contexto, os resultados dependem principalmente de quais agentes estão mais envolvidos e ativos em cada contexto local. Como as condições contextuais são o principal fator a influenciar a implementação, podem verificar-se processos e resultados bastante diversos, uma vez que o conjunto de agentes envolvidos e as pressões que recaem sobre eles são diferentes. Segundo Matland (1995), em contextos experimentais, há uma margem considerável para a inovação e para o desenvolvimento de novas capacidades.

A *implementação política* acontece em contextos onde há alto conflito e baixa ambiguidade. São situações em que existe conflito, mas é decidido colocar o tema na agenda para ser implementado. Isso se dá, via incentivo ou coerção, permitindo que o conflito seja superado por meio de formas de implementação padronizadas e *top down*. Normalmente, são políticas com temáticas conflituosas, mas que fazem parte de uma agenda de governo (MATLAND, 1995). O processo de implementação consiste, em última instância, em garantir a obediência e conformidade dos agentes de cujos recursos o sucesso da política depende, tornando os mecanismos coercitivos ou remunerativos, portanto, predominantes.

Por último, a *implementação simbólica* acontece em contextos com alto conflito e alta ambiguidade. Geralmente são políticas com muita ambiguidade, que exigem posicionamentos por parte do governo, porém faltam recursos para serem colocados em prática. Assim os governantes reconhecem a importância, mas deixam de enfrentar o conflito e não procuram diminuir a ambiguidade para que a política se efetive. Tais atitudes se justificam, por vezes, por falta de interesse do governante em implementar a política ou por não possuírem meios políticos e materiais para realizá-la. A tendência de políticas deste tipo é de não gerarem resultado efetivo, sendo, portanto, chamadas de implementação simbólica (MATLAND, 1995).

Assim, o autor traz para esta pesquisa contribuições relevantes para análise da implementação da BNCC, como a superação dos modelos top-down e bottom-up, demonstrando que a formulação faz parte da implementação, uma vez que a implementação atravessa a cadeia decisória dos diferentes agentes. O autor ainda nos leva ao entendimento da análise da formulação e implementação a partir de duas variáveis centrais nos estudos

organizacionais, que são conflito e ambiguidade. Ele nos esclarece, também, acerca do entendimento do contexto da implementação de uma política curricular, que identifica ambiguidades e conflitos, visto que, quanto mais as políticas forem construídas de forma ambígua, de maneira conflituosa, maior será o espaço de discricionariedade, na medida em que vai existir lugar para que os burocratas interpretem as regras e construam suas ações (MATLAND, 1995). Portanto, em contextos como o da implementação da BNCC, de uma política prescritiva de conteúdos genéricos, num ambiente conflituoso, onde existem inúmeras divergências entre os seus agentes, sejam com relação aos fins ou com relação aos meios, é imprescindível a contribuição dos estudos de Matland (1995) para se entender como o aumento ou a diminuição da ambiguidade podem gerar efeitos de acréscimo ou de redução da discricionariedade dos agentes, promovendo, com isso, ambiguidades e conflitos nesse processo de implementação da política.

2. 2 Burocracia de médio escalão e burocracia de nível de rua

Nesta seção apresento uma análise sobre as perspectivas teóricas ligadas à implementação de uma política curricular federal, analisando a atuação dos burocratas que fazem parte desse processo. Assim, procurei investigar a implementação desta política curricular, suas características e atuações dos agentes implementadores, que serviram de contribuições para a análise deste trabalho. Partindo do pressuposto que os processos de formulação e de implementação estão entrelaçados por meio de várias ações decisórias, minha pesquisa analisou a discricionariedade e a interação dos agentes implementadores, objetivando estudar a atuação dos burocratas que fazem parte dessa política curricular nos processos decisórios, sejam eles de médio escalão e de nível de rua (LOTTA, 2015; LIPSKY, 2010). Observar a atuação desses burocratas nos leva a ter um olhar para as formas de construção de suas ações. Assim, de um lado, essas ações são conformadas pelas normas e regras institucionais e, de outro lado, são fundamentadas em crenças e valores individuais (LOTTA, 2015). Portanto, nos levando a ver com isso, um processo de exercício da discricionariedade. Mesmo que existam regras e normas que moldem suas atuações, ainda assim, esses burocratas possuem certa “autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação” (LOTTA, 2015, p. 46).

Importante ressaltar que com relação a definição dos burocratas de médio escalão (BME) pode-se dizer que fazem a ligação entre os agentes implementadores e os agentes que formulam a política. Entre suas funções e atuações essenciais estão a gerência, o planejamento,

a coordenação e o monitoramento das organizações burocráticas (LOTTA, 2015). Estes burocratas se relacionam entre o alto escalão e a burocracia de nível de rua, influenciando de uma certa maneira através do exercício de suas decisões discricionárias a implementação da política. Assim, neste trabalho a BME ganha destaque por analisar as atuações daqueles que fazem parte do processo de implementação da BNCC, sejam eles os burocratas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), os diretores e os coordenadores escolares, que participaram neste estudo. Será feito um estudo sobre o entendimento de quem são esses agentes, o que fazem, como atuam, com quem se relacionam e de que forma influenciam, através do exercício de discricionariedade, a implementação dessa política curricular.

Por outro lado, estão os burocratas de nível de rua (BNR). A percepção para a atuação destes burocratas passa pelo reconhecimento de como são construídas suas ações, levando em consideração que fazem parte de uma estrutura organizacional que possui uma relação mais próxima de implementar as políticas públicas. A literatura tem entendido suas ações e decisões tomadas, como exercício da discricionariedade que possuem, pois são considerados como agentes que tem impactado as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação (LOTTA, 2015). Assim, o exercício da discricionariedade destes agentes representa uma diversidade de atuações que vão variar conforme os contextos nos quais estão inseridos. Para tal, Arretche (2001, p. 51) corrobora neste sentido ao dizer que “ a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação”. Assim, quanto mais interesses estejam envolvidos, mais complexa e com mais impacto ocorrerá a implementação da política.

Para Lipsky (2010), a discricionariedade e a autonomia tornam-se centrais nas tarefas exercidas por estes trabalhadores, uma vez que o sistema no qual atuam, são muito complexos, necessitando de responsabilidades específicas, muitas vezes não uniformes, que precisam legitimar seus serviços junto aos próprios cidadãos.

Com relação a discricionariedade e autonomia, importante dizer que embora pareçam sinônimos, não são, e existem características de semelhanças e diferenças na constituição desses conceitos. Como semelhanças entende-se que ambos os conceitos visam explicar tanto a estrutura como a ação relacionadas ao comportamento dos burocratas. As diferenças são percebidas quando se analisa que os estudos sobre discricionariedade têm como foco a ação de indivíduos, enquanto o conceito de autonomia, apesar de as dimensões individuais e

organizacionais também operarem, o enfoque maior é dado na burocracia como coletivo. Portanto, enquanto os estudos baseados na discricionariedade têm como foco maior a compreensão da variação das ações e comportamentos dos indivíduos, os estudos sobre autonomia têm buscado compreender mais o impacto das ações, focando em seu poder de influência e nas mudanças que gera (LOTTA, 2017, p.36).

Relevante notar que a implementação das políticas públicas é composta de dois aspectos: as práticas realizadas pelos agentes implementadores e a interação que se estabelece ao longo da implementação. Nessas perspectivas de implementação como interação, os burocratas implementadores passam a ser vistos como mediadores que conseguem estabelecer elos entre as políticas públicas (ou instituições que as coordenam) e seus beneficiários. Esses burocratas são influenciados por diversos fatores que impactam sua forma e capacidade de moldar os resultados da política, a partir dos processos de interação que realizam (LOTTA, 2010). Assim,

A discricionariedade exercida pelos burocratas é, portanto, *resultado da interação que exercem entre seus próprios valores, normas, procedimentos, restrições, estruturas, incentivos, encorajamentos e proibições*. Nessa perspectiva, torna-se necessário examinar os padrões de interação, para compreender por que as ações foram feitas de tal forma (LOTTA, 2012, p. 8, Grifos da autora).

Portanto, de acordo com a literatura do campo das Ciências Políticas, o professor é definido como burocrata de nível de rua (LIPSKY, 2010), pois é o principal responsável pela aprendizagem dos alunos, cabe a ele lidar diariamente em sala de aula, implementando práticas pedagógicas, com a finalidade de garantir a aprendizagem. Com isso, este trabalho vai analisar as atuações dos agentes implementadores, focalizando as ações discricionárias dos professores na implementação do currículo de História em sala de aula, com vistas a mapear as interações com outros burocratas e motivações em relação a escolha curricular que será implementada em sala de aula, trazendo a percepção do que mobiliza estes burocratas no seu exercício discricionário em relação a implementação da BNCC.

CAPÍTULO 3

PERCURSO DO ESTUDO DE CAMPO

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos de elaboração da pesquisa. Na primeira seção, será apresentada a construção do campo. Na segunda e terceira seções, considerando o objetivo dessa pesquisa, relevante se faz conhecer a realidade das 2 escolas que compõem o campo de estudo e que aparentam possuir estratégias de ensino diferenciadas e resultados de desempenho escolar distintos. Na quarta seção, será desenvolvida uma reflexão acerca das escolhas metodológicas que fazem parte do desenvolvimento deste trabalho, assim como os instrumentos de coleta adotados neste estudo.

3.1 Construção do Campo da pesquisa

Esta pesquisa obteve autorização junto à SME/RJ e está vinculada à pesquisa de minha orientadora, Professora Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira, intitulada *Gestão Escolar e Implementação de Políticas Públicas Educacionais*. Considerando o desenho metodológico da pesquisa mencionada, à qual esta se vincula, o campo definido para o estudo empírico foi a 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da SME/RJ.

Para observar esse cenário foi necessário analisar a estrutura da rede municipal de educação do Rio de Janeiro mais detalhadamente. A rede possui 1.543 unidades escolares em funcionamento, com um total de 644.138 alunos matriculados. Com relação ao segmento estudado, possui 190 unidades exclusivas de Ensino Fundamental II, 6 Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II) e 19 Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II), perfazendo um total de 215 escolas. O segmento do ensino fundamental (anos iniciais e finais) possui 464.426 alunos matriculados. Com relação aos professores, a rede possui 38.556 no geral, sendo, no Ensino Fundamental – Anos Finais 3.478 professores com carga horária de 40h; 10.979 professores de 16h e 68 professores de 30h⁵.

Realizamos, no grupo de pesquisa, um estudo exploratório sobre as 153 escolas pertencentes à 2ª CRE, incluindo o levantamento de dados educacionais destas unidades. Dessas 153 escolas, 65 atendem ao Ensino Fundamental - Anos Finais. Especificamente, a 2ª CRE possui 231 professores de Ensino Fundamental – Anos finais com carga horária de 40h, 1.302 professores de 16h e 7 professores de 30h. A 2ª CRE possui 14.642 alunos matriculados nos

⁵ Esses dados são referentes ao ano de 2021 e estão disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

Anos Finais do Ensino Fundamental.

A partir dos dados levantados pelo grupo de pesquisa, reunidos em uma planilha, levei em conta os seguintes critérios na escolha do campo para a pesquisa empírica:

- As 2 escolas oferecerem os anos finais do ensino fundamental;
- As 2 escolas atenderem uma população semelhante no que se refere a localização territorial⁶ e nível socioeconômico
- As 2 escolas terem resultados diferenciados nas avaliações de larga escala e na porcentagem de alunos com aprendizagem adequada.

Seguindo esses critérios, são apresentadas, na tabela a seguir, as escolas escolhidas com os seus respectivos INSE⁷ (valor absoluto), INSE (classificação), o resultado do IDEB⁸ de 2019 e a porcentagem de alunos com aprendizagem adequadas em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 2 – Dados das escolas

ESCOLAS	INSE ABSOLUTO/2019	INSE CLASSIFICAÇÃO/2019	IDEB 2019	Nº de alunos com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa no 9º ano do EF	Nº de alunos com aprendizagem adequada em Matemática no 9º ano do EF
ESCOLA MARGARIDA	4,86	Nível IV	6	65%	42%
ESCOLA GIRASSOL	4,69	Nível IV	3,2	3%	3%

Fonte: produzido pela autora com dados de <https://www.qedu.org.br>

Diante dos aspectos mencionados acima, importante se faz a análise das escolas escolhidas para a pesquisa, para justificar a minha escolha. Percebe-se que as duas escolas atendem uma população semelhante, localizadas no mesmo bairro e com nível socioeconômico

⁶ As 2 escolas se localizam n mesmo bairro. O nome do bairro, foi omitido por questões de confidencialidade.

⁷ Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), que situa o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em estratos que variam de 1,0 a 6,0, que é definido pela posse de bens domésticos, pela renda e pela contratação de serviços por parte da família dos alunos e pelo nível de escolaridade dos pais – INEP (2019).

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

de suas famílias semelhante (INSE – classificação de nível IV⁹), porém possuem resultados muito discrepantes no IDEB, que sintetiza a medida de proficiência e o fluxo dos alunos. Olhando mais detalhadamente para os resultados, preocupa a taxa de alunos com a aprendizagem adequada no 9º ano: na escola Girassol apenas 3% dos alunos saíram do 9º ano tendo aprendido o que deveriam naquela etapa escolar, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática). Considerando que as características de origem social dos alunos são semelhantes, pode-se supor que, os resultados apresentados, possivelmente, indicam ser decorrentes das iniciativas dos agentes escolares e das práticas e estratégias de ensino e aprendizagem adotadas na escola. Os estudos sobre as escolas eficazes podem contribuir para o entendimento dessas questões e para justificar a escolha das escolas que fazem parte do campo de pesquisa. Estes estudos se debruçam sobre as escolas que se destacam das demais, quanto aos resultados escolares como com relação as taxas de reprovação e desempenho dos alunos, independentemente da origem social dos alunos e ficaram conhecidos como pesquisas sobre escolas eficazes. Essa perspectiva de pesquisa se consolidou nos Estados Unidos como uma reação às descobertas de Coleman (1966), que trazia uma visão descrente com relação a capacidade das escolas de fazerem a diferença sobre o desempenho dos alunos, uma vez que este estaria determinado pela sua origem social. Ao contrário disto, as pesquisas sobre escolas eficazes tratam de identificar fatores intraescolares que têm impactado de forma significativa a aprendizagem dos alunos.

No Brasil, uma parte significativa dos estudos sobre escolas eficazes foi desenvolvida com base em dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e de sistemas estaduais de avaliação, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (Simave) ou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Os estudos realizados no Brasil sobre escolas eficazes, segundo Alves e Franco (2008), mostram uma grande variação entre as escolas brasileiras e, também, entre os seus alunos. Observa-se que existe também uma grande variação da aprendizagem quando se considera o efeito entre as escolas e nas turmas dentro das escolas. Segundo Barbosa e Fernandes (2001), parte da variação entre as escolas se explica pelas diferenças entre as turmas dentro das escolas. Para Soares (2005), existe uma maior variação entre as turmas do que entre as escolas. Também,

⁹ Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões - INEP (2019).

no nível da turma, existem características do trabalho dos professores e de sua interação com os alunos, que aparecem como tendo poder explicativo do desempenho escolar (BONAMINO; FRANCO; FERNANDES, 2002). Nesta interação com os alunos, é possível observar que o agrupamento de alunos é um dos múltiplos fatores que afetam o ambiente de aprendizagem em sala de aula, a qualidade do currículo, a instrução, a expectativa docente, clima escolar, prática pedagógica, entre outros. A questão que se coloca para as escolas não é somente como agrupar os alunos, mas como ensinar e que ambiente de aprendizagem construir para propiciar um maior e melhor aprendizado (BERNADO, 2008; BERNADO, 2009; BERNADO, 2010; BONAMINO; BERNADO, 2012; BERNADO, 2013).

Importante dizer que para além das variáveis de controle, que estão relacionadas às questões sociais e econômicas que fazem parte do contexto extraescolar, Alves e Franco (2008, p. 497), nos asseveram que

as pesquisas têm apontado que existem fatores associados à eficácia escolar que estão descritos na literatura brasileira e que podem ser organizados em 5 categorias, como: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica.

Portanto, tomando como referência a literatura sobre as escolas eficazes, quando se observa que as 2 escolas selecionadas possuem indicadores de INSE médio próximos, inclusive com localização territorial e populacional semelhantes, apresentando discrepância nos resultados, pode-se considerar que alguns dos fatores citados acima podem estar impactando nesses resultados, seja de forma positiva ou negativa. Isto pode estar acontecendo através da organização escolar, do clima acadêmico ou através da discricionariedade dos sujeitos escolares que é sentida pela ênfase pedagógica.

Segundo Lee, Franco e Albernaz (2004 *apud* Alves ; Franco, 2008, p. 495) a partir dos dados do PISA 2000 para o Brasil, foi registrado que “a responsabilidade dos docentes, medida pelo empenho coletivo, quanto ao aprendizado dos alunos, é fator relevante para a eficácia escolar”. Corroborando neste sentido, Mambrini, Pereira e Alves (2002 *apud* Alves ; Franco, 2008, p. 497) nos dizem que encontraram “antes do controle pelo nível socioeconômico médio das escolas, efeito positivo associado aos métodos ativos de ensino”. Assim, considerando o objetivo dessa pesquisa, seria relevante conhecer a realidade dessas duas escolas que aparentam possuir estratégias de ensino diferenciadas e com resultados de desempenho escolar tão distintos. Portanto, justifica-se a escolha de duas escolas que possivelmente possuem estratégias organizacionais e pedagógicas diversas (inclusive sobre questões curriculares) para o estudo

sobre a implementação de uma política curricular. Diante desses aspectos, serão apresentadas as características das escolas que fizeram parte da análise desse estudo.

3.2 Escola Margarida

A Escola Margarida se localiza numa região urbana, com 388 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 191 na educação de jovens e adultos e 20 alunos na educação especial. Estas matrículas se dividem, por série, da seguinte forma: 126 alunos no 7º ano, 128 no 8º ano e 134 no 9º ano do ensino fundamental. Esta escola funciona no modelo do Turno Único que foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro através da Lei Municipal 5.225 de 05 de novembro de 2010, que define a adoção do “Turno Único Carioca” de 7 horas para todas as escolas da rede municipal. Para atender esta demanda, as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro passaram a operar em turno integral, extinguindo-se gradativamente, o funcionamento em turnos matutino e vespertino. Desde então gradualmente, vem sendo implementado nas escolas municipais o Turno Único que implica na ampliação da jornada.

Esta escola não possui alunos matriculados no 6º ano e, também, nos anos iniciais do ensino fundamental. Há 22 funcionários na escola e uma infraestrutura composta de biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de Ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. A escola conta com o acesso a internet e banda larga, possuindo 22 computadores para os alunos e 1 computador para uso administrativo. Esta escola tem apresentado nas últimas edições da prova Brasil, uma evolução no IDEB e em 2019, obteve o resultado 6,0, ultrapassando a meta da escola, que seria 5,1 para o ano de 2019. O gráfico a seguir demonstra esse resultado.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB na Escola Margarida



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

Analisando o gráfico acima é possível notar que em 2011, esta escola obteve um IDEB de 6,2, atingiu a meta da escola. Em 2013, o IDEB ficou em 6,1, se mostrando ainda maior que a meta da escola para 2013, mas não cresceu o IDEB. No ano de 2015, o IDEB desta escola teve uma queda, chegando em 4,2, não atingiu a meta, não cresceu o IDEB. Em 2017, o IDEB da escola chegou em 4,8, atingiu a meta da escola, cresceu o IDEB, comparado ao ano de 2015. Em 2019, a escola tirou 6,0 no IDEB, atingindo assim a meta, crescendo o IDEB e alcançando o valor de referência 6,0.

Com base nos resultados disponibilizados pela Prova Brasil, é possível calcular a distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em relação ao 9º ano do ensino fundamental. De acordo com a Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB).

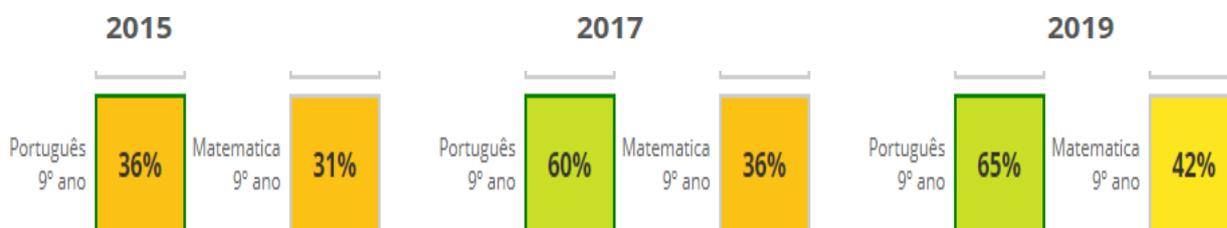
De acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Considera-se que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado, atingindo assim, a aprendizagem adequada para o final desta etapa escolar, os alunos que atingiram proficiência acima de 275 pontos em Língua Portuguesa. Para Matemática, os alunos considerados com aprendizado adequado são os que obtêm proficiência acima de 300 pontos (proficiente).¹⁰

A figura a seguir mostra esses aspectos com relação à Escola Margarida, nos anos de

¹⁰ Dados retirados de <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/aprendizado-adequado/>

2015, 2017 e 2019 que sintetiza e categoriza estas informações.

Figura 2 - Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada na Escola Margarida



Fonte: <https://www.qedu.org.br>

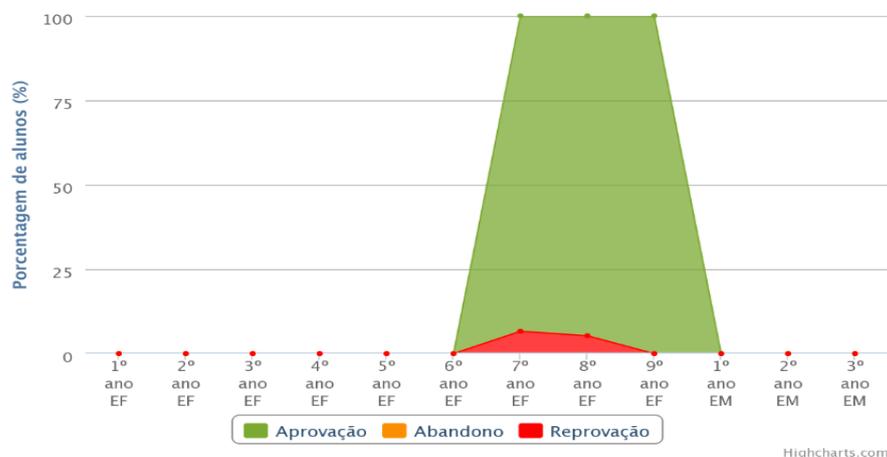
Portanto, essa escola apresenta percentuais de evolução da proporção de alunos com aprendizado adequado referente ao 9º ano do ensino fundamental, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, mantendo um ritmo crescente desde 2015 até o ano de 2019, com base nos resultados da Prova Brasil. Também é possível observar as taxas de rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental da Escola Margarida, demonstrando que esta escola possui um pequeno percentual de reprovações, nenhuma taxa de abandono e um nível alto de aprovações. A tabela e o gráfico a seguir demonstram esses índices.

Tabela 3 - Taxa de Rendimento na Escola Margarida - 2019

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Finais	3,7% (17 reprovações)	0,0% (Nenhum abandono)	96,3% (427 aprovações)

Fonte: Produzido pela autora, com dados de <https://www.qedu.org.br>

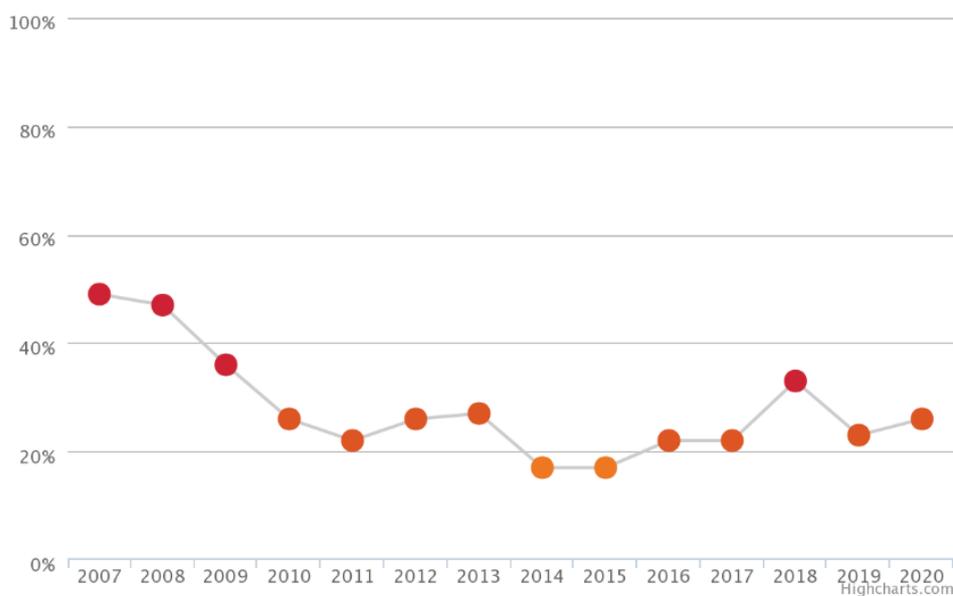
Gráfico 2 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar na Escola Margarida



Fonte: <https://www.qedu.org.br>

Em 2020, A taxa de distorção idade série no 9º ano do ensino fundamental foi de 26%, ou seja, a cada 100 alunos matriculados nesta escola, 26 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. O gráfico a seguir expressa esses dados.

Gráfico 3 - Taxa de Distorção Idade-série na Escola Margarida

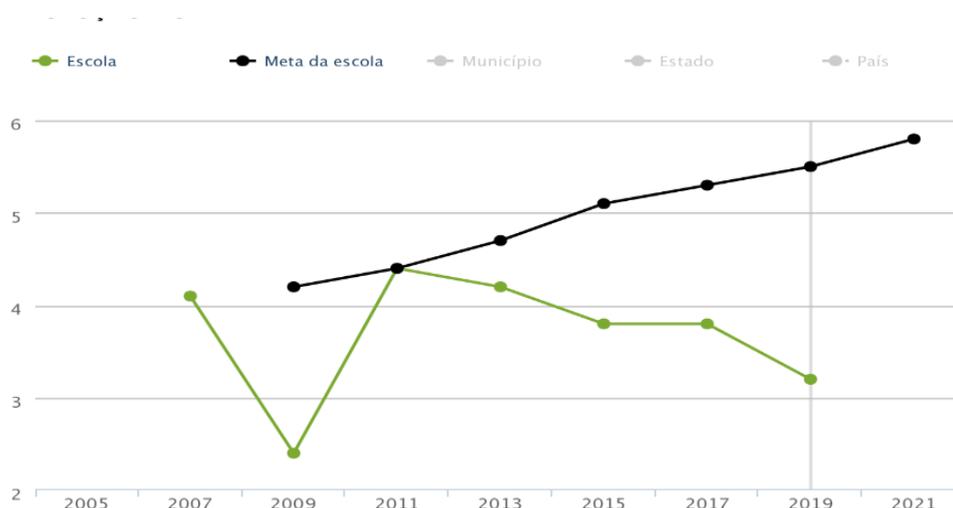


Fonte: <https://www.qedu.org.br>

3.3 Escola Girassol

A Escola Girassol se localiza numa região urbana, com 167 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 137 nos anos iniciais e 13 alunos na educação especial. Possui, por série, 35 alunos no 6º ano, 35 alunos no 7º ano, 65, no 8º ano e 32 no 9º ano do ensino fundamental. Esta escola funciona no turno parcial no modelo tradicional das escolas públicas brasileiras. Nesta escola ainda não foi implementado o Turno Único, funciona no período de 4 horas e meia de aula, nos turnos matutino e vespertino. A escola dispõe de 22 funcionários e uma infraestrutura composta de biblioteca, cozinha, sala de leitura, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. Não possui laboratório de informática, laboratório de Ciências e quadra de esporte para os alunos. A escola conta com o acesso à internet e banda larga, possuindo 24 computadores para os alunos e 1 computador para uso administrativo. Em relação aos indicadores educacionais, a escola está abaixo de 6.0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas. Em 2015 o IDEB foi 3,8; em 2017 se manteve em 3,8, não demonstrando crescimento. Obteve, em 2019, o resultado de 3,2 neste indicador. O gráfico que se segue mostra esse resultado ao longo dos últimos anos:

Gráfico 4 - Evolução do IDEB na Escola Girassol



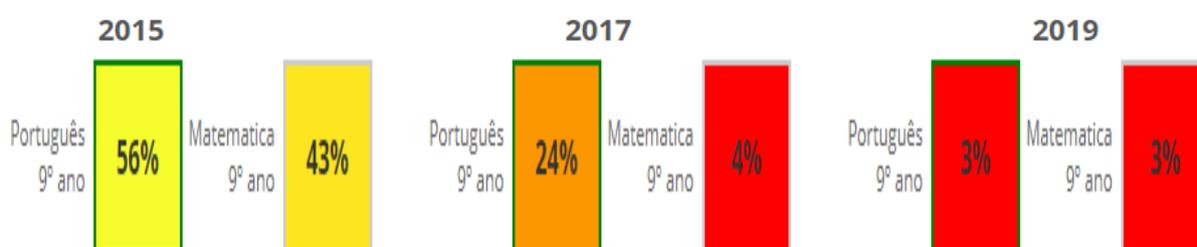
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

Analisando o gráfico acima é possível notar que em 2011, esta escola obteve um IDEB de 4,4, atingiu a meta da escola se comparado ao ano de 2009. Em 2013, o IDEB ficou em 4,2, não atingindo a meta da escola, não apresentando crescimento no IDEB. No ano de 2015, o

IDEB desta escola teve uma queda, chegando em 3,8, não atingiu a meta, não cresceu o IDEB. Em 2017, o IDEB da escola se manteve em 3,8, não atingindo a meta da escola. Em 2019, a escola tirou 3,2 no IDEB, não atingindo a meta, tendo uma queda acentuada no IDEB.

Com base nos resultados da Prova Brasil, é possível calcular a distribuição dos alunos do 9º ano do ensino fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. A figura a seguir mostra esses aspectos da Escola Girassol, nos anos de 2015, 2017 e 2019.

Figura 3 - Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada na Escola Girassol



Fonte: <https://www.qedu.org.br>

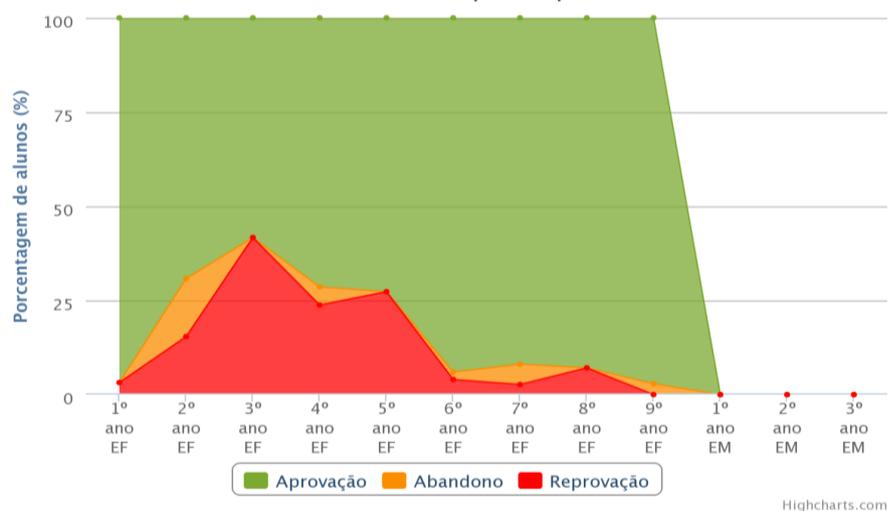
Assim, se observa que essa escola apresenta percentuais de involução da proporção de alunos com aprendizado adequado no 9º ano do ensino fundamental, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática. A escola apresenta um ritmo decrescente desde 2017 até 2019. Preocupa a involução alarmante na porcentagem de alunos que termina esta etapa da escolaridade básica com a aprendizagem adequada na área de Matemática e de Língua Portuguesa: apenas 3% dos alunos. Importante mostrar que, corroborando com estas informações que apontam a defasagem na aprendizagem dos alunos desta escola, as taxas de rendimento escolar dos anos finais do ensino fundamental da Escola Girassol demonstram que esta escola possui um percentual de reprovações de 3,9%, uma taxa de abandono de 2,2% e um nível de aprovações de 93,8%. A tabela e o gráfico a seguir mostram esses índices.

Tabela 4 - Taxa de Rendimento na Escola Girassol - 2019

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Finais	3,9% (8 reprovações)	2,2% (5 abandonos)	93,8% (176 aprovações)

Fonte: Produzido pela autora, com dados de <https://www.qedu.org.br>

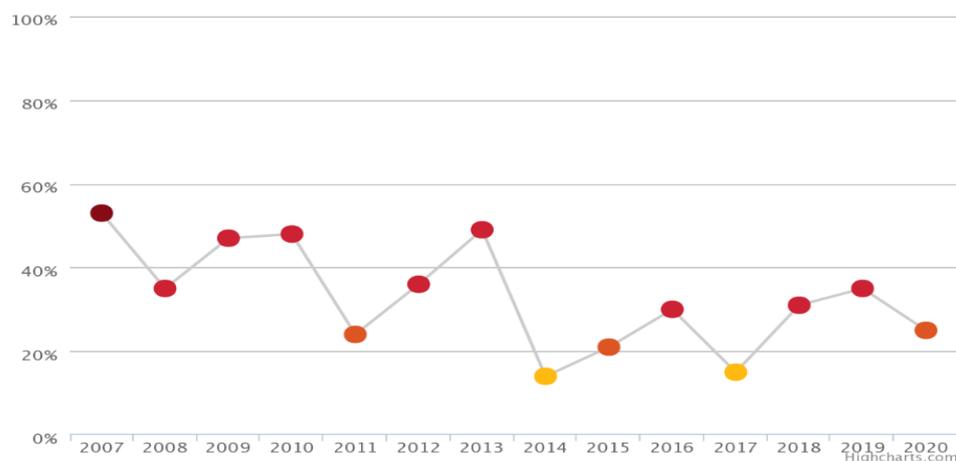
Gráfico 5 - Taxa de Rendimento por etapa escolar na Escola Girassol



Fonte: <https://www.qedu.org.br>

Em 2020, com relação a taxa de distorção idade série no 9º ano do ensino fundamental, se observa que é de 25%. Portanto, a cada 100 alunos nesta escola, 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. O gráfico a seguir apresenta esses dados ao longo do tempo:

Gráfico 6 – Taxa de Distorção Idade-série na Escola Girassol



Fonte: <https://www.qedu.org.br>

Importante ressaltar que as taxas de distorção idade-série se mostram próximas nas duas escolas estudadas, porém a taxa de alunos com aprendizagem adequada em Matemática e Língua Portuguesa se apresenta bem diferente. Assim, possivelmente, a diferença dentro da sala de aula, seja no currículo, seja nas atividades pedagógicas, podem estar gerando resultados

diferenciados. Sabe-se que o IDEB capta a proficiência e o fluxo escolar. Se o fluxo está igual praticamente, o que está pesando no IDEB para essas escolas, é uma alta proficiência e uma baixa proficiência, caso que está ocorrendo nas duas escolas. Então o que se pode ver é uma escola com alta proficiência com o IDEB em ascensão, mesmo com o número de reprovação muito alto, e na outra escola, um número de reprovação muito alto, mas o IDEB baixo. Com isso, a proficiência baixa puxa o IDEB pra baixo.

3.4 Escolhas metodológicas

O estudo aqui desenvolvido tem caráter qualitativo e se propôs a realizar além de uma análise documental, entrevistas semiestruturadas, com os vários agentes implementadores do currículo de História, na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo envolveu a entrevista com agentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e da 2ª Coordenadoria Regional de Educação CRE¹¹ - que atuaram ou estão atuando na implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro, resultando em um processo de adaptação curricular. A segunda fase do campo, envolveu um estudo de casos múltiplos em duas escolas da 2ª CRE, a partir de entrevistas com os diretores das unidades, coordenadores pedagógicos e professores de História. Para tal, destaco na figura a seguir os sujeitos da pesquisa:

Figura 4 – Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Produzido pela autora

¹¹ A rede municipal de educação do Rio de Janeiro é dividida geograficamente em 11 coordenadorias regionais de educação. A atual pesquisa possui autorização para realizar seu campo na 2ª CRE.

Conforme já acordado com a SME/RJ e com a 2ª CRE, todo o contato com os sujeitos de pesquisa se deu remotamente, através de videoconferências, devido a pandemia da COVID 19. Assim, como principal instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os agentes implementadores da BNCC, com o intuito de compreender como esses sujeitos reinterpretaram o currículo de História na rede municipal do Rio de Janeiro. Os roteiros para as entrevistas semiestruturadas realizadas com estes sujeitos encontram-se no Apêndice 2 deste trabalho. Segundo Minayo (2016, p. 20), a pesquisa qualitativa “ se ocupa com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e das atitudes.” A entrevista possibilitou o aprofundamento maior dos dados, construindo relações sociais e de confiança entre o pesquisador e o entrevistado. Sendo uma entrevista semiestruturada, contemplou uma maior liberdade de perguntas e de respostas. Neste sentido, o formato semiestruturado se estabelece a partir de um esquema básico e que permite ao entrevistador fazer as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os roteiros de entrevistas foram compostos por 3 blocos temáticos que abordaram, no primeiro bloco, cargo/função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação. O segundo bloco abordou as orientações para a implementação da BNCC no Currículo Carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes. E no terceiro bloco foram abordadas as percepções dos agentes envolvidos nesse processo de implementação da política curricular, uma análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

Os roteiros foram elaborados a partir de um modelo mais geral e ajustados de acordo com a função exercida pelo entrevistado.

A pesquisa atendeu as normas de confidencialidade e cuidados éticos da pesquisa. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que foi garantido o sigilo sobre as suas identidades e foi autorizada a gravação das entrevistas (Anexo 1).

Para esta pesquisa foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas com diferentes agentes da SME/RJ e da 2ª CRE e com os agentes das escolas, como diretores escolares, coordenadoras pedagógicas e professores de História, conforme apresentado na Figura 3. As entrevistas foram previamente agendadas, sendo realizadas e gravadas na Plataforma Google Meet. O quadro a seguir sistematiza informações sobre esses agentes e as entrevistas realizadas.

Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados na Reorganização do Currículo Carioca

AGENTES	CARGO /FUNÇÃO	DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS
Agente 1 – SME/RJ	Coordenação Geral - Reorganização Curricular	01:32:35
Agente 2 – SME/RJ	Coordenação da Reorganização curricular de História	00:38:21
Agente – 2ª CRE	Gerente de Educação	00:35:24
Diretor – Escola Margarida	Direção ¹²	01:00:36
Diretora – Escola Girassol	Direção ¹³	00:52:56
Coordenador Pedagógico - Escola Margarida	Coordenação Pedagógica	00:55:17
Coordenador Pedagógico - Escola Girassol	Coordenação Pedagógica	00:32:00
Professora de História – Escola Margarida	Professora de História do 6º ao 9 ano do EF	01:10:56
Professor de História – Escola Girassol	Professor de História do 6º ao 9 ano do EF	00:28:58
Total		07: 47:30

Fonte: Quadro criado pela autora

A análise do material empírico, gerado a partir das entrevistas e coletado através dos

¹² Participou da entrevista nesta escola o Diretor Adjunto.

¹³ Participaram da entrevista espontaneamente a Diretora a e seu Diretor Adjunto.

documentos relativos à implementação da política, foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-metodológico que considera a análise das percepções dos agentes implementadores de extrema relevância para a percepção da implementação da política nas escolas pesquisadas.

Importante ressaltar que as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas a partir de uma perspectiva exploratória. Realizei uma leitura de aproximação do texto transcrito e as categorias emergiram dessa leitura exploratória, trabalhei com a segmentação dos trechos dos textos utilizando uma planilha. A partir desse processo surgiram categorias que mais se aproximaram dos referenciais teóricos utilizados e que representaram as falas dos entrevistados: **ambiguidade, conflito, discricionariedade e interação dos agentes.**

A análise documental foi uma outra estratégia metodológica de pesquisa, realizada através dos documentos normativos da BNCC, da reorganização do Currículo Carioca (SME), das resoluções e deliberações da SME/RJ. A documentação citada abaixo foi analisada no Capítulo 1 desse trabalho.

- 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.
- Deliberação E/CME nº 37, de 28 de Janeiro de 2020, que aprovou o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.
- Deliberação E/CME nº 42, de 23 de Setembro de 2020 que aprova a reorganização do currículo carioca do calendário escolar no contexto da pandemia.
- Resolução SME nº 246, de 02 de Fevereiro de 2021 que dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.
- Resolução SME nº 261, de 28 de Abril de 2021 que estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino no período da pandemia – Biênio 2020/2021.
- Deliberação E/CME nº 48, de 11 de Maio de 2021 que aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia.

As escolhas metodológicas para a realização desta pesquisa, considerando os desafios de realizar uma pesquisa empírica remotamente (em consequência da pandemia de Covid 19), possibilitaram uma triangulação de informações sobre o problema apresentado. Este processo considerou desde os textos normativos para a implementação de uma nova orientação curricular (incluindo sua trajetória e contexto) até as percepções de diferentes agentes envolvidos nos diversos níveis de implementação da política. A análise destas informações é apresentada no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4

ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA SME/RJ: ALTERAÇÕES NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

A implementação da BNCC, considerando o currículo de História nas escolas municipais cariocas é o alvo desta pesquisa, cuja análise focaliza as ambiguidades, conflitos, interações e discricionariedades encontradas a partir da análise da percepção dos agentes envolvidos na implementação dessa política.

Assim, como toda política pública, a BNCC está sendo marcada por diferentes graus de conflito e ambiguidade que se apresentam diante de contextos diferenciados de implementação. A ambiguidade se refere ao desenho da política e ao espaço existente para interpretação da norma pelos agentes. Ao passo que o conflito diz respeito ao entendimento dos agentes de conformidade ou não com os objetivos ou com os meios definidos pela política.

Com relação a BNCC, por envolver diferentes agentes, a análise de sua implementação vai precisar considerar o alinhamento entre as normativas do governo federal e do município do Rio de Janeiro e as práticas das escolas estudadas, com o intuito de verificar as interações e discricionariedades dos agentes envolvidos no processo de implementação desta política curricular.

Na análise documental e das entrevistas realizadas sobre a implementação da BNCC nas escolas municipais do Rio de Janeiro, considerando o currículo de História, foram utilizados como referência a abordagem dos contextos de implementação segundo Matland (1995) e a análise da burocracia de médio escalão e de nível de rua que estão presentes no processo de implementação dessa política curricular, de acordo com Lotta (2015) e Lipsky (2010).

Esta pesquisa contou com a participação de 9 entrevistados, sendo 1 agente da SME/RJ responsável pela coordenação geral da reorganização curricular; 1 agente responsável pela coordenação da reorganização curricular de História; 1 agente da Gerência de Educação da 2ª CRE; 3 entrevistados da Escola Margarida, que ocupam o cargo de direção adjunta, coordenação pedagógica e de professor de História e, 3 entrevistados da Escola Girassol, tais como, 1 responsável pela direção escolar e pela direção adjunta da escola, que responderam conjuntamente, 1 responsável pela coordenação pedagógica e 1 professor de História, que foram todos mantidos em anonimato, conforme pactuado na assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴.

Este capítulo irá abordar inicialmente o desenho da implementação do currículo carioca, mostrando como se deu esse processo no decorrer de sua construção. Em seguida, a segunda seção apresenta o contexto de implementação dessa política curricular através da análise das ambiguidades e conflitos percebidos na análise dos dados. E por fim, discutimos a discricionariedade e a interação dos agentes que fazem parte da burocracia que atua na implementação da política estudada, tanto de médio escalão quanto de nível de rua.

4.1 O desenho da implementação do Currículo Carioca

Após a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, a SME/RJ, após várias reuniões de formação e de equipes, homologou a Deliberação E/CME nº 37, de 28 de Janeiro de 2020, que aprovou o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Segundo relato da Agente 1 da SME/RJ, em 2017 a SME/RJ através das equipes pedagógicas internamente, organizou Seminários pra discussão das últimas versões que se tinha da BNCC. Foi uma discussão interna, no nível central. Cada equipe faria a discussão, leitura e análise dos documentos da BNCC e depois ia organizando seminários internos. Todas as equipes, dentro de um cronograma, tinham como tarefa apresentar o seu trabalho e quais discussões que consideravam interessante de se fazer com aquele documento da BNCC.

Ao final de 2017, as CREs foram chamadas para esses seminários internos. Foi criada, em 2018, a Coordenação de revisão curricular, expandindo essa discussão pro nível regional e para as escolas. Segundo a Agente 1 da SME/RJ, foram feitas discussões com todos os diretores de escola, a SME/RJ realizava reuniões em todas as coordenadorias, com todos os diretores de escola e foi montado um projeto de formação com os diretores de todas as unidades escolares sobre o currículo. A SME/RJ fazia, também, reuniões com todos os coordenadores pedagógicos e as equipes de cada um dos setores foi fazendo a discussão com os professores da sua área afim.

¹⁴ O TCLE encontra-se no Anexo 1 deste trabalho.

Reuniões foram realizadas com todos os representantes de CREs. De acordo com a Agente 1 da SME/RJ, era solicitado aos professores de cada CRE, que

Tinham que ter um olhar horizontal, de conversar com seus colegas da série, até conversavam com seus colegas de área. Também terem um olhar vertical, analisando as várias séries da sua área. (Trecho da entrevista com a Agente 1 da SME/RJ- Coordenação Geral da Reorganização Curricular).

Foi montado um Grupo de Trabalho – GT de professores em cada área para estudar a política curricular. A seleção dos professores para participarem desses encontros por área se deu, de acordo com o relato da Agente 1 da SME/RJ, considerando os professores representantes de História que já tinham uma característica de participar das formações ou dos grupos de trabalho, ou por vezes, eram professores que a CRE indicava. Assim, os encontros foram desenvolvidos com esses professores por representatividade. Os professores, no geral, tiveram uma participação muito ativa e de autonomia nesse primeiro momento de reelaboração curricular, na percepção do Agente da 2ª CRE:

A gente trabalhou com a autonomia dos professores, no que tange eles dizerem para gente isso. Cada coordenadoria quando faz isso, usa da sua autonomia para ter essa visão do território. A opinião que os professores deram foram direcionadas para aquele território com o qual ele trabalha. É a autonomia que a gente consegue aqui. Essas informações que a gente deu foram para a SME para virar o currículo de História. (Trecho da entrevista com a Agente da 2ªCRE).

Todas as equipes tiveram consultores – professores universitários – para acompanhar esse processo. Conforme o relato da Agente 1 da SME/RJ, os consultores faziam reuniões com as equipes do nível central e seminários e encontros com os professores regentes.

No âmbito da CRE, segundo o Agente da 2ª CRE, houve autonomia para verificar como viabilizar o processo. Sendo a SME/RJ formada por 11 Coordenadorias Regionais, as reuniões eram realizadas no nível central e depois eram realizadas as reuniões em cada CRE. Nas reuniões centrais, de acordo com o Agente 2 da SME/RJ, havia pelo menos 4 representantes de cada CRE:

Nós temos 11 Coordenadorias Regionais. As reuniões aqui no nível central, depois das reuniões em cada CRE, das reuniões regionais, elas tinham pelo menos 4 representantes de cada CRE. Então, nós não fizemos reuniões com menos de 44 pessoas que representassem aquelas CREs e depois replicariam. Uma coisa importante, nós pedíamos sempre que fossem os mesmos representantes. (Trecho da entrevista com o Agente 2 da SME/RJ-Coordenação da Reorganização Curricular de História)

Os professores do GT de História durante, pelo menos um ano inteiro, iam à SME de uma a duas vezes por mês para debater e analisar as propostas, como relatou o Agente 2 da SME/RJ. Em suma, esse processo de discussão com os professores regentes foi feito por representatividade e essa representatividade era proporcional ao número de professores daquela área. O Agente 2 da SME/RJ relata esse processo de idas e vindas na discussão da proposta curricular:

Cada uma das CREs reuniu, formou grupos de professores e esses professores mandaram sugestões curriculares. Foram trazidas 11 propostas para que fossem depois debatidas num nível maior, num campo maior com representantes dessas CREs junto ao nível central e dali pudesse sair um documento único desse grupo, que buscava, claro, contemplar a BNCC, mas também, que é importante, contemplar a realidade de cada escola e da nossa própria rede. (Trecho da entrevista do Agente 2 da SME/RJ – Coordenação da Reorganização Curricular de História)

Este processo de construção, ainda que coletivo e pautado no diálogo – como ressaltaram os entrevistados – não foi livre de ambiguidades e conflitos, como será visto na seção que se segue.

4.2 Contexto de implementação do Currículo Carioca: ambiguidades e conflitos

Inicialmente, pelo estudo que foi realizado através dos documentos analisados com base na referência teórica, observou-se que a BNCC apresenta um contexto de *implementação política*, segundo Matland (1995), por possuir seus documentos normativos bem regulados, não deixando margem de interpretação para ambiguidades e interpretações diversas, aumentando com isso a margem de conflito entre os agentes implementadores. Para tal, esse processo de implementação consiste, em última instância, em garantir a obediência e a conformidade dos agentes através de mecanismos coercitivos de controle. Retomando a análise do Quadro 5, apresentado no Capítulo 2, localizaríamos esse contexto de implementação:

Quadro 6 – Contextos da ambiguidade e do conflito na Implementação da BNCC

	Baixo Conflito	Alto Conflito
Baixa Ambiguidade	Implementação administrativa	Implementação política
Alta Ambiguidade	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Matland, R. E. (1995, p. 160). Tradução e destaque da autora.

Para Matland (1995), todo contexto de política pública é marcado por graus diferentes de conflito e ambiguidade; porém, a relação entre estas duas variáveis, leva a contextos mais ou menos favoráveis a implementações resolutivas e efetivas. Neste sentido é possível observar a regulação bem definida dessa política curricular quando no seu texto legal cita que a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p.07).

Assim, através de sua normativa, estabelece o rol de conteúdos essenciais que são prescritivos em todas as modalidades de ensino para todos os alunos, de forma a não deixar pouca margem a qualquer interpretação da lei.

Com relação à BNCC de História, igualmente estabelece os conteúdos e objetivos específicos de aprendizagem para cada ano e seus respectivos alunos. O seu texto nos diz que as

temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro, avançando-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. ; No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas; No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas e no 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 417-418)

Algumas falas dos agentes demonstraram que o texto da lei previsto na BNCC (2017) traz em seu bojo conteúdos determinados, contemplando um baixo nível de ambiguidade da lei, não deixando espaço de interpretação e, portanto, criando conflito entre os agentes implementadores, como pode-se demonstrar a seguir

A gente ainda não está acostumado totalmente em trabalhar a Habilidade. A gente vê uma sociedade que está muito voltada pro trabalho conteudista. Com relação de currículo, o que eu ainda percebo um pouquinho de resistência para

trabalhar esse paradigma do currículo. De fato trabalhar com o que vem discriminado lá nesse currículo que a gente tem que atualizar. (Agente da 2ª CRE).

A gente percebe ainda que nos resultados que a gente tem, que não está muito adequado com relação ao que está escrito, de acordo com os resultados que eles apresentam. (Agente da 2ª CRE)

Assim, observou-se nestas falas que a baixa ambiguidade está relacionada aos meios pelos quais o texto da política nos apresenta. Neste caso, o contexto mostra um alto grau de prescrição dos instrumentos e do seu uso, apresentando as habilidades para se chegar de forma eficaz ao processo de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, Matland (1995) nos afirma que ambiguidade diz respeito ao espaço dado pela política para interpretação e adaptação tanto com relação aos meios como aos fins, que neste caso demonstra uma baixa ambiguidade da lei, possuindo uma maior regulação da política, deixando claros e bem definidos os objetivos de uma política.

Portanto, com a percepção de uma baixa ambiguidade presente nesta política curricular, percebe-se uma relação de alto conflito entre os agentes, no sentido de que podem se sentir em desconforto com relação à capacidade de manter determinados padrões de poder no nível das escolas e, para isso recorrem a estratégias possíveis para atenuar esses conflitos existentes. Sobre estas estratégias, Lotta e colegas (2019, p. 400) nos asseveram que as

estratégias para gerar adesão (diminuindo conflitos e/ou ambiguidade) passam pelos instrumentos de coordenação e controle, como a elaboração de normativas, sistemas de monitoramento, estratégias de capacitação, incentivos etc. Estes instrumentos tendem a ser coercitivos e mandatórios(...) ou de cooperação entre atores.

Percebeu-se que os agentes envolvidos, nesse processo, demonstraram adotar estratégias possíveis pra tentar atenuar tais conflitos que apareceram ao implementarem a BNCC incorporando as habilidades que estão prescritas em seu texto. É possível notar a tentativa de agentes da 2ª CRE em criar cursos de formação para auxiliar melhor na compreensão e na apropriação conceitual e prática, por parte dos docentes, sobre as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos.

Nós fizemos consultorias focadas no trabalho das habilidades. A gente tem trazido isso nas conversas, a gente tem trazido isso para eles. O problema é essa apropriação que de fato nos faz ter um pouco de preocupação. A gente fez algumas coisas, mas não conseguiu ver ainda esse retorno. (Agente da 2ª CRE)

A partir desse entendimento, alguns conflitos apareceram diante do processo de construção nos primeiros encontros e conversas com os professores junto à SME/RJ, segundo o agente responsável pela coordenação da reorganização curricular de História. Isso fica claro em sua fala quando nos diz que

A primeira versão do projeto feito pelos professores, de certa maneira, entrava um pouco até em conflito com a BNCC, isto porque havia muita resistência nessa área de História, a própria BNCC, vamos falar aqui claramente. (Agente 2 da SME/RJ - Coordenação da Reorganização Curricular de História)

Com relação à construção do Currículo Carioca, é possível ver a ambiguidade no desenho de implementação gerando diferentes interpretações. Neste sentido, a ambiguidade pode tornar-se mais evidente quando a política não consegue atingir seus objetivos, ou seja, seus fins, afetando a capacidade de controle das atividades e a possibilidade de que a política seja entendida da mesma maneira nas diferentes instâncias em que é implementada. Estas diferentes interpretações aparecem no desenho do Currículo Carioca, apresentado na seção anterior, que para a SME/RJ foi um processo coletivo de elaboração.

Porém, a direção da escola Girassol não percebeu da mesma maneira, afirmando que

As orientações para a implementação da BNCC no currículo carioca chegou pra gente como uma coisa meio que já fechada pronta. A gente sabia que estava havendo um processo de elaboração de discussão junto à CRE, junto aos professores, mas nada chegou para a gente aqui na escola, nenhum professor, ninguém participou desse processo. Na verdade, a gente não tomou conhecimento desse processo de elaboração do Currículo Carioca. (Diretor Escolar – Escola Girassol)

Enquanto a direção da escola Margarida teve outra percepção a esse respeito.

Eram reuniões com professores da própria rede ao longo de 2018 e 2019 todo, e eles foram elencando como a gente poderia reorganizar esse currículo apoiado nas orientações da BNCC. E isso foram muitas e muitas. Se tirava um professor representante que participava de discussões e saía daí as orientações curriculares, que é um documento que tem que refletir algo através dos professores da rede que elencaram conteúdos baseados na BNCC. E aí eu tenho o currículo carioca(...). Você primeiro tirava um representante, um professor de cada unidade escolar que ia para o encontro, que tinham discussões, provocações que serviam para conversar sobre. O que vocês acham que é importante trabalhar. É uma conversa sobre currículo, simples e pontual. Acha válido abordar determinado conteúdo e aí pegava esses tópicos

que tem um índice que os livros didáticos abordam. Dessas discussões tiravam-se conclusões e sempre desses encontros já se tiravam professores representantes. Eram minirreuniões que iam saindo representantes. Até que nós tivemos um representante de cada CRE participando desse processo e aí passou a ser dinamizado pela SME/RJ em encontros em que cada um ia mostrando e daí teve troca de experiência, projetos que deram certo, coisas que não deram tão certo e que foram moldando a maneira com que o currículo fosse montado. (Diretor Adjunto – Escola Margarida)

É possível perceber que, entre os professores, existiram experiências diferenciadas, um deles não se sentiu tão participante do processo e o outro participou mais ativamente.

Chegamos a discutir algumas coisas, nada assim muito aprofundado. Chegamos a fazer planejamento em cima da BNCC, é claro, mas assim não teve grande alteração, pois a gente já trabalhava mais ou menos com essa estrutura de currículo. Mas segundo o que soubemos da SME/RJ, foi que o processo se deu por representatividade (Professor de História – Escola Girassol)

A BNCC chega na rede. Os dois professores de História da escola foram encaminhados para uma consulta sobre o currículo mínimo da BNCC(...) em cada coordenadoria, existe um grupo de representantes. Foi tirado um grupo de representantes da 1ª, 2ª, 3ª, até a 11ª CRE. Esses grupos se reuniram em espaços pré-determinados, e aí aconteceram esses debates e foi montado esse primeiro corpo que interligava a BNCC com a base curricular da prefeitura. (Professora de História da Escola Margarida)

Importante dizer que os documentos analisados relativos a reorganização do currículo carioca, mostram um contexto de implementação de alta ambiguidade e baixo conflito dando margem a um maior poder decisório aos agentes envolvidos. Segundo Lotta(2019), “o aumento da ambiguidade dá espaço à reinterpretação das políticas, permitindo adaptações e interpretações”. Diante dessa ambiguidade, nos parece que o conflito foi reduzido, criando possibilidades de reinterpretações possíveis na produção coletiva do documento, como uma maior discricionariedade dos agentes. Neste sentido, cabe retomar a legislação local referente à implementação do Currículo Carioca para analisar esse contexto.

Com a Resolução SME nº 246/2021, é estabelecida a nova Matriz Curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. A Resolução SME nº 261/2021 estabelece diretrizes para avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino no período de pandemia – Biênio 2020/2021; a Deliberação E/CME nº 42/2020 aprova a reorganização do currículo carioca no calendário escolar e estabelece atividades escolares presenciais e/ou não presenciais na rede pública de ensino do município do Rio de

Janeiro no contexto de pandemia e, por fim, a Deliberação E/CME nº 48/2021 aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia.

Na Resolução SME nº 246/2021 ficou estabelecida a carga horária de História para 2 tempos no ensino fundamental II - horário parcial, cuja carga horária anterior era composta de 3 tempos. A Resolução SME nº 261/2021, considera “o *Continuum Curricular*, para o biênio letivo 2020/2021, previsto na Reorganização do Currículo Carioca” (SME/RJ, 2021), cujas previsões legais se encontram nas Deliberações E/CME nº 42/2020 e E/CME nº 48/2021. Ambas tratam do currículo carioca sob a ótica de uma nova proposta de organização curricular prevista em um biênio. A primeira trata da reorganização do currículo carioca e a segunda aprova a priorização curricular na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro no contexto pandêmico.

Cabe dizer que diante da diminuição da carga horária para a disciplina de História prevista na Resolução SME nº 246 que estabeleceu a Matriz Curricular, criou-se um cenário de ambiguidade na análise do conjunto das leis. Pois, segundo a BNCC, existe uma prioridade em contemplar todos os conteúdos estabelecidos na base curricular que agora pode tornar-se inviável, devido a priorização curricular (Deliberação E/CME nº 48) e à redução no tempo de aula de História nas séries finais do ensino fundamental, em escolas de tempo parcial.

Diante deste contexto e considerando que a Resolução SME nº 246 tem efeitos diferentes para as diversas organizações das escolas da rede, produziu-se uma margem de possíveis interpretações para a implementação do currículo de História. No campo analisado isso pode ser percebido quando se diminui a carga horária para 2 tempos nas escolas de turno parcial (escola Girassol) e se manteve 3 tempos de aula para as escolas de turno único (escola Margarida). Durante as entrevistas foi questionado se a diminuição da carga horária de História seria um processo influenciado pela pandemia ou se estaria contemplando outras razões. Pensamentos e posicionamentos diferenciados podem ser observados nas respostas dadas pelos entrevistados.

A mudança é para ficar mesmo. A carga de História são dois tempos semanais mesmo. Eu também trabalho na rede estadual e não ficou muito diferente. (Professor de História – Escola Girassol)

Nós na prefeitura estamos vivendo um momento de migração, de aposentadorias. A rede tinha uma realidade de ter professores de 16 horas. Num curto período de tempo, de 10 anos pra cá, esses 16 estão acabando e estão virando de 40 horas. Então as políticas educacionais e a quantidade de tempo têm que ser baseadas na carga horária (...) Pra mim, deve ser uma maneira de alocar professores de uma maneira mais satisfatória, do ponto de vista de otimizar o trabalho do professor e diminuir as defasagens. Porque,

uma coisa é você precisar cobrir, se você é um professor de 16 horas, você tem que dar 10 tempos. Um professor de História vai pegar 3 turmas de 3 tempos, vai dar 9 tempos e vai sobrar 1 tempo. Agora com a diminuição de 1 só, ele em vez de pegar 3 turmas, ele pega 5. Se for isso eu não sei, mas acredito que passe também pela questão de gestão de pessoas. A realidade da rede está mudando pelo perfil de professores que estão entrando. (Diretor Adjunto – Escola Margarida)

É uma questão de estrutura de cumprimento do planejamento. Existe uma lei federal que diz que a gente só pode dar x tempos de aula. E aí esta lei federal passa a ser posta em prática e nós professores de 16 horas só podemos dar 10 tempos em sala de aula. É uma questão financeira e trabalhista e aí eles entendem que diminuir dois tempos, eles conseguem dar conta dos buracos que existem da falta de professores. A gente pega mais turma ganhando o mesmo salário. (Professora de História – Escola Margarida)

Mesmo que a Escola Margarida seja uma escola de Turno Único e os seus tempos semanais de aula de História tenham permanecido inalterados, existe a percepção por partes dos seus agentes de que esse aspecto é um fator prejudicial ao desenvolvimento do currículo e da aprendizagem dos alunos. Esse pensamento pode ser percebido quando os entrevistados demonstram suas opiniões sobre o tema:

Eu acredito sim que essa questão da redução aí ela deve ter impactado com certeza principalmente numa escola de tempo parcial, porque o envolvimento do professor com a escola não é tão direto, tão profundo como no Turno Único, porque o professor está aqui de segunda a sexta sempre, pois mesmo quando ele não está dando aula para a turma, ele vê a turma. (Diretor Adjunto – Escola Margarida)

Tem uma diferença brutal. Os colegas que têm só dois tempos, é sufocante. Eu tenho 26 anos de rede, quando eu entrei eram 4 tempos de História. Essa perda dos tempos de História é muito significativa. (Professora de História – Escola Margarida)

Assim, considerando as diferentes realidades no contexto da organização da oferta na rede estudada, exemplificada pelas escolas da amostra, podemos inferir que os implementadores do novo Currículo Carioca, na área de História, terão interpretações possivelmente ambíguas sobre os encaminhamentos, considerando as possibilidades de cada escola. Ou seja, no contexto pesquisado, a adequação à BNCC de História dependerá, também, das ambiguidades criadas pela normatização local.

Também notou-se um contexto de ambiguidade quando foi mencionado com os entrevistados, sobre as provas bimestrais propostas pela SME/RJ para os alunos da rede municipal de ensino. Observou-se que de acordo com a Resolução SME nº 261, de 2021, está

previsto no art Art. 3º que “a Avaliação Escolar, nesse período, deverá considerar o *Continuum Curricular*, para o biênio letivo 2020/2021”. Diante desse aspecto legal, verificou-se que as avaliações seguem a condensação do currículo e que através das falas dos entrevistados, é possível perceber se as avaliações bimestrais estavam contemplando ou não os conteúdos na sua integralidade, conforme previsto no currículo carioca. As falas dos agentes demonstram interpretações variadas:

Elas têm as habilidades da BNCC que estão dentro do currículo carioca divididas em 3 blocos. Elas estão alinhadas com o novo currículo, com as novas orientações curriculares do Biênio.(Coordenação Pedagógica – Escola Girassol)

Currículo Carioca do biênio sim. Nós recebemos os nossos descritores do biênio 20/21. As provas cariocas sempre foram de Matemática, Português e Ciências por causa do Pisa. Nesse ano em especial estão ocorrendo Matemática e Português.(Diretor Adjunto – Escola Margarida)

Estão relativamente alinhadas sim, não há uma integração total ainda. Até pelo seguinte, inicialmente é necessário que os livros didáticos acompanhem essa base curricular porque aí facilita essa adequação e nem sempre os livros seguem dessa forma. (Professor de História – Escola Girassol)

Sim, não só as provas como os livros didáticos também estão alinhados. Os livros didáticos usados nas escolas já são os adequados a BNCC. (Professora de História – Escola Margarida)

Assim, é possível perceber que o Currículo Carioca está sendo priorizado na sua estrutura e encontra as avaliações bimestrais da SME/RJ alinhadas, em maior ou menor integralidade, em um contexto de uma alta ambiguidade, gerando assim, variadas interpretações dos agentes implementadores como consequência. Com relação aos livros didáticos foi percebido que o professor da escola Margarida traz um relato de alinhamento com a BNCC, enquanto o professor da escola Girassol nos afirma que é necessário ainda que os livros acompanhem a base curricular e que nem sempre os livros estão em consonância com o currículo determinado pela política curricular.

Ampliando ainda mais a ambiguidade percebida neste processo de implementação local, observou-se a criação do Biênio 2020/2021 com a Deliberação E/CME nº 48/21, que traz a disciplina de História como sendo uma das disciplinas contempladas na priorização curricular, contribuindo assim para a não observação do conteúdo anteriormente prescrito pela BNCC, em sua totalidade. É possível ver no documento, esta previsão legal:

art. 1º Fica aprovada a Priorização Curricular 2021, apresentada pela Secretaria Municipal de Educação - SME, a ser implementada no ano letivo de 2021, dando suporte ao continuum de dois anos escolares em um ano letivo. § 1º A Priorização Curricular 2021 de que trata o caput abrange os componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Inglesa e o Projeto Carioca, respeitando as competências, habilidades e objetos de aprendizagem relacionados no Currículo Carioca. (Deliberação E/CME nº 48/21)

Diante deste quadro, as falas de alguns agentes entrevistados vão demonstrar essa ambiguidade envolvida neste processo de sobreposição das referências legais:

Com relação a parte curricular, ela já vem enviada para a gente via SME/RJ. A SME já formata isso de acordo com os currículos e os conteúdos (...). Nós temos os descritores, as habilidades e tudo aquilo que tem que ser atingido nesse momento estamos trabalhando de acordo com o biênio 2020-2021. O conteúdo não tem como ser dado na sua integralidade(...) Quando a BNCC ia engrenar a pandemia engrenou primeiro. Quando de fato ele ia se tornar o norteador de tudo, a gente ficou com esse momento. (Diretor Adjunto – Escola Margarida)

A gente sabe a realidade dos alunos que a gente tem e o que eles passaram, então toda a readaptação curricular que foi feita em 2 blocos. O ano anterior no início do ano e o ano vigente no segundo semestre (...). Tudo isso teve que sofrer uma adaptação dentro do colégio, pois o ano não foi totalmente presencial. A preocupação é que eles saiam esse ano menos defasados do que eles chegaram. A gente está trabalhando com alunos do 7º ano que não tiveram o 6º ano. Ele saiu do 5º para o 7º ano. (Coordenação Pedagógica – Escola Margarida).

A gente tem que entender o que é a BNCC. A priorização, de uma certa maneira foi uma coisa meio atropelada. Esse atropelamento gera pra gente, isso vai dar certo, isso não vai dar certo, retirou-se isso, colocou-se aquilo. Está se priorizando algumas coisas em relação a outras. As turmas do 7º ano estão chegando com maturidade de turmas do 5º ano, porque eles não vivenciaram essa passagem ritualística do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. E aí, determinados conteúdos eles não tiveram. (Professora de História – Escola Margarida)

O Currículo Carioca foi interrompido pela pandemia e a gente foi interrompido também, pelo biênio aí né, então o currículo ficou aí espremido nesse caminho, até para que a gente pudesse realmente ter o Currículo Carioca da forma que a gente deseja e trabalhar em cima dele, a gente foi interrompido, foi encurtado aí em 2 anos. (Coordenação Pedagógica – Escola Girassol, Grifo da autora)

A gente percebeu prontamente o biênio condensado(...). Ainda assim, os professores sentem uma dificuldade de trabalhar com ele, porque as crianças estão defasadas em torno de dois anos. A gente está tentando ao máximo se

adequar também, mas tem uma lacuna aí muito grande as provas da prefeitura estão sendo elaboradas em cima desse currículo condensado. desse currículo do biênio, mas a gente sabe que diante das dificuldades, de estrutura e do público que a gente atende, ainda assim trabalhar em cima desse currículo do biênio, eu acho que é uma realidade que não é 100%. (Coordenação Pedagógica – Escola Girassol).

Nesses tempos agora, ao mesmo tempo que a gente discute a implementação dessa nova base, fomos surpreendidos com a diminuição da carga horária de História. *É meio que no papel é uma coisa e na prática outra.* (Professor de História – Escola Girassol, Grifo da autora).

Portanto, é possível perceber que diante deste contexto local analisado, o modelo de implementação que se observa é claramente uma *implementação experimental*, segundo Matland (1995), pois a implementação do Currículo Carioca demonstra alto grau de ambiguidade e baixo conflito.

Retomando a análise do Quadro 5, apresentado no Capítulo 2, esse contexto de implementação seria evidentemente localizado :

Quadro 7 – Contextos da ambiguidade e do conflito na Implementação do Currículo Carioca

	Baixo Conflito	Alto Conflito
Baixa Ambiguidade	Implementação administrativa	Implementação política
Alta Ambiguidade	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Matland, R. E. (1995, p. 160). Tradução e destaque da autora.

Assim, podemos perceber que o alto grau de ambiguidade se deve às incertezas dos agentes em relação aos objetivos, aos meios e aos instrumentos específicos a serem alcançados. O baixo grau de conflito é percebido, porque existe um não questionamento sobre a necessidade da política e um sentimento, para maior parte dos entrevistados, de uma representatividade na produção coletiva do documento. Porém, existe a busca por uma discricionariedade de decisões, levando ao desenvolvimento de novas capacidades e atitudes que visem a implementação da política. Em contextos experimentais, há uma margem considerável para a inovação e para o desenvolvimento de novas capacidades por parte dos agentes, pois as condições contextuais vão fazer parte desse processo de implementação da política.

Nesta situação, as ambiguidades se referiam à interpretação das limitações para a implementação do Currículo Carioca, inicialmente considerando a recente redução na carga

horária de História. Observou-se que os agentes da Escola Margarida se mostraram sensíveis a diminuição da carga horária de História, mesmo sendo uma escola de Turno Único não afetada. Segundo eles, este é um fator que pode impactar de forma negativa o desenvolvimento do currículo e a aprendizagem dos alunos em outras escolas.

A Escola Girassol, demonstra sentir o prejuízo de perder um tempo de aula de História de acordo com a nova Matriz Curricular, além de ter que ainda priorizar conteúdos. Diante da priorização curricular, outro fator limitador da implementação do Currículo Carioca, é a preocupação de não conseguirem contemplar todos os conteúdos previstos e, conseqüentemente, os agentes se utilizam de ações discricionárias visando diminuir essa defasagem do currículo, como estratégias possíveis para adequar essa situação, que serão descritas na próxima seção. Neste contexto atual, a implementação experimental é percebida de forma clara pois o que se observou foi que, mesmo diante de tantas adversidades nesse momento pandêmico, não havia questionamento sobre a necessidade da política curricular, mas existia um experimentalismo, permitindo aos atores adaptações e interpretações de suas práticas cotidianas (LOTTA, 2019), para melhor adaptar essa novas orientações curriculares.

Na construção desse processo de implementação da BNCC no currículo de História, a discricionariade e a interação dos agentes implementadores, foram fatores preponderantes na implementação dessa política curricular e será analisado na seção que será vista a seguir.

4.3 Burocracia de médio escalão e Burocracia de nível de rua: discricionariade e interação dos agentes

Para analisar a implementação da política curricular estudada nesta pesquisa foi necessário entender quem são os agentes, como eles interagem e agem na implementação (LOTTA, 2015). Importante dizer, que, de um lado, as ações são realizadas a partir das normas e regras das instituições e, de outro lado, possuem fundamentos em crenças e valores individuais. Esse último aspecto é visto pela literatura como exercício da discricionariade, como discutido no Capítulo 2.

Portanto, ao analisar as interações existentes no processo de implementação, fez-se necessário reconhecer os diversos valores, referências e preferências presentes na interação e a forma como são postas em prática na implementação das políticas. Esses fatores, no entanto, não são apenas escolhas individuais dos atores, são também influenciados, pelas relações estabelecidas no momento da implementação e pelas instituições nas quais estão inseridos. Tais aspectos se constroem de forma dinâmica a partir de processos interativos entre burocratas

e outros atores (LOTTA, 2018).

Este trabalho visou analisar as atuações dos agentes implementadores, dando ênfase às ações discricionárias dos professores na implementação do currículo de História em sala de aula para entender as interações com outros burocratas e motivações em relação a escolha curricular que será implementada, compreendendo assim, a mobilização no seu exercício discricionário em relação a implementação da BNCC.

O processo de implementação da BNCC no currículo de História dos anos finais do ensino fundamental, envolveu a atuação de vários agentes. Dentre eles, considerando o campo desta pesquisa, estão os agentes da SME/RJ. Eles foram responsáveis pela organização do processo de construção do Currículo Carioca, de forma geral, articulando a interação entre as CRES, direção escolar, coordenadores pedagógicos e professores de História. Neste processo, os agentes entrevistados fizeram uso do seu espaço de discricionariedade para contribuir com o seu trabalho na implementação da nova política curricular. As falas abaixo exemplificam esse caminho tomado.

Dentro da rede do município, sempre acabamos assumindo uma postura de muito protagonismo no cenário educacional, de tá sempre muito na vanguarda, de tá sempre a frente nas discussões. Dentro de uma perspectiva política e pedagógica essa rede sempre assumiu o seu lugar de sujeito da sua própria história. (Agente 1 da SME/RJ - Coordenação Geral da Reorganização Curricular)

Foi muito ativa a participação dos professores. Cada professor desse também compartilharia, seria um replicador daquelas questões nas suas áreas. Então, foi bacana resgatar esse trabalho e dar, isso que eu acho bacana, que é dar protagonismo aos professores da rede. (Agente 2 da SME/RJ - Coordenação da Reorganização Curricular de História)

Assim como os agentes da SME/RJ, os agentes da 2ª CRE, da direção escolar e da coordenação pedagógica, também representam a burocracia de médio escalão, pois fazem parte da mediação desse processo de construção curricular. Segundo Abrucio e Oliveira (2018), a burocracia de médio escalão promove o diálogo entre as necessidades do público que atende com as prioridades estabelecidas pelo alto escalão. Sua atuação não é exclusivamente de atendimento do público-alvo, mas sim de coordenação e comando daqueles que implementam o serviço final.

No exercício desta discricionariedade, o agente da 2ª CRE teve iniciativas que confirmam tal aspecto, criando propostas coletivas, visando promover a autonomia de cada

professor. Estas propostas trabalharam a autoria e a autonomia dos professores no que tange a construção curricular:

A gente trabalhou com a autonomia dos professores, no que tange eles dizerem para gente, o que pensam. Cada coordenadoria quando faz isso, usa da sua autonomia para ter essa visão do território. A opinião que os professores deram foram direcionadas para aquele território com o qual ele trabalha. É a autonomia que a gente consegue aqui. Essas informações que a gente deu foram para a SME para criar o currículo de História. (Agente da 2ª CRE)

Nas escolas pesquisadas, tanto a direção quanto as coordenações pedagógicas, que são também burocratas de médio escalão, possuem uma fala que traduz a definição do espaço de discricionariedade e de autonomia para a implementação curricular.

O conteúdo por si mesmo, é igual pra todo mundo. Como isso já vem estruturado, a gente acaba tendo que se preocupar até mais, porque na minha opinião é o que faz a diferença que é a interação que você vai ter com o aluno. A maneira com que aquilo vai ser desenvolvido. (Direção Escolar – Escola Margarida)

A gente sabe que as nossas ações são limitadas, tem uma limitação, a gente não pode na verdade com relação a escola, sobretudo com relação ao currículo, mesmo assim a gente tem a nossa autonomia e a gente pode aqui criar estratégias para tentar fazer algo diferente, a gente sempre faz isso. (Direção Escolar - Escola Girassol)

A gente muda muito o quadro de professores, mas a gente sempre tenta manter essa questão que a gente precisa buscar nossa autonomia pedagógica, nosso fazer pedagógico, precisamos nos desvencilhar um pouco desses grilhões que nos são impostos. Acho que o mais importante do currículo em si é saber o que está por detrás desse currículo. Eu acho que essa é a grande questão que a gente discute aqui na escola. Por isso devemos aproveitar esse espaço de atuação e de autonomia para que a gente possa avançar. (Direção Escolar – Escola Girassol).

As falas das diretoras demonstram que, mesmo que estejamos abordando a implementação de um currículo “igual para todo mundo” há espaços de autonomia, seja na escolha metodológica ou na discussão conceitual sobre esse currículo. Neste caso, cabe à burocracia de médio escalão garantir essa articulação na implementação da política.

Notou-se também, nas entrevistas realizadas com a direção escolar e a coordenação pedagógica das escolas pesquisadas, que existe um processo de uso dos espaços de discricionariedade com relação às discussões curriculares em reuniões de equipe e nos centros

de estudo, marcando ritmos diferenciados de implementação, como pode-se ver a seguir:

Toda segunda e quarta é todo mundo junto. Estarão todos os professores, os agentes educadores, a coordenação, a direção, estão todos juntos. Nem que seja para falar de alunos, de estratégias, questões disciplinares, planejamento, e questão curricular. (Diretor Adjunto – Escola Margarida)

A gente tem reuniões sempre, desde o início do 4º bimestre a gente implementou 2 reuniões semanais. A gente vinha com 1 e começamos a fazer 2 e quando estávamos no online, tínhamos reuniões por grupos. Eu fazia reuniões por grupo de disciplinas. (Coordenação Pedagógica – Escola Margarida)

A gente sempre tenta buscar textos e investir nos centros de estudos pra fazer isso, só que a gente tem muitas dificuldades. Dificuldades vindas de todos os lados, dificuldades estruturais, porque nem sempre a gente consegue viabilizar os centros de estudos da maneira que a gente gostaria. Devo dizer que tem uma dificuldade também com o nosso corpo docente em participar desses momentos. A coisa fica muito no imediatismo né, tem que falar só de nota e não tem que investir na sua própria formação. É tido como chato, como coisas desse tipo. (Direção Escolar – Escola Girassol)

O Currículo Carioca foi interrompido pela pandemia e também, a gente foi interrompido pelo biênio, aí né então currículo ficou aí espremido nesse caminho, até as próprias reuniões foram prejudicadas. (Coordenação Pedagógica – Escola Girassol)

Assim, ainda que se perceba a autonomia desses agentes para proporcionarem espaços de discussão e interação entre as equipes para a reflexão sobre a implementação das novas orientações curriculares, estas estratégias dependem tanto das contingências do contexto quanto da adesão dos professores.

Importante ressaltar que, no meio desses discursos sobre autonomia, uma fala do diretor da Escola Girassol sobre a não compreensão dos professores com relação ao papel que ocupam nesse processo de implementação da política curricular, apareceu de forma relevante:

A grande dificuldade eu acho, que é uma dificuldade muito grande que a gente tem aqui na escola é porque as pessoas acabam não tendo a dimensão do que elas representam, do que um professor é dentro de uma escola seu papel da escola né o que é escola e é isso que a gente falou e aí os currículos gente discute adere ou não adere, alguns tem a noção do que está se passando, mas muitos não, então e isso é a nossa grande dificuldade a gente a dificuldade das pessoas entenderem (...) de você entender o meu papel. (Diretor Escolar – Escola Girassol)

Portanto, se percebeu que mesmo diante de tantas falas que expressam o uso dos espaços de discricionariedade, é importante que os agentes tenham também, um certo grau de autonomia para tomar suas decisões. Verificou-se que alguns agentes ainda não conseguiram entender o seu papel enquanto implementadores da política.

Analisando-se a burocracia de nível de rua que aqui foi representada pelos professores de História, se considerou que existem alguns espaços de discricionariedade, juntamente com graus de autonomia que foram percebidos nas falas desses agentes:

A gente tinha uma autonomia razoável. *A parte burocrática não é autônoma.* Tem muita burocracia que não tem como não ser feita, mas a parte pedagógica dentro de sala de aula, pode ser adaptada. A gente tinha *essa autonomia de dentro de sala de aula*, eu e os professores, a gente decidir como a gente consegue, porque cada turma é diferente, cada aluno é diferente e como a gente vai conseguir alcançar esses alunos e chegar ao que a gente escolheu como sendo o mínimo. (Professora de História – Escola Margarida, Grifos da autora)

Quando você está dentro de sala de aula você tem autonomia de poder fazer uma coisa e pensar, bem, agora não está funcionando, então vamos mudar, ou então não é mais disso que a gente está precisando. Então, tudo isso está sendo conversado entre os professores pra que a gente consiga adaptar. Tem turma que a gente sabe que precisa de um apoio melhor na leitura e aí isso é adaptado, tanto pro professor de Português quanto pro professor de Ciências, de História quanto pro de Geografia, tem autonomia para isso. (Professora de História – Escola Margarida)

Eu continuo dando o conteúdo da maneira que eu acho que eles aprendem melhor. Dificilmente você não tem algum professor que tenha mesclado alguma coisa, porque cada turma é uma turma e sempre vai ser. Até pra você conseguir contemplar o que está escrito nas orientações, você precisa voltar as vezes um pouco. De alguma forma os professores sempre acabam fazendo isso. *A autonomia em sala de aula faz toda a diferença.* (Professora de História – Escola Margarida, Grifos da autora)

Verificou-se ainda que, ao trabalhar o espaço e o exercício de discricionariedade na implementação da política curricular e diante de uma priorização do Currículo Carioca, numa escola de turno parcial, onde a carga horária de História foi suprimida, o professor da Escola Girassol, elegeu o que achou que fosse melhor para ser dado para os seus alunos. Assim, segundo Lipsky(2010), podemos neste caso, a partir da ideia de *Coping*. Tal conceito aborda os esforços comportamentais que os burocratas utilizam na interação com usuários para encararem ou diminuírem demandas e conflitos internos ou externos que encontram entre eles no decorrer do cotidiano. Assim, é percebido que houve por parte do professor, uma forma de priorizar os conteúdos que, segundo ele, são indispensáveis para o processo de aprendizagem dos alunos.

A gente acaba quando se trabalha currículo, trabalhando com prioridades. E aqui entra um dado pessoal, do que eu faço questão de passar pra eles. Então eu acabo sintetizando de um modo que eu acho que aquilo que eu acho que eles vão precisar pra vida ou pra formação ideológica e tal, que é prioritário. eu elejo algumas prioridades. (Professor de História – Escola Girassol)

Com relação a interação dos agentes com os usuários da política, fica visível a relação que existe entre o tipo de interação desses agentes e as escolhas que são realizadas por eles, no atendimento aos usuários. Considerou-se, portanto, que, para analisar a implementação, deve-se entender como os burocratas constroem suas ações e como os diversos agentes envolvidos influenciam essa construção. Por isso, neste trabalho buscou-se entender as relações e interações exercidas pelos implementadores como uma variável que pode explicar os resultados das políticas e, que são, também, influenciados pelas relações estabelecidas no momento da implementação e pelas instituições nas quais estão inseridos.

Observou-se alguns casos que essa interação foi percebida, tanto no relato dos burocratas de médio escalão, quanto dos burocratas de nível de rua. No exemplo abaixo, a agente da SME/RJ trouxe a importante informação de que nesse processo de implementação do Currículo Carioca, existiram consultores vindos de Universidades, que faziam reuniões com as equipes do nível central e seminários com os professores regentes, construindo assim uma interação entre esses agentes, criando relações e processos de formação entre eles.

As equipes também todas tiveram consultores para acompanhar esse processo, consultores vindos das universidades. Então a gente tinha consultor de educação infantil, a gente tinha consultor de matemática, de História, de educação física, de ciências, dependendo da área, da educação de jovens e adultos, ou do segmento, a gente tinha um ou dois consultores, aí dependia da área ou do segmento. E aí, os consultores faziam reuniões com as equipes do nível central, os consultores faziam reuniões que a gente chamou de seminários e encontros com os professores regentes. (Agente 1 da SME/RJ - Coordenação Geral da Reorganização Curricular)

O relato da agente da SME/RJ demonstra tanto a estratégia de proporcionar momentos de formação, numa interação coletiva, garantindo a representatividade dos envolvidos, quanto a relevância de garantir a presença de participantes externos que fossem referência nas áreas, ampliando o escopo das interações planejadas.

Com relação a outras interações ocorridas nesse processo de implementação, foram observadas pela SME/RJ na fala do seu agente, a importância do papel da coordenação pedagógica nesse processo junto aos professores.

Muitas vezes os diretores, pelas suas diversas demandas, passavam pro coordenador pedagógico essas atribuições com relação a BNCC e ao currículo. Em uma dessas escolas, por exemplo, a coordenadora pedagógica teve uma presença muito mais forte no acompanhamento do que a direção. Porque é até interessante isso, a direção às vezes descentralizava também pra não ficar pra essa coordenação. Então, em algumas escolas a coordenação pedagógica foi grande parceira também junto com os professores. (Agente 2 da SME/RJ - Coordenação da Reorganização Curricular de História).

Um dos professores também considerou a importância dessa interação na sua relação com os outros professores e com os alunos, quando nos diz que:

esse momento que estamos vivendo é um momento de redescoberta, de revisão daquilo que a gente é como prática profissional, mas também precisamos entender que o nosso aluno de hoje, não é o mesmo aluno de 10 anos atrás. Eles já estão pensando de outra forma, com outros desejos. Tem alguns aspectos que poderiam ser revistos. E aí *a equipe de História que dialogou, conseguiu fazer essa adequação legal.* (Professor de História-Escola Margarida – Grifo da autora)

Segundo Lipsky (1980), os agentes de rua estruturam o contexto de interação, determinando quando, com que frequência e sob quais circunstâncias e recursos utilizados ela ocorrerá. Neste sentido, numa outra fala, um dos professores usou do seu espaço de discricionariedade e da interação com os alunos, para dar aula de História, sua disciplina de formação, no tempo de aula da disciplina Eletiva¹⁵ que ele lecionava na mesma turma. Isso nos mostra, segundo Maynard-Moody e Musheno (2003), uma motivação que é compreendida como a cooperação entre o burocrata de nível de rua com o usuário da política, para que ele possa oferecer o serviço necessário. Esse merecimento percebido resulta em mostrar, de que forma essa percepção dos agentes escolares influencia no tipo de resposta que oferecem aos usuários e o esforço empreendido para atender às suas necessidades.

Na verdade, esse professor de História, que leciona na escola Girassol, de turno parcial, nos mostrou que a sua escolha – ensinar conteúdos de História nas aulas da disciplina Eletiva - se baseia no merecimento, em função de que os seus alunos, que estão no turno parcial, se apresentam em desvantagem em relação aos alunos do Turno Único. Portanto, o professor considera que eles merecem possuir mais tempo de aula de História e, utiliza assim da sua interação os outros agentes da escola e com os próprios alunos para realizar a sua escolha:

¹⁵ Estratégia pedagógica que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, criando ambientes que despertem nos estudantes a curiosidade e promovam a autonomia. A disciplina temática, proposta pelos professores ou pelos estudantes, deve articular-se com as demais disciplinas, promovendo o enriquecimento do currículo da escola e ampliando o repertório cultural dos envolvidos. (Fonte: Resolução SME N.º 246, de 2021)

Eu sei que no caso das escolas que se mantiveram com turnos parciais, houve essa redução. Abriu-se esse espaço para uma matéria eletiva e tirou-se um tempo de História. Pra complementar a minha carga, eu dou (...) no tempo da matéria eletiva, a matéria de História, pois eu perdi de fato, um tempo de História em cada série.(Professor de História – Escola Girassol)

Assim, o olhar para a atuação desses burocratas passa pelo reconhecimento e compreensão de como constroem suas ações, considerando que fazem parte de uma estrutura e, ao mesmo tempo, têm o poder de implementar as políticas públicas. Existe uma grande distância entre os objetivos e o desenho da política realizado pelos formuladores. Essa distância diz respeito a diferentes decisões tomadas por uma burocracia, que faz parte desse conjunto de implementadores, no contexto político, institucional e econômico em que operam (ARRETCHE, 2001).

Portanto, este trabalho buscou avançar na pesquisa sobre implementação de políticas públicas, especialmente, abarcando os estudos dos contextos de implementação da política e da análise da burocracia envolvida nesse processo discricionário e interativo. Em decorrência das análises realizadas, reconhece-se o potencial dos referenciais utilizados e da contribuição dos agentes envolvidos nesta pesquisa e que serviram de base para a construção deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho focaliza a intenção de se ampliar o debate sobre a implementação das políticas públicas educacionais. Para isso, apresentou um estudo sobre a implementação da BNCC no currículo de História da rede municipal do Rio de Janeiro, em duas escolas cariocas nas séries finais do ensino fundamental.

Em levantamento bibliográfico realizado, detectou-se a lacuna de pesquisas sobre o tema, no que se refere ao campo de implementação de políticas públicas educacionais tendo como referencial a Ciência Política em estudos sobre o componente curricular de História. Constatou-se, ainda, que incluindo-se como recorte os anos finais do ensino fundamental como campo de pesquisa, os estudos são ainda mais escassos. Portanto, se tornando relevante para o campo educacional esse estudo.

O contexto da implementação da BNCC no Currículo Carioca, foi analisado a partir do binômio ambiguidade e conflito de Matland (1995), da atuação dos burocratas que fazem parte desse processo de implementação, segundo Lipsky (1980; 2010) e sob o olhar da discricionariedade e da interação dos agentes neste processo (LOTTA, 2010; 2017). A partir desse marco conceitual, consideramos que a implementação de uma política curricular pode sofrer diversas influências durante a sua trajetória, através dos variados contextos nos quais estão inseridos.

A análise adotada realizou uma abordagem qualitativa a partir da análise de documentos normativos e entrevistas semiestruturadas. Foi feito um estudo do alinhamento curricular da BNCC de História, no Currículo Carioca, que está sendo implementado pela rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

Importante ressaltar, que devido a pandemia do COVID 19, não tivemos a possibilidade de realizar a observação direta do campo, mas nos baseamos nas falas e na percepção dos agentes com relação a implementação do currículo de História em todas as instâncias estudadas.

As questões de pesquisa envolveram o alinhamento curricular na implementação da BNCC no currículo de História e a influência do seu contexto neste processo, como os agentes implementadores fazem a reinterpretação desses currículos, como fazem uso desse espaço e exercício da discricionariedade, que interação ocorre entre esses agentes, que os mobilizam a fazerem a escolha curricular.

Ao realizar o mapeamento das ações dos agentes envolvidos nesse processo, a partir de seus próprios relatos, foram identificados os agentes e seus papéis no processo de

implementação. A análise deste mapeamento, com base no referencial teórico adotado, permitiu categorizar os dados que apresentaram maior relevância nos seguintes grupos: ambiguidade e conflito, discricionariedade e interação dos agentes.

Analisando a implementação da BNCC, tendo como referência o modelo de Matland (1995), parti do documento normativo da BNCC, onde se verificou que existe um baixo nível de ambiguidade no texto da política assim como um alto grau de conflito entre os agentes implementadores. Este tipo de implementação pode ser caracterizado, segundo o modelo de análise adotado, como uma *implementação política*. Os seus documentos normativos são bem regulados, não deixando margem de interpretação para ambiguidades e interpretações diversas, aumentando com isso a margem de conflito entre os agentes implementadores. Normalmente, são políticas com temáticas conflituosas, mas que fazem parte de uma agenda de governo (MATLAND, 1995). O principal elemento que determina o vencedor, é a disputa e o poder dos agentes, seja para impor sua vontade nos diversos níveis hierárquicos ou para negociação com os mesmos. Neste sentido, a resolução do conflito nesse contexto de implementação consiste, em garantir a obediência/conformidade dos agentes de cujos recursos o sucesso da política depende, tornando os mecanismos coercitivos, portanto, predominantes.

Com relação à implementação do Currículo Carioca, elaborado a partir da BNCC, o contexto se apresenta de forma diferenciada, demonstrando uma *implementação experimental*, com alto nível de ambiguidade e baixo nível de conflito. Na análise empreendida, mostrou-se uma alta ambiguidade sobre os meios e fins da política, previstos em seu texto, possivelmente devido às múltiplas reelaborações do documento, deixando assim margem para interpretação, confirmando que cada política esteja em conformidade com as especificações de cada contexto. Por outro lado, observou-se um baixo nível de conflito em relação aos agentes, identificado aqui pelo não questionamento sobre a necessidade da política, pois sua relevância ficou clara nos relatos recolhidos, e pela percepção de participação e representatividade dos agentes no processo de elaboração. Como as condições contextuais são o principal fator a influenciar a implementação, podem verificar-se processos e resultados bastante diversos, uma vez que o conjunto de agentes envolvidos e as pressões que impactam sobre eles são diferentes.

Em relação ao alto nível de ambiguidade, cabe destacar a ambiguidade em vários momentos, seja quando a política é entendida nos seus meios e nos fins de diferentes maneiras, nas diversas instâncias pelos burocratas de médio escalão, seja pelas opiniões controversas de professores, burocratas de nível de rua, sobre suas atuações no processo de implementação da política. Cabe ainda ressaltar que a publicação de normativas com direcionamentos que podem ser considerados distintos – priorizar a implementação do Currículo Carioca ou a priorização

curricular em decorrência da pandemia – pode ter ampliado esse contexto uma vez que a redução da carga horária de História estabelecida pela nova Matriz Curricular da SME/RJ atingiu algumas escolas e outras não, podendo gerar a interpretação do currículo de História ser implementado de forma diferente entre as escolas. Neste cenário de ambiguidade, a redução do tempo de aulas semanais de História e a priorização curricular, com a criação do biênio 2020/2021, levaram os agentes implementadores a apresentarem distintas percepções sobre a viabilidade e o ritmo de implementação das orientações curriculares.

Também as avaliações bimestrais da SME/RJ, aplicadas à todas as unidades escolares da rede, demonstraram ser objeto de ambiguidade, quando contemplaram a condensação do currículo, não observando o conteúdo previsto pelo Currículo Carioca em sua integralidade. Com relação aos livros didáticos percebeu-se que os professores tiveram percepções diferenciadas quanto ao alinhamento dos seus conteúdos de História com a BNCC.

Importante ressaltar que o quadrante no qual a implementação da política local está inserida, pode ir se alternando conforme o contexto e os níveis de conflito e de ambiguidade, que podem aparecer em graus diferentes e serem transformados ao longo do tempo.

Com relação ao espaço e o exercício de discricionariedade, assim como à interação dos agentes no processo de implementação dessa política curricular, identificou-se uma reinterpretação curricular, que mobilizou escolhas e ações discricionárias, seja por criar estratégias possíveis para priorizar conteúdos e diminuir as defasagens curriculares, seja através das escolhas de professores pelo merecimento de seus alunos na entrega do currículo.

Observou-se nas posturas dos agentes da SME/RJ e da 2ª CRE que tiveram espaço e exercício de discricionariedade, assim como o uso da autonomia, e que foram aqui demonstrados. Igualmente, nas escolas, representadas pela direção, coordenação pedagógica e professores, a discricionariedade e autonomia foram fatores relevantes para a reinterpretação curricular no processo de implementação da política.

Com relação a interação dos agentes e a mobilização de suas escolhas, foi possível ver que, tanto entre os BME, quanto entre os BNR, existiu uma forma de explicar os resultados da política, através da construção de ações decisórias estabelecidas pelas relações criadas no momento da implementação e por estratégias produzidas respectivamente por seus agentes. Assim, constatou-se uma diferença na implementação da política entre as duas escolas, tanto com relação ao contexto de implementação no qual as escolas se encontram envolvidas, cujas ambiguidades da lei são percebidas (escolas de turno parcial e escola de turno único), como, com relação à discricionariedade e interação dos agentes. Dentro desta perspectiva, foram identificadas diferenças entre as escolas com relação a ampliação do tempo escolar e, com

relação a priorização do currículo que vem dificultando a implementação da política curricular, principalmente na escola de turno parcial que apresenta um desempenho escolar inferior com relação a escola de Turno Único.

Relevante notar que o sistema de educação municipal do Rio de Janeiro implementou a política do “Turno Único Carioca” desde 2010. Segundo Oliveira (2019), esta política buscou estender o aumento do tempo dedicado às atividades escolares, considerando uma conquista importante para elevar a qualidade da aprendizagem.

Nas entrevistas que foram realizadas ficou claro como a ampliação do tempo escolar é um fator positivo na implementação da BNCC através do Currículo Carioca. Embora estejamos passando por uma pandemia e as dificuldades inerentes desse processo são sentidas por todos nós, é visível que a disciplina de História, que teve seu tempo escolar reduzido, em algumas unidades escolares, deixa de dar a oportunidade ao aluno de desenvolver todas as habilidades essenciais que a BNCC propõe, de forma satisfatória e também não permite que seus professores possam ter um tempo para trabalharem as defasagens que estão sendo sentidas durante esse momento pandêmico, em que a BNCC está sendo implementada.

Retomando a justificativa pela escolha do campo, podemos considerar que o desempenho diferente apresentado pelas escolas, também se justifica por esta questão do tempo escolar, entendendo que este desempenho além de estar ligado a estratégias pedagógicas e curriculares, também, tem o tempo escolar como um aliado dos professores na implementação dessa política curricular.

Por fim, a pesquisa aponta que existe, no momento, um cenário de muitas ambiguidades que dificulta a implementação do Currículo Carioca, principalmente com relação a critérios estabelecidos na legislação que não estão sendo observados e aspectos que poderiam ser incluídos para que pudessem contribuir mais com a implementação da política. Portanto, as sobreposições das normativas utilizadas na análise deste estudo são fatores geradores de ambiguidades, fazendo com que os professores fiquem confusos em suas decisões, como priorizar a implementação da BNCC no currículo de História ou priorizar um currículo condensado por conta da defasagem dos alunos em função da pandemia. Neste sentido, se observou que a discricionariedade e a interação dos agentes foram fatores responsáveis pelas reinterpretções curriculares e pela busca de estratégias, visando construir alternativas possíveis que possam contribuir mais e melhor na trajetória dessa política curricular carioca que se encontra ainda em processo de implementação.

É importante considerar que a pesquisa analisa uma rede de ensino em um determinado município, um componente curricular, num período específico de implementação de uma

política curricular, o qual estamos vivenciando ainda. Neste sentido e considerando suas limitações, a pesquisa se configura como um estudo exploratório, original e inédito, que buscou avançar nos estudos sobre implementação de políticas públicas educacionais, a partir de referenciais da Ciência Política, representando uma relevante contribuição para o campo educacional. Também, abre caminhos para que outros pesquisadores possam aprofundar sobre esse tema. Espera-se com isso, que a pesquisa seja vista como um convite para a realização de futuros estudos sobre a implementação de políticas públicas educacionais.

Importante ressaltar o meu agradecimento e a gratidão aos professores, alunos e funcionários desta Universidade, do qual pude compartilhar todo o aprendizado e todo conhecimento adquiridos durante o processo de construção da pesquisa realizada no Mestrado. Minha eterna Gratidão!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, F.L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In OLIVEIRA, Romualdo P. SANTANA, Wagner. *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010.

ABRUCIO, F.L.; OLIVEIRA, V.E. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas* /organizadores: Roberto Pires, Gabriela Lotta, Vanessa Elias de Oliveira. – Brasília : Ipea : Enap, 2018.

ALVES, M. T. G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil - Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: Brooke, N; Soares, J. F. *Pesquisa em Eficácia Escolar – Pesquisas e Trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG. 2008.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Moreira, M. C. R. Moreira; Carvalho, M. C. B. de. (Org.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo: IEE/PUCSP. 2001.

BARBOSA, M. E. F; FERNANDES. C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Ed). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. P. 155-172.

BERNADO, Elisangela da Silva. (2008). *Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

BERNADO, Elisangela da Silva. (2009). *Desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?*. Vertentes (UFSJ). , v.33, p.21 - 35.

BERNADO, Elisangela da Silva. (2010). *Organização de turmas e práticas de gestão escolar: a aprendizagem em leitura dos alunos das escolas públicas cariocas*. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: UNESA, v. 7, n. 14, Jan.-Jun., p. 101-121.

BERNADO, Elisangela da Silva. (2013). *Práticas de gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura de alunos de escolas públicas cariocas: em busca da eficácia escolar*. In: Gonzalez, Wania; Bernadini, Cristina; Ribeiro, Guacira (Org.). *Práticas Pedagógicas e a Educação para além da escola*. 1 ed. São Paulo: IGLU, v.1, p. 21-46

BONAMINO, Alícia Maria Catalano; Bernado, Elisangela da Silva. (2012). *Enturmação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desempenho em Leitura*. In: Werle, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Contribuições e Debates sobre avaliação em larga escala*. 1 ed. Rio de Janeiro: Líber Livro, v.1, p. 75-96.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. *Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001*. PUC-Rio/LAED/INEP: Relatório Técnico, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 17 de nov. 2020.

_____. Fórum Nacional de Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014*.

O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração; Documento Referência. Brasília, DF: FNE, 2012 <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 09 de jan. 2021

_____. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em 19 de jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucao_cne_cp22dedezembrode2017.pdf Acesso em 02 de out. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em 04 de set. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília. 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10 de nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 09 de jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 10 de nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 16 de nov. 2020.

CAPELA, A. *Perspectivas Teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas*. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006. ISSN 1516-8085. Semestral.

COLEMAN, J. S. *Equality of Education Opportunity*. Office of Education, U. S. Washington D. C., 1966.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação E/CME nº 48, de 11 de maio de 2021*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12807773/4324402/Deliberacao48republicado.pdf>. Acesso em 10 de nov.2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação E/CME nº 42, de 23 de setembro de 2020*. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/680533/4701. Acesso em 10 de nov. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação E/CME nº 37, de 28 de Janeiro de 2020*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf> Acesso em 02 de out. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(2): 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2020.

HECLO, H. (1978). Issue Networks and the Executive Establishment. In: King, A. (Ed.), *The New American Political System*. Washington D.C.: American Enterprise Institute.

LIMA, Naira.C.M. *Diretores Escolares: Burocrata de nível de rua ou médio escalão*. Revista Contemporânea de Educação, v.14, n. 31, set/dez. 2019.

LIPSKY, M. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos/ tradutor, Arthur Eduardo Moura da Cunha*. Brasília: Enap, 2019.

_____, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. 30.ed. New York, NY: Russell Sage Foundation, 2010.

_____, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York, Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela & BAUER, Marcela & ROJAS, Catherine & JOBIM, Rita. *Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da reforma do Ensino Médio no Brasil*. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg>. Acesso em 21 julho 2020.

_____, G. S. (org.). *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília. Enap, 2019.

_____, G.S. *Burocracia, redes sociais e interação: uma análise da implementação de políticas públicas*. Rev. Sociol. Polit., v. 26, n. 66, p. 145-173, jun. 2018

_____, Gabriela. Spanghero; SANTIAGO, A. *Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estado de burocracia*. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 83, p. 21-41, 2017.

_____, G. S. *Burocracia e implementação de políticas de saúde*. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2015.

_____, G.S. CAVALCANTE, P.L.C. (org). *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação* / Brasília: ENAP, 2015.

_____, G.S. *O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade*. In: FARIA, C. A (org). *Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática*. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

_____, G.S. *Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família*. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Departamento de Ciência Política, São Paulo.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. *A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MATLAND, R. E. 1995. *Synthesizing the Implementation Literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation*. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Oxford, v. 2, n. 5, p. 145-174.

MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. *Cops, Teachers and Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, A.C.P. *A implementação do Turno Único Carioca: compreendendo o papel dos agentes*. 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói, RJ, 2019.

PIRES, R. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na Implementação de políticas públicas*. Organizador. - Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

PLATAFORMA DE DADOS EDUCACIONAIS QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> Acesso em 19 de jun. 2021.

ROTHSTEIN. Bo. (1998). *Just Institutions Matter*. Cambridge: Cambridge University Press.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME). *Educação em números*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em 02 de jul. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Lei Municipal 5225, de 05/11/2010. Disponível no Diário Oficial de 08 de novembro de 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME). *Priorização Curricular. Ensino Fundamental - História 2021*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12833786/4323364/ApresentacaoPriorizacaoCurricularHistoriarevisado.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME). *Resolução SME nº 261, de 28 de abril de 2021*. https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/727274/4930

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME). *Resolução SME N.º 246, de 02 de fevereiro de 2021*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12555768/4316805/ResolucaoSME246MatrizCurricular.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2021.

SOARES, T. M. *Modelo de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos da 4ª série avaliados no teste de Língua Portuguesa do SIMAVE/PROEB – 2002*. Revista Brasileira de

Educação, n. 29, p. 73-87, 2005.

SOUZA, Celina. “*Estado do campo*” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.18, n.51,2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>. Acesso em: 17 de fev. 2021.

APÊNDICE 1 – Quadro de categorização das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Católica de Brasília</p> <p>Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da Transdisciplinaridade e</p> <p>NATALIA DE VASCONCELOS CORDEIRO TELLES RIBEIRO</p>	<p>Temas Transversais; Base Nacional Comum Curricular; Transdisciplinaridade</p>	<p>A presente pesquisa não busca apenas compreender o que são os Temas Contemporâneos de abordagem transversal, mas também discutir as possibilidades em torno da aplicação da transdisciplinaridade no tratamento de Temas Contemporâneos da BNCC, sendo esse o objetivo geral da pesquisa.</p>	<p>Pesquisa de documental e bibliográfica e quanto à forma de abordagem, a pesquisa teve o cunho qualitativo</p>	<p>Em razão da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 que, além de relacionar habilidades consideradas essenciais para todos os alunos da Educação Básica, segundo o teor dos seus textos, preocupou-se ainda com a formação e a promoção de uma educação integral e com desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse sentido, temas que não são exclusivos aos componentes curriculares, mas que afetam a sociedade e a vida humana foram incorporados pela BNCC com uma abordagem transversal e integradora. Contudo, a BNCC pouco se estendeu sobre os temas não disciplinares e de abordagem transversal. Nessa perspectiva, entende-se que uma abordagem transdisciplinar desses temas pode contribuir para o seu tratamento na escola, posto que a transdisciplinaridade, procura dar um novo olhar para o conhecimento</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>
<p>Universidade Federal de Pelotas</p> <p>Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política</p> <p>VANESSA SILVA DA SILVA</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular; Políticas educacionais e curriculares; Gestão Democrática; Reformadores Empresariais da educação; Avaliação em larga escala</p>	<p>Elencou-se como objetivo geral da pesquisa analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos.</p>	<p>Adotou-se a abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva crítica, utilizando como metodologia para a análise do texto da política a Análise de Conteúdo (AC), aplicando como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental com aporte teórico em Minayo, Ball, Bardin, entre outros</p>	<p>Esta pesquisa consistiu em analisar o texto da lei da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política que unifica 60% dos conteúdos curriculares das etapas de ensino referente à educação infantil e ensino fundamental, atingindo todas as escolas no território nacional. Buscou-se elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas de elaboração das três versões e do texto final da lei, além de contextualizar o período político nacional e internacional que permearam a elaboração de cada uma das quatro versões. A análise realizada no texto final desta política teve como intencionalidade compreender quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, traduzida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e quais seus possíveis efeitos na formação dos/das estudantes</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade de Santa Maria Base Nacional Comum Curricular e Produção de sentidos de educação infantil: Entre contextos, disputas e esquecimentos DAIANE LANES DE SOUZA</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Produção de Sentidos. Discursos.</p>	<p>Analisar a produção de sentidos de Educação Infantil mediante os discursos da Base Nacional Comum Curricular e de gestores da secretaria municipal de educação de Santa Maria/RS.</p>	<p>A metodologia empregada foi um estudo qualitativo explicativo. Para as análises da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizou-se o Ciclo de Políticas formulado pelo sociólogo Stephen Ball (1994). Para interpretação dos dados e na busca de sentidos de Educação Infantil utilizou-se a Análise de Discurso de linha francesa Michel Pêcheux (1938-1983) (ORLANDI, 2015), a base discursiva deste trabalho abarcou as versões da BNCC e entrevistas com os gestores atuantes no setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.</p>	<p>Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa LP2, intituladas práticas escolares e políticas públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A base teórica baseia-se nos estudos de Andrade (2010), Antunes, Aita e Sarturi (2016), Barbosa (2016), Silva (2015), entre outros. A partir dessa pesquisa identificou-se que os sentidos produzidos nos movimentos da BNCC remetem ao sentido de vertentes de uma educação tradicional, vertentes técnicas do saber fazer, articulado a uma relação curricular de “controle” –relação currículo-avaliação.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>
<p>Universidade Federal de Santa Catarina A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas FELIPE DE MARCO PESSOA</p>	<p>Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; Educação Física Escolar; Políticas Públicas; Reforma Curricular.</p>	<p>Compreender quais são as implicações políticas e pedagógicas dos consensos e acordos estabelecidos pelos representantes da Educação Física (EF) no processo de elaboração e aprovação da BNCC. envolvidos.</p>	<p>Foi realizada análise documental das quatro versões da BNCC, disponibilizadas pelo Ministério da Educação em seu sítio eletrônico. Também foram realizadas entrevistas com quatro professores que integraram a equipe de especialistas da Educação Física na BNCC e uma professora que emitiu parecer crítico à primeira versão. Além disso, foi realizado um balanço de literatura com o objetivo de mostrar como os pesquisadores da área da Educação Física vêm discutindo este componente curricular em relação à Base</p>	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) figura como uma das mais recentes políticas que refletem o avanço neoliberal na proposição de políticas públicas na área educacional. A BNCC é parte do projeto para a Educação Básica no Brasil, colocado em movimento pelos Reformadores Empresariais da Educação. Entre os objetivos destes Reformadores com a política em tela, constam: aprimorar o controle sobre o processo pedagógico na escola, alienando os professores do processo educativo; articular a produção de material didático com avaliações em larga escala para todas as etapas da Educação Básica; realizar processo de formação de professores (inicial e continuada) para atuação na Educação Básica.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal de Campina Grande</p> <p>Concepções de Diversidade na Base Nacional Comum Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental</p> <p>ELIANE FERNANDES GADELHA ALVES</p>	<p>Concepções de Diversidade; Base Nacional Comum Curricular - BNCC; Políticas Curriculares; Sujeitos Sociais</p>	<p>No intento de compreender o tema em foco, guiou-se pela seguinte questão-problema: qual o lugar e os significados da diversidade na BNCC, anos iniciais do ensino fundamental? A fim de compreender esta questão-problema, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as concepções de diversidade presentes na Base Nacional Comum Curricular, anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>Com base em referenciais teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da análise documental (GATTI, 2006; MINAYO, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008; CHIZOTTI, 2014; LUDKE; ANDRÉ, 2017) e mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2012; AMADO, 2013; BARDIN, 2016) aplicada ao texto da BNCC</p>	<p>Neste trabalho documental, discutimos as concepções de diversidade na BNCC, documento normativo que orientará as escolas na definição e/ou reelaboração de seus currículos e que se desdobrará em ações e políticas diversas, a exemplo da construção dos currículos locais, formação continuada dos docentes, distribuição de livros e materiais didáticos e avaliação externa. . Considerando os lugares e significados atribuídos à diversidade no corpus analisado, concluímos que a BNCC constitui de um referencial curricular que prioriza os conhecimentos essenciais e universais, ao atribuir-lhes destaque em relação aos conhecimentos diversificados e enfatizar o ensino baseado em competências performativas de uma educação a serviço do capital.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>
<p>Universidade Federal do Espírito Santo</p> <p>Crítica ao esvaziamento do currículo de História: ABNCC e a pedagogia das competências</p> <p>VINICIUS OLIVEIRA MACHADO</p>	<p>Currículo de História; Base Nacional Comum Curricular; Pedagogia das competências; Pedagogia histórico-crítica.</p>	<p>A presente pesquisa teve como objetivo investigar as determinações que levaram ao esvaziamento dos conteúdos de história na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica da Rede Municipal de Cascavel e quais limites ele impõe ao desenvolvimento de um pensamento histórico nos indivíduos.</p>	<p>Análise documental da BNCC, no que diz respeito à disciplina de história. Tomou-se como base o currículo do município de Cascavel, PR (2008) para a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, elaborado coletivamente entre os anos de 2006 e 2008 e baseado na pedagogia histórico-crítica.e um levantamento bibliográfico nas bases de dados: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).</p>	<p>O objeto deste estudo se inscreveu fundamentalmente no debate sobre a relação das teorias pedagógicas hegemônicas com o enxugamento dos conteúdos disciplinares, mais especificamente, investigamos o papel da pedagogia das competências no esvaziamento da história enquanto disciplina na BNCC, bem como o resultado desse processo para a formação dos indivíduos. Por se tratar de uma discussão no campo pedagógico, a pesquisa esteve ancorada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Foi possível constatar que o esvaziamento do currículo de história se dá num contexto de aprofundamento da crise do capital e da luta de classes no Brasil e no mundo, tendo em vista que na educação, a consequência desse processo é a implementação de projetos pedagógicos que visam cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares e a formação de um exército de reserva de trabalhadores passivos e dóceis. Nesta proposta, os conteúdos escolares são considerados elementos secundários, uma vez que assumem a função de meio para a construção de competências e habilidades. Com efeito, a BNCC de história impõe sérios limites à formação de indivíduos para o pensamento histórico.</p>	<p>Trabalho sobre a disciplina de História</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Estadual de Maringá</p> <p>Políticas Curriculares para a Educação Infantil: O caso BNCC 2015-2017</p> <p>POLIANA FERREIRA DE OLIVEIRA</p>	<p>Educação Infantil; Políticas Curriculares; Políticas Educacionais; Base Nacional Comum Curricular; BNCC</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. Para o desenvolvimento da proposta, partiu-se dos seguintes questionamentos: Qual o papel do Estado na construção de políticas curriculares para Educação Infantil até a constituição da BNCC? Qual a influência dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial nas determinações quanto às políticas curriculares nacionais? O que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, principalmente no campo de competências, habilidades e avaliação? A perspectiva de análise considera a compreensão do objeto à luz da Ciência da História.</p>	<p>A pesquisa é qualitativa e realizada por meio de uma análise documental, apoiada em fontes que tratam sobre o tema, fundamentando-se a discussão com fontes primárias como o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas suas versões preliminares I, II e III e IV, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, Constituição Federal (CF) de 1988, Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2009, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RNCEI) de 1999 e documentos do Banco Mundial (BM) de 1996, 2011 e 2017.</p>	<p>Esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas curriculares para a educação infantil com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2015-2017, dando ênfase aos princípios de competências, habilidades e avaliação. Trata-se de uma pesquisa inserida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq), da linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Com relação à estrutura da pesquisa, em um primeiro momento, realizou-se uma análise dos pressupostos históricos e de políticas curriculares da educação infantil no Brasil junto ao papel do Estado a partir dos anos de 1990 a 2017. Posteriormente se analisou a relação da influência do Banco Mundial nos documentos oficiais referentes às políticas curriculares que apontam para uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. E por último, relacionaram-se as categorias competências, habilidades e avaliação presentes na BNCC com as recomendações do Banco Mundial. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que as políticas curriculares para essa etapa educacional estão notadamente em movimento sob os imperativos e interesses do mercado. Por outro lado, encontram-se a construção de uma política não por via única, mas uma política para a Educação Infantil que se constrói por meio do enfrentamento e mobilização social via disputas, embates, conflitos e lutas para garantir o seu objetivo central, que é a formação humana de todos os bebês e crianças pequenas.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Vale do Itajaí Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil LUCIANE OLIVEIRA DA ROSA</p>	<p>Base Nacional Comum Curricular – BNCC; Continuidades e descontinuidades da BNCC; Educação Infantil; Política educacional</p>	<p>Analisar quais as continuidades e as descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. Para alcançá-lo, os objetivos específicos delineados foram: apresentar o contexto de influência na produção do texto das versões da BNCC; verificar as continuidades e as descontinuidades presentes no processo de construção do documento para a Educação Infantil; caracterizar qual o papel da brincadeira apresentado em cada versão da BNCC para essa etapa de ensino.</p>	<p>A coleta e a análise dos dados ocorreram em duas fontes: as fontes primárias, definidas pelos documentos oficiais do Governo, mais especificamente no capítulo da Educação Infantil e nos elementos introdutórios de cada versão da BNCC; e as fontes secundárias, encontradas em sites, blogs e páginas de redes sociais na internet. Foi feita uma análise de conteúdo</p>	<p>Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional e ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança da Universidade do Vale do Itajaí, surgiu com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira, na qual a Educação Infantil foi inclusa. Diante de várias versões do documento, questiona-se sobre as continuidades e as descontinuidades nas versões da BNCC. A pesquisa fundamenta-se nas ideias de Ball (2011, 2014) e nos contextos de influência e de produção do texto da Abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, conforme Mainardes (2006), que apresenta os diversos contextos na elaboração e na aplicação de políticas públicas educacionais, servindo para a interpretação crítica do processo de formulação de políticas educacionais, baseado na análise do discurso de Foucault. Constatou-se que há uma rede de interesses econômicos e políticos em torno da BNCC e que o currículo brasileiro nas últimas versões da Base foi disputado por quatro grupos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e um grupo composto por uma fração particular da classe média que compreende técnicos e outros profissionais comprometidos com as reformas na educação. A pesquisa mostra que não se está diante de um documento curricular construído de forma contínua e democrática como dizem os discursos do MEC e da Rede do Movimento pela Base. Ao longo dos capítulos, evidenciam-se as continuidades e as descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil, tendo, cada versão, a intenção de formar um sujeito com uma determinada subjetividade.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Pontifícia Universidade Católica de Campinas</p> <p>ÉTICA ARISTOTÉLICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP AGNALDO RONIE PEZARINI</p>	<p>Ensino de Filosofia; Éticas Aristotélicas; Virtudes; Formação ética</p>	<p>Os objetivos consistem em compreender se o ensino de filosofia das Escolas Estaduais da Diretoria Campinas Leste, na ação de construção do conhecimento, de docente para discente, está pautado sobre a Ética de Aristóteles no que se refere às questões relativas à liberdade, à amizade e à justiça.</p>	<p>Quanto aos procedimentos metodológicos serão utilizados a revisão bibliográfica de modo a caracterizar o ensino de filosofia, seu contexto histórico e sua configuração no Ensino Médio para além das questões Legais que o ampara e, em seguida, a ética aristotélica na ação de conceituar a ética nos quesitos da concepção do estagirita, da ética em relação à eudaimonia e da relação entre a ética e a educação e, além disso, uma pesquisa empírica pautada em um questionário fechado aplicado em cinco escolas da Diretoria de Ensino Campinas Leste, sendo duas de periferia, duas de Tempo Integral e uma da região central, especificamente uma turma da 3ª série do ensino médio e o docente de filosofia de cada uma dessas escolas. A amostra desta pesquisa foi de cento e sessenta e oito discentes e cinco docentes para o instrumento questionário, dois docentes para o instrumento entrevista e dois grupos de seis alunos para o grupo focal.</p>	<p>Esta dissertação de mestrado trata do ensino de Filosofia, que a partir da Lei 11.684, de 2008, determinou sua obrigatoriedade no Ensino Médio em todo o território nacional. Em que pese o fato de que a pesquisa diga respeito à consideração das percepções de docentes e discentes de escolas públicas sobre o ensino de Filosofia à luz de Aristóteles, que a rigor estabelece que o agir ético, o da reta razão se faz por meio das virtudes e, assim o recorte para esta pesquisa diz respeito à base teórica da investigação, ou seja, sobre o conceito de amizade, justiça e liberdade em Aristóteles. Estes conceitos são desenvolvidos na obra Ética a Nicômaco. O problema desta pesquisa consiste na pergunta: Qual é a percepção de docentes e discentes da Diretoria de ensino Campinas Leste acerca da ética aristotélica, que possa justificar o antagonismo entre teoria e prática por parte dos alunos, uma vez que o currículo oficial é pautado nessa concepção? No que se refere ao referencial teórico, o olhar utilizado para a análise das informações levará em consideração virtudes e o pensamento de Aristóteles. A hipótese para esta pesquisa era de que os discentes desconhecem a concepção da ética aristotélica, cabendo quiçá uma concepção parcial da ética do filósofo Aristóteles. Com a análise dos resultados obtidos com os instrumentos citados, a hipótese inicial classificou-se como rechaçada, uma vez que, o ensino de filosofia no que se refere à ética Aristotélica, está fundamentado tendo os docentes e discentes a percepção do agir virtuoso e para com a reta razão pautados na concepção Aristotélica, cabendo apenas para os discentes o antagonismo na ação.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Pontifícia Universidade Católica de Campinas</p> <p>ESTUDO DE UMA FERRAMENTA ONLINE PARA O ENSINO DE INGLÊS: SUBSÍDIOS PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA</p> <p>ALTAMIR GOMES DOS SANTOS</p>	<p>Ferramentas tecnológicas; Inglês; Políticas Públicas</p>	<p>Face à inserção das novas tecnologias nas escolas, percebe-se a necessidade de colocarmos à disposição de nossas instituições escolares, por meio da formulação de política pública, ferramentas que contribuam como proposta para atender as demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa investigou a aplicação de um software específico em uma escola privada no interior do Estado de São Paulo, envolvendo duas turmas do 8º ano, com o propósito de avaliação da referida ferramenta. O problema da investigação estava assim formulado: que resultados, após aplicar o referido software, podem ser avaliados como subsídios para uma política pública?</p>	<p>O método utilizado diz respeito à pesquisa documental, bibliográfica e estudo de campo, e os instrumentos foram: 1 questionário de 10 perguntas e observação de classe, além da perspectiva dos professores como interlocutores deste processo.</p>	<p>Em um processo de revisão de literatura junto ao Banco de Teses e dissertações (BTD), as diversas políticas públicas que tratam do ensino de língua estrangeira, em especial o inglês, não contemplam a utilização de ferramentas específicas para o Ensino Fundamental II. O aprendizado de uma segunda língua em um processo de globalização é muito importante na formação do sujeito, e é por isto que a legislação pressupõe o ensino de inglês para alunos da educação básica de 6º ao 9º ano. Considerando o mapeamento da literatura específica, é possível afirmar que a aprendizagem dos alunos tem sido deficitária, mesmo com quatro anos seguidos de ensino de inglês. Igualmente, alguns autores ainda afirmam ser o professor o responsável pela ausência de aprendizagem dos alunos.</p> <p>Face à inserção das novas tecnologias nas escolas, percebe-se a necessidade de colocarmos à disposição de nossas instituições escolares, por meio da formulação de política pública, ferramentas que contribuam como proposta para atender as demandas da educação e a aprendizagem dos estudantes. Como resultado, evidenciou-se a importância da ferramenta de ensino de inglês, a qual atua como aliada na prática diária do ensino e aprendizagem do inglês.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica / Trabalho sobre anos finais do Ensino Fundamental</p>
<p>Universidade Estadual de Campinas</p> <p>DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: EXEMPLOS NA DISCIPLINA DE FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO</p> <p>GIORDANO MUNEIRO ARANTES</p>	<p>Física Térmica; refrigerador doméstico; ensino técnico integrado; teorias de aprendizagem significativa e da interação social.</p>	<p>O foco desta pesquisa está na apresentação do aplicativo com a comunicação do arduino e das instruções para utilização do protótipo, como exemplo por meio prático de duas atividades teóricas da Física do Ensino Médio, conforme sugestão da cultura maker, contribuindo assim para que alunos possam criar seus próprios projetos.</p>	<p>Estudo qualitativo teórico-prático de criação de um aplicativo para celular, se utilizando de duas atividades teóricas da Física do Ensino Médio, conforme sugestão da cultura maker, contribuindo assim para que alunos possam criar seus próprios projetos por meio da metodologia construcionista de Seymour Papert (2008).</p>	<p>Com os desafios existentes para agregar a tecnologia dentro da sala de aula nas atividades escolares, este estudo qualitativo teórico-prático consiste na criação de um material didático composto pela elaboração de um aplicativo para celular que possibilita programar a plataforma do arduino sem o uso de linguagens de programação, utilizando apenas a lógica de programação para realizar os comandos programáveis, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sobre a utilização de recursos tecnológicos como possíveis instrumentos de ensino-aprendizagem e para aulas experimentais, assim como para o desenvolvimento de competências e habilidades, também aplicadas às atividades relacionadas à disciplina de Física para alunos do Ensino Médio</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Pontifícia Universidade Católica de Campinas CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA EM CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS ANDRESSA GOTIERRA</p>	<p>Pedagogia; Filosofia; Concepções filosóficas</p>	<p>O objetivo da pesquisa consistiu no exame dos Projetos das quinze instituições selecionadas, no sentido de esclarecer as concepções filosóficas explícitas ou tácitas presentes neles.</p>	<p>Busca documental nos portais das universidades e procedeu-se à análise das propostas pedagógicas. O material selecionado foi lido e categorizado nos seguintes termos: (i) Filosofia e formação crítica; (ii) Formação dialética do professor; (iii) Filosofia e formação para a autonomia. As categorias foram construídas à luz de clássicos do pensamento pedagógico, Marx e Dewey, bases epistemológicas comuns aos cursos estudados</p>	<p>A pesquisa investigou concepções de Filosofia em cursos de Pedagogia no Brasil, a partir de Projetos Políticos Pedagógicos de quinze universidades brasileiras, três de cada região do país, uma particular, uma federal e uma estadual. A seleção dos cursos considerou aqueles que obtiveram maior nota no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), durante os anos de 2005, 2008 e 2011. De forma tácita, considerou-se relevante e rigorosa a avaliação do Enade, por isto, supôs-se a qualidade implícita dos referidos cursos. Se a Filosofia é importante e a legislação educacional fundamenta esta asserção, desde a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 ou as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/CP, de número 1 e 2, de julho de 2015, respectivamente. Evidenciou-se, portanto, que as concepções filosóficas oriundas da perspectiva histórico crítica têm muita influência sobre os cursos de Pedagogia analisados, entretanto, a necessidade em rever os Projetos Pedagógicos se faz necessária, pois na medida que objetivam uma formação crítica e consciente é necessário antes que se proporcione conhecimentos teóricos outros que possibilitem ao professor autonomia na tomada de decisão sobre sua própria prática.</p>	<p>Trabalho sobre Ensino Superior</p>
<p>Universidade Estadual de Campinas NARRATIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E ARTICULAÇÕES COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR JOAO PAULO CARDOSO DE FREITAS</p>	<p>Ciência-Tecnologia- Sociedade; Ensino de Química; Narrativas Docentes; Políticas Curriculares</p>	<p>A presente pesquisa tem como objetivo compreender de que forma as histórias de vida de educadores químicos, envolvidos com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, produzem efeitos na produção do documento, no que se refere às possibilidades de uma educação científica que promova relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).</p>	<p>Do ponto de vista metodológico, foram analisados os textos de fundamentação da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, com foco na disciplina Química, no sentido de buscar aproximações com a perspectiva CTS. Além disso, as entrevistas foram desenvolvidas por meio de narrativas, com base no referencial de Walter Benjamin. Essas narrativas foram adensadas em mônadas, que nos permitiram promover cruzamentos entre as narrativas sistêmicas (documento segunda versão da BNCC) e as narrativas de histórias de vida, a partir de eixos temáticos.</p>	<p>A presente pesquisa tem como objetivo compreender de que forma as histórias de vida de educadores químicos, envolvidos com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, produzem efeitos na produção do documento, no que se refere às possibilidades de uma educação científica que promova relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Como resultados, as trajetórias das narradoras no ensino e pesquisa influenciam diretamente a formulação da BNCC. As professoras demonstram conceber o ensino de Química como forma de desenvolver outras formas de pensar e agir no mundo, aproximando-se da perspectiva CTS, principalmente nas questões envolvendo a contextualização social e a Educação Ambiental.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES: ISTO E/OU AQUILO? KARLLINY MARTINS DA SILVA</p>	<p>Papel da escola pública; Escola dos anos iniciais do ensino fundamental; Atuação docente</p>	<p>Analisar o que sete professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), de uma escola da rede municipal de ensino de Birigui-SP compreendem como papel da escola, considerando a realidade do lócus da pesquisa.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). Também, desenvolvemos a análise documental, a partir das contribuições de Cellard (2010), nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), Resolução CNE nº. 7 de 14 de dezembro de 2010 (RESOLUÇÃO 7/2010), Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui, Proposta Pedagógica da Escola Municipal pesquisada.</p>	<p>O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. Acreditamos que o professor exerce sua docência de acordo com as suas crenças, teorias e ideologias, e que trazer as vozes desses sujeitos contribuirá para a reflexão crítica do papel da escola pública ou até mesmo para a sua ressignificação. Nesse sentido, a partir da abordagem qualitativa, fundamentados teoricamente no método dialético, dispomos da estratégia do grupo dialogal (DOMINGUES, 2006), para analisar o que sete professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), de uma escola da rede municipal de ensino de Birigui-SP compreendem como papel da escola, considerando a realidade do lócus da pesquisa. Elencamos quais as funções dos professores na perspectiva das seguintes políticas: Plano Nacional de Educação (2014-2014) (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de uma formação crítica e consciente é necessário antes que se proporcione conhecimentos teóricos outros que possibilitem ao professor autonomia na tomada de decisão sobre sua própria prática. A essencialização da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia. Defendo que essa comunidade é resultado da articulação de demandas diferenciais atravessadas pelas lógicas da diferença e da equivalência. Concluo ser possível interpretar a formação de cadeias articulatórias de demandas por um currículo conteudista que se antagonizam frente ao currículo que tem sido realizado nas escolas, ao mesmo tempo que outra cadeia discursiva se forma contra a definição de conteúdos como garantidores da formação de projetos de alunos e professores a priori. Ambas as cadeias disputam a significação da comunidade disciplinar de ensino de Biologia e produzem sentidos para as políticas de Currículo.escola na atuação docente. Concluímos que cabe à escola pública dos AIEF contribuir à formação integral de seus alunos, instrumentalizá-los e dotá-los de todo conhecimento necessário à vida em sociedade, considerando sua faixa etária e suas reais necessidades. O papel da escola pública dos AIEF é: isto e aquilo.</p>	<p>Trabalho sobre implementação do currículo da BNCC pelos professores</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p> <p>Demandas curriculares em inscrições textuais da comunidade disciplinar de ensino de Biologia: o caso da BNCC</p> <p>BRUNO SILVA GODOY</p>	<p>Comunidade disciplinar. Ensino de Biologia. Política curricular. Teoria do discurso. BNCC. Ensino médio.</p>	<p>O objetivo deste trabalho é interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da produção da Base Nacional Comum Curricular, considerando que tais demandas articuladas a tantas outras produzem significações para o currículo de Biologia, ao mesmo tempo que significam a própria comunidade de ensino de Biologia no nível médio de ensino</p>	<p>Como base no estudo de políticas de currículo em uma perspectiva discursiva, apoiada na abordagem teórico-estratégico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, incorporada ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, tais comunidades são entendidas como participantes da produção da política de currículo. Utilizo a investigação de demandas disciplinares em um conjunto de 215 artigos e de demandas curriculares em um conjunto de 167 artigos publicados em periódicos especializados que focalizam o currículo de Biologia.</p>	<p>Como uma representação de uma política de centralidade curricular de abrangência nacional, a BNCC tem produzido efeitos nos diversos contextos educacionais, dentre eles os das comunidades disciplinares. Como base no estudo de políticas de currículo em uma perspectiva discursiva, apoiada na abordagem teórico-estratégico da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, incorporada ao campo do currículo por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, tais comunidades são entendidas como participantes da produção da política de currículo. O objetivo deste trabalho é interpretar as demandas disciplinares e curriculares da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia no contexto da produção da Base Nacional Comum Curricular, considerando que tais demandas articuladas a tantas outras produzem significações para o currículo de Biologia, ao mesmo tempo que significam a própria comunidade de ensino de Biologia no nível médio de ensino. Dialogando com a abordagem do Ciclo Contínuo de Políticas de Stephen Ball e com a teorização de Comunidades Disciplinares de Ivor Goodson, ao mesmo tempo que, questionando algumas de suas conclusões por meio da perspectiva da teoria do discurso, busco trabalhar com a desessencialização da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia. Defendo que essa comunidade é resultado da articulação de demandas diferenciais atravessadas pelas lógicas da diferença e da equivalência. Concluo ser possível interpretar a formação de cadeias articulatórias de demandas por um currículo conteudista que se antagonizam frente ao currículo que tem sido realizado nas escolas, ao mesmo tempo que outra cadeia discursiva se forma contra a definição de conteúdos como garantidores da formação de projetos de alunos e professores a priori. Ambas as cadeias disputam a significação da comunidade disciplinar de ensino de Biologia e produzem sentidos para as políticas de Currículo.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Estado de Santa Catarina O sentido e significado curricular do termo atividades na Educação Infantil: Análise a partir da Escala ECERS-R e documentos oficiais KARLA MARIA VIDAL VIEIRA</p>	<p>Avaliação; Atividade; Qualidade; Educação Infantil</p>	<p>Tomamos como objetivos específicos: contextualizar a pesquisa censitária de 2015 sobre avaliação da qualidade da educação infantil da RME de Florianópolis; identificar nos documentos nacionais e municipais a concepção do termo atividade; cotejar a subescala Atividades da escala de avaliação de ambientes ECERS-R com o currículo da RME de Educação Infantil de Florianópolis e propor um protocolo de replanejamento de rotina na e para a educação infantil.</p>	<p>Pesquisa documental, usando como fonte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e em nível municipal as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).</p>	<p>O presente estudo circunscreve-se na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação e objetivou entender mais precisamente o significado curricular do termo atividade na organização da rotina e do trabalho pedagógico na educação infantil, a fim de compreender o baixo desempenho obtido na avaliação de ambientes da subescala Atividades em duas pesquisas realizadas em nível nacional e municipal que utilizaram as escalas norte americanas ITERS-R e ECERS-R. Concluímos que os documentos do ponto de vista conceitual e metodológico não esclarecem ao professor essa conceituação e, possivelmente, essa falta de clareza tenha sido um dos fatores que levou ao baixo desempenho da subescala Atividades da escala ECERS-R quando da avaliação censitária realizada no contexto da educação infantil de Florianópolis.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>
<p>Universidade Federal Fluminense A LEITURA E A ESCRITA NA INFÂNCIA: As políticas públicas no Brasil e a teoria histórico-cultural MIRNA ALMEIDA MOTTA SOARES</p>	<p>Leitura e escrita; teoria histórico-cultural; infância</p>	<p>Esta dissertação busca analisar as políticas públicas brasileiras atuais referentes à leitura e à escrita com base na teoria histórico-cultural, e apresentar contribuições para o debate sobre a centralidade da criança em seu processo de aprendizagem</p>	<p>Pesquisa documental e Revisão Bibliográfica</p>	<p>Esta dissertação busca analisar as políticas públicas brasileiras atuais referentes à leitura e à escrita com base na teoria histórico-cultural, e apresentar contribuições para o debate sobre a centralidade da criança em seu processo de aprendizagem. Entre as políticas públicas abordadas, destacam-se: o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, iniciado aos seis anos de idade (2006); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012); a educação básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade, oferecida em pré-escola (2013); o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (2013); o Plano Nacional de Educação (2014-2024); e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Para a consecução deste trabalho faz-se uma crítica à escola, em sua tentativa de controle externo da aprendizagem, bem como às políticas públicas que desconsideram o caráter único dos processos de desenvolvimento humano. Para tanto, investiga-se alguns conceitos basilares de Vigotski, que se destacaram ao longo da história até a atualidade, como: a fala oral e a fala escrita. Discute-se também, à luz da teoria: a idade cronológica e idade pedológica; a relação entre instrução escolar e desenvolvimento infantil; e a brincadeira de faz de conta e a escrita da criança.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Vale do Itajaí BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA 4 A 6 ANOS: OS EFEITOS CAMUFLADOS MICHELLA ADRIANA BIBIANO FERREIRA</p>	<p>BNCC; Base comum. Educação Infantil. 4 a 6 anos.</p>	<p>O objetivo geral visou problematizar o documento da BNCC referente aos princípios, às práticas e às concepções que orientarão as propostas curriculares das crianças de 4 a 6 anos. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos em relação aos documentos da BNCC foram delineados: examinar os enunciados orientadores voltados às concepções de crianças; verificar a proposta prático-pedagógica para crianças de 4 a 6 anos; relacionar a lógica do princípio pedagógico, das concepções de crianças e das práticas.</p>	<p>Para a ordem da problematização (FOUCAULT, 2004) e descrição arqueológica (FOUCAULT, 1998, 2015; FISCHER, 2001, 2011), elementos metodológicos foram utilizados para a escavação dos dados, a saber: fontes dos sítios governamentais, materiais de divulgação do documento BNCC Versão Final e documento físico. Na óptica das diferentes abordagens voltadas à Educação Infantil: construtivista, protagonista, sociointeracionista, potente e romântica, foi enunciada a concepção da criança com base na raridade do que está presente (FOUCAULT, 2015),</p>	<p>Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança (GPCEC), na linha de Práticas Docentes e Formação Profissional, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí, leva em conta a política pública educacional na constituição do documento normativo que orienta caminhos e percursos às ações dos princípios da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na orientação da formação de âmbito nacional, determina um currículo para Infância na etapa da Educação Básica. A partir disso, a questão problema foi definida: quais princípios, concepções e práticas orientam a Educação Infantil de 4 a 6 anos na versão final da BNCC? Os dados encontrados das principais estratégias selecionadas trouxeram efeitos camuflados denominados de concepções camaleônicas voltados à lógica do princípio pedagógico da BNCC Versão Final. A representação é uma disputa do processo da construção do documento, prevalecendo estratégias que não são neutras aos interesses da formação do capital humano. A abordagem filosófica nesta pesquisa e, também, nas discussões do GPCEC (MEDEIROS, 2018; ROSA, 2019) são alicerçadas como a explosão da infância (MASSCHEILEIN; SIMONS, 2017; ARENDT, 2007; LARROSA, 2000; KOHAN, 2004; BUJES, 2007; BARBOSA; HORN, 2007, 2019). Como enunciado de criança completa na idade que se encontra (FERREIRA, 2016; FERREIRA; GESSER, 2013; BARBOSA, 2006), ela rompe na condição de existência no presente; não permite que seja a prática pedagógica mensurável, quantificada por competências e nem organizada previamente em objetivos determinados. O princípio pedagógico encontrado na BNCC Versão Final para Educação Infantil de 4 a 6 anos terá estratégias no foco das habilidades, as quais orientarão os currículos locais e regionais, não abrangendo, de acordo com as análises desta pesquisa, experiências curriculares de Infância.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Vale do Sapucaí SEMBLANTES DO PROGRESSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO IDEÁRIO À INSTRUMENTALIZAÇÃO OFICIAL HEVISLEY WILLIAM CORREA FERREIRA</p>	<p>Progresso; Educação ;PCN/96;LDB 9394/96;BNCC/2016</p>	<p>Analisar o conceito de progresso para desvelar as suas mais diversas aparências ao longo da história e a forma como elas se encontram no horizonte educacional: evolução, avanço, crescimento, aperfeiçoamento, desenvolvimento, melhoria, ampliação, aumento e incremento.</p>	<p>A pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa, formada primeiramente por um levantamento bibliográfico para construção do conceito de progresso ao longo da história, a partir de referenciais teóricos na filosofia, na história e em pensadores do século XX. Em seguida, é feita uma pesquisa documental, na qual foram construídos protocolos que levantaram dados evidenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Base Nacional Comum Curricular, em sua segunda versão de 2016.</p>	<p>Essa dissertação, pela Linha de Pesquisa Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, investiga o conceito de progresso em seus mais diversos significados, apresentados com semblantes e aparências, movidos pelo questionamento de como esse progresso se apresenta e como se materializa nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Entretanto, dentre seus atributos, seu caráter incontestável confirma seu prestígio, porém os rumos tomados pelo século XX e o alvorecer do século XXI nos trouxeram incertezas sobre esse progresso linear e inexorável. O conceito de progresso em educação, na forma de organização do currículo e nos objetivos quanto a que aluno queremos formar, vem confirmar o discurso predominante que edifica o conceito de progresso em suas mais diversas variáveis conceituais. A análise documental proporcionou a condição de perceber os semblantes de progresso presente nos documentos, com os termos analisados. Pode-se afirmar que mesmo usados em todas as formas de sinônimo, remetem a esse significado, porém, a aparência desse significado se desconfigura à medida que a aparência está intimamente ligada à formação instrumentalizada que o currículo da educação brasileira apresenta.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal de Santa Maria</p> <p>APOLÍTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRODUÇÃO DOS DISCURSOS CURRICULARES EM ESCOLAS DE SURDOS</p> <p>JULIA JOST BERAS</p>	<p>Currículo; Educação Bilíngue; Escola Específicas de Surdos; Prática Discursiva</p>	<p>O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Educação Especial . A pergunta que mobilizou a pesquisa foi “Como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue?”.</p>	<p>Pesquisa de documentos legais que dão conta da emergência da educação bilíngue para surdos no Brasil, entre esses: o Decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação – Meta 4. Ainda foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos Escolares, registros das entrevistas realizadas com professores e estudantes e as observações do cotidiano escolar dos contextos citados anteriormente, registrados em forma de diário de campo</p>	<p>O presente trabalho tem por finalidade apresentar uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação Especial . A pergunta que mobilizou a pesquisa foi “Como são produzidos os currículos para as escolas de surdos, a partir de uma determinada ordem discursiva, que denominamos de educação bilíngue?”. O olhar investigativo consistiu em conhecer os discursos curriculares de três escolas que compuseram o projeto. Entre as escolas. Para fins de organização analítica e das problematizações do referido estudo elegi as perspectivas teórico/metodológicas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos procurando articular as noções de práticas discursivas na matriz da educação bilíngue. Evidenciou-se após a pesquisa, que a educação bilíngue, nos contextos investigados, configura-se a partir do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como também a ênfase de que a escola específica para a educação de surdos, se configura como um local constituidor de identidades e subjetividades surdas. Também, analisou-se que a área da Educação Especial, está presente em todos os locais investigados, desenvolvendo um trabalho significativo para a constituição das escolas de surdos e dos estudantes que a frequentam. Com esses anúncios entende-se que são estes os principais discursos que vem conformando as formas de organização curricular destas escolas.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal de Santa Maria CIÊNCIAS HUMANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE ABORDAGEM CULTURAL NO PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR PEDRO SANTOS DOS SANTOS</p>	<p>Ciências Humanas; Ciclo de Alfabetização; PNAIC; Singularidades; Santa Maria/RS</p>	<p>Investigar como se dá a abordagem cultural do Caderno de Formação de Ciências Humanas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao Considerar que as Ciências Humanas, no ciclo de alfabetização, são representadas pelas disciplinas de Geografia e História, pois, têm como objeto de estudo as relações dos seres humanos com a natureza ao longo do tempo, tem-se, como objetivos específicos: (A) Analisar no caderno de formação de Ciências Humanas do PNAIC como as singularidades culturais são apresentadas para o desenvolvimento de sua abordagem no Ciclo de Alfabetização; (B) Investigar se a pluralidade e a diversidade cultural são contempladas no Caderno de Ciências Humanas do PNAIC; (C) Compreender e problematizar a relevância da abordagem cultural do Caderno de Ciências Humanas do PNAIC na elaboração do currículo escolar no ciclo de alfabetização; D) Analisar as relações entre o PNAIC e a BNCC sobre abordagem cultural e suas implicações no currículo escolar.</p>	<p>A pesquisa é do tipo qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvendo-se proceduralmente a partir da análise documental para a produção de dados. Como referencial, utilizou-se, para análise do programa, o Documento Orientador do PNAIC, Caderno de Diretrizes Curriculares do PNAIC e Caderno de Formação de Ciências Humanas do PNAIC. Para a compreensão da ênfase da temática cultural nos currículos escolares, foram examinadas as orientações dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p>	<p>Esta dissertação de mestrado insere-se na linha de pesquisa LP2, denominada Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como objetivo geral: investigar como se dá a abordagem cultural do Caderno de Formação de Ciências Humanas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ao Considerar que as Ciências Humanas, no ciclo de alfabetização, são representadas pelas disciplinas de Geografia e História, pois, têm como objeto de estudo as relações dos seres humanos com a natureza ao longo do tempo. Como resultado, a pesquisa apresenta a relevância da abordagem cultural presente nos currículos escolares e, dessa forma, visa fomentar o debate da magnitude de explorar as Ciências Humanas com vistas a uma formação plural, crítica, com responsabilidade e respeito aos direitos humanos e suas singularidades.</p>	<p>Trabalho sobre o ensino de História / Trabalho sobre anos finais do Ensino Fundamental</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal do Espírito Santo AS FABULOINVENÇÕES DAS CRIANÇAS NOS AGENCIAMENTOS DOS CURRÍCULOS CAMILLA BORINI VAZZOLER GONCALVES</p>	<p>Crianças; Infâncias; Currículos; Fabulação; Educação Infantil.</p>	<p>Objetiva, desse modo, cartografar conhecimentos, linguagens, afetos e afeções potencializados pela docência das professoras e as fabulo invenções das crianças no cotidiano de uma escola de educação infantil. Para tanto, recorre-se a algumas ferramentas conceituais produzidas por Gilles Deleuze, Felix Guattari, David Lapoujade e tantos outros.</p>	<p>Utiliza-se, assim, da cartografia como caminho metodológico em que, junto às crianças, se perscrutam as dobras que elas produziram nos currículos pensados pelas professoras. Para isso, mergulha-se no centro de educação infantil com o caderno de campo e máquina fotográfica no desejo de registrar as intensidades que transpassaram o corpo da cartógrafa.</p>	<p>Esta dissertação é um convite, ou melhor, um (des)convite a uma caminhada por um labirinto escola. Trata de um percurso no qual percalços, bifurcações e trilhas produzidas pelas crianças indicaram possíveis caminhos para pensar o currículo produzido no centro de educação infantil localizado no município de Vitória-ES. Defende, portanto, que os processos imanentes de aprendizagens que não cabem em procedimentos universais e totalizantes ou que podem ser definidos, como sugere a Base Nacional Comum Curricular, em códigos alfanuméricos. Aposta, com as crianças, em processos imanentes de criação que não cabem em códigos, o que leva a caminhada pelo labirinto a tornar-se rizomática, colocando em suspensão o labirinto cartesiano dos currículos prescritivos. Evidencia como fabulo invenções das crianças tornaram-se potência de investigação curricular, de modo que, ao fabularem e inventarem, as crianças criam processos de aprendizagens que não cabem em códigos, mas que se dobram em mundos possíveis que tendem ao infinito.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>
<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro Entre os PCNs e a BNCC: discursos sobre integração curricular na Geografia ALAN SOUZA TAYLOR DE SIQUEIRA</p>	<p>Currículo; Discurso ; Integração Curricular; Interdisciplinaridade; PCNEM; BNCC; Geografia; Espaço Geográfico.</p>	<p>Busca-se a análise das mudanças, deslocamentos e permanências presentes entre essas políticas curriculares, no que dizem respeito à organização curricular, discursos sobre a integração curricular e categorias de análise comuns aos documentos, tais como: competências, habilidades e áreas de conhecimento, que também passaram por processos de resignificação. No que se refere ao currículo de Geografia, aborda-se os enunciados sobre o espaço geográfico, que possui centralidade por ser o objeto de estudo da Geografia e, portanto, estar interrelacionado com as categorias-chave dessa ciência.</p>	<p>Para o entendimento dessa questão, há a investigação dos documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), trazida pela Lei nº 13.415/2017. Também uma revisão de literatura.</p>	<p>Esta pesquisa tem por objeto a questão da integração curricular e em especial, os discursos sobre a interdisciplinaridade que envolve a disciplina escolar Geografia em um nível específico: o Ensino Médio. Essas reflexões se dão a partir da lente teórica pós-estrutural, inspirada em Michel Foucault e seus interlocutores, tais como Stephen Ball no que tange à abordagem do ciclo de políticas, e Thomas Popkewitz, na análise das reformas curriculares. Desta forma, surgem discursos potentes a respeito de uma possível interdisciplinaridade mais intensa na Geografia, ao compararmos com outras disciplinas da área. A pesquisa é finalizada com esses paralelos realizados entre os documentos quanto ao espaço geográfico, tendo em consideração o surgimento de novas formas de reorganização curricular, itinerários formativos, disciplinas e componentes curriculares.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
Universidade do Vale do Rio dos Sinos A CENTRALIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS NO BRASIL TASSIA JOANA RODRIGUES CIERVO	Currículo; Competências socioemocionais; Capital; Capitalismo emocional; Políticas curriculares	A dissertação objetiva compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos essas competências respondem	A materialidade da presente pesquisa é composta dos documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), totalizando 12 documentos (artigos, sumários, informativos, estudos). Também foram utilizados três documentos normativos oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	<p>A dissertação objetiva compreender como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos essas competências respondem. Entende-se que a técnica de poder do neoliberalismo contemporâneo adquire uma forma sutil e inteligente, pois investe nas emoções e na sua força produtiva. Hoje em dia, foram introduzidos, no cotidiano dos indivíduos, critérios empresariais para a vida emocional. Sendo assim, caracteriza-se um cenário de capitalismo emocional, no qual discursos econômicos e emocionais parecem moldar uns aos outros, transformando as emoções em microesferas públicas. Em certa medida, aqui as emoções são esvaziadas, uma vez que são transformadas em objetos. A partir dessa centralidade no indivíduo, deparamo-nos com uma ênfase sobre a conduta dos alunos; dessa maneira, o giro no afetivo parece constituir um eixo-chave nas políticas e nos debates contemporâneos no que se refere ao processo de escolarização. O cenário acima desenhado constitui o presente e se torna pressuposto para respondermos à seguinte interrogativa: como as competências socioemocionais operam no interior do currículo escolar e a quais mecanismos elas respondem?</p> <p>Os resultados da investigação são que: 1) a forma como as competências socioemocionais têm sido apresentadas secundariza o conhecimento escolar, reflexo da progressiva psicologização e consolidação do ethos terapêutico contemporâneo; 2) a análise permitiu identificar um movimento expansionista das funções da escola, denotando a esta a incumbência de resolução de problemas sistêmicos; 3) e, por fim, a análise permitiu visualizar o quanto as emoções “hoje em dia” não só estão estratificadas como também estratificam os indivíduos.</p>	Formulação do texto da BNCC na educação básica

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Fundação Universidade de Passo Fundo</p> <p>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS RAZOÁVEIS: UMA ANÁLISE REFLEXIVA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC JUNIOR BUFON CENTENARO</p>	<p>BNCC; Competências; Cidadania razoável; Matthew Lipman; Martha Nussbaum</p>	<p>Tem como objetivo principal investigar as possibilidades e limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ante o desafio de educar com vistas à cidadania razoável. O problema norteador consiste em compreender em que medida as competências gerais da BNCC (im)possibilitam na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas a cidadania razoável</p>	<p>Trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada no método hermenêutico e guiada pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo.</p>	<p>O problema norteador da presente dissertação consiste em compreender em que medida as competências gerais da BNCC (im)possibilitam na Educação Básica, a constituição de processos formativos com vistas a cidadania razoável. Trabalha-se com a hipótese de que a abordagem das competências gerais da BNCC apresenta uma proposta ampla e definida de currículo, entretanto, frágil e limitada devido ao caráter prescritivo, passível de conduzir a uma formação administrada e sujeita ao controle, criando obstáculos na perspectiva da formação para a cidadania razoável. Para fundamentar uma resposta plausível à esse propósito, considerou-se um duplo desafio: (i) fundamentar a noção de cidadania razoável a partir das concepções educativas de Matthew Lipman (1991; 1995; 2014) e Martha Nussbaum (2005; 2014; 2015) e, (ii) analisar a abordagem das competências gerais da BNCC ancorando-se na categoria analítica cidadania razoável e nas contribuições do campo das políticas curriculares. A dissertação estrutura-se em três partes. No primeiro capítulo, define-se a noção de cidadania razoável que congrega o pensar de ordem superior (pensar crítico, criativo e complexo) e o cultivo da humanidade (vida examinada, cidadania do mundo e imaginação narrativa), bem como as condições necessárias no âmbito da Educação Básica para que seja possível alcançar este ideal formativo. No segundo, descreve-se as características gerais da BNCC, em que se enfatiza a abordagem das competências gerais, suas dimensões e subdimensões. No terceiro capítulo, o percurso analítico confirma a hipótese inicial indicando uma relação paradoxal entre as políticas educacionais e a formação para a cidadania razoável. Por fim, como resultado da investigação, é possível inferir que, diante das contradições e tendências à formação administrada, de um currículo por competências, a concepção de cidadania razoável, ao primar pelo desenvolvimento humano e recolocar o papel do “homem cidadão” no centro, requer uma Educação Básica que possa ir além do desenvolvimento de competências gerais.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
Universidade Tuiuti do Paraná O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ROSIMEIRY MOSTACHIO	Educação; Educação Infantil; Brincar; Brincadeira livre	Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, tendo por objetivo analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil	A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão de literatura e um levantamento, em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições públicas e privadas de Curitiba (Paraná) e uma pesquisa documental.	Esta dissertação apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, tendo por objetivo analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão de literatura e um levantamento, em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições públicas e privadas de Curitiba (Paraná). O referencial teórico envolveu a análise dos conceitos de brincar e brincadeira livre, e uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil. Também analisamos alguns documentos governamentais e legislação educacional brasileira, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a recente Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A seleção das professoras participantes seguiu alguns critérios, tais como experiências com o brincar na Educação Infantil. A seleção seguiu, ainda, critérios de amostragem intencional por intensidade, encontrados em Patton (1990). Dentre os resultados podemos destacar que, a criação de brincadeiras livres na pré-escola envolve um procedimento similar à construção de “mosaicos mentais”, onde as crianças mesclam elementos de suas experiências e observações cotidianas, bem como uma forma criativa de “transporte mental” de cenas, situações e elementos do cotidiano que compõem as brincadeiras criadas no contexto da Educação Infantil.	Trabalhos de Implementação do currículo da BNCC pelos professores

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal do Espírito Santo OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL- ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEMOS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS? TAMILI MARDEGAN DA SILVA</p>	<p>Currículos;. Cotidianos; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Infância.</p>	<p>O que se objetiva aqui é uma educação afetada pelo devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) que age como uma máquina de guerra em defesa das infâncias e militando contra as macropressões, pois defende que não há idade demarcada para os processos educativos, conforme apontam os determinismos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, especialmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As políticas prescritivas curriculares evidenciam a predominância da alfabetização tanto na educação infantil (EI) quanto no ensino fundamental (EF), mesmo que na primeira etapa ela apareça mais velada e nos anos iniciais ela se apresente de forma explícita, categorizando as etapas como opostas, mas que comungam da necessidade da alfabetização para promover a linearidade desejada para uma transição segura entre elas. Questiona, dessa maneira, que a alfabetização vai muito além desse caminho estandardizado.</p>	<p>Com inspirações metodológicas advindas das pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO, 2003), esta escrita trata dos currículos tecidos nos entrelugares (BHABHA, 2013) educação infantil-ensino fundamental, problematizando os processos que movimentam esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses encontros dentrofora (ALVES, 2010a) dos espaços-tempos escolares.</p>	<p>Este estudo é um mergulho (ALVES, 2001) nos cotidianos de uma EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) atravessados pelos movimentos infantis na tessitura dos currículos. Em meio às macropolíticas curriculares voltadas para essas etapas, estão as microações cotidianas (CERTEAU, 2014) que ajudam esta pesquisa a sustentar a ideia de que um currículo escrito por uma literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 2017), produzido pelas infâncias, é intensificador das aprendizagens e precisa ocupar espaço nas discussões educacionais. As políticas prescritivas curriculares evidenciam a predominância da alfabetização tanto na educação infantil (EI) quanto no ensino fundamental (EF), mesmo que na primeira etapa ela apareça mais velada e nos anos iniciais ela se apresente de forma explícita, categorizando as etapas como opostas, mas que comungam da necessidade da alfabetização para promover a linearidade desejada para uma transição segura entre elas. Questiona, dessa maneira, que a alfabetização vai muito além desse caminho estandardizado, assim como as transpassagens entre EI-EF, que superam qualquer lógica de binarismos. Este trabalho aponta, portanto, que a macropolítica tende a impor tempos, idades, séries e maneiras para os praticantes (CERTEAU, 2014) que não abarcam por completo o poder transversal dos currículos que rasgam com o que é instituído.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte APRENDIZES DE FICÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL GILDENE LIMA DE SOUZA FERNANDES</p>	<p>Produção de histórias; Leitura literária; Mediação pedagógica</p>	<p>A dissertação discute a leitura de literatura e a produção de histórias por crianças do ensino fundamental. Objetiva evidenciar as contribuições da leitura literária e da mediação entre os pares para referenciar a construção de histórias pelas crianças. Tem por objeto de estudo a produção de histórias, configuradas no gênero conto, por crianças do ensino fundamental.</p>	<p>Em termos metodológicos, procede-se, nesta pesquisa que é de natureza qualitativa, a uma intervenção pedagógica, na qual se assume o duplo papel de professora e pesquisadora, tendo como sujeitos os próprios alunos – um grupo de 18 crianças do 5º ano do ensino fundamental (ano de 2017) de um Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil, locus da investigação.</p>	<p>Este estudo fomenta a discussão acerca da formação de leitores e escritores competentes, em turmas de crianças já alfabetizadas, cuja necessidade é apontada por documentos de referência nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e revelar a importância de as crianças revisitarem seus textos para aprimorarem a constituição dos seus personagens e/ou enredos, ou outros elementos da narrativa, de modo a promover uma maior identificação e satisfação delas mesmas com o seu próprio texto. O percurso investigativo orienta-se pelos seguintes pressupostos: a literatura permite a quem lê uma experiência estética, aguça sentidos e emoções e multiplica as experiências; a literatura se constitui em importante alimento para a imaginação e a atividade criadora; as crianças são capazes de expressar, em seus textos, qualidades próprias de produções ficcionais, constituindo-se “aprendizes de ficção”; as crianças que vivenciam a experiência da produção escrita podem tornar-se leitoras do seu próprio texto, compartilhá-lo com os colegas e professores e revisitá-los com vistas ao seu aprimoramento. A análise dos dados evidencia o quanto o contato com o texto literário e a interlocução com os pares contribui para a criação e o aprimoramento das histórias elaboradas pelas crianças, impulsionando a criatividade e contribuindo para que estas reconheçam o seu potencial para escrever.</p>	<p>Trabalho de implementação do currículo da BNCC</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade de Uberaba</p> <p>REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, FORMATIVOS, LEGAIS E PERSPECTIVAS</p> <p>JOSE ROMERO MACHADO GONTIJO</p>	<p>Educação Básica; Ensino Médio; Reforma Educacional; Prática docente; Implicações pedagógicas</p>	<p>O objeto principal deste estudo é abordar a Reforma do Ensino Médio, já em prática por algumas escolas, desde 2017. Na expectativa de “salvar” o fracasso do Ensino Médio, que se vem desenhando nos últimos vinte anos, o Governo Federal implantou a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, denominada de Reforma do Ensino Médio. O estudo trata de uma análise clara da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, a partir da nova BNCC, abordando aspectos relevantes, como as mudanças curriculares, as implicações pedagógicas da reforma, a diluição da Sociologia, Filosofia em outras disciplinas, a problemática da políticas educacionais e a formação do docente</p>	<p>Uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa descritiva, discutindo teoricamente aspectos legais e pedagógicos e as perspectivas com a implantação da Reforma, sob o ponto de vista de pesquisadores importantes, como Brasil (2018), Cara (2018), Di Giorgi (2007), Fagiani (2016), Freire (2002), Freitas (2018), Frigotto e Ciavatta (2018), Previtali (2012), Demo (2018), Fazenda (2005), entre outros.</p>	<p>Esse estudo insere-se na linha de pesquisa de “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem”, do programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado, na Universidade de Uberaba/MG. O objeto principal deste estudo é abordar a Reforma do Ensino Médio, já em prática por algumas escolas, desde 2017. Na expectativa de “salvar” o fracasso do Ensino Médio, que se vem desenhando nos últimos vinte anos, o Governo Federal implantou a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, denominada de Reforma do Ensino Médio. O estudo trata de uma análise clara da estrutura e funcionamento do Ensino Médio, a partir da nova BNCC, abordando aspectos relevantes, como as mudanças curriculares, as implicações pedagógicas da reforma, a diluição da Sociologia, Filosofia em outras disciplinas, a problemática da políticas educacionais e a formação do docente. Contudo, a conclusão que se tem é a de que o Ensino Médio precisa de transformações profundas e estruturais, porém é necessário um ensino de qualidade referenciado socialmente, profissionais da educação valorizados e escolas dotadas de recursos necessários ao processo de aprendizagem social, cultural e profissional. Noutro pensamento, o Ensino Médio, diante da Reforma, será um instrumento indutor e limitador da formação global da maioria dos jovens brasileiros.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</p> <p>Aluta política pela diversidade na disciplina Sociologia: relações étnico-raciais</p> <p>LADY DAIANA OLIVEIRA DA SILVA</p>	<p>Currículo; Relações étnico-raciais; Sociologia; Teoria do Discurso</p>	<p>Se propõe a investigar a luta política pela legitimação da disciplina Sociologia e sua potência para pensar as diversidades étnico-raciais na política curricular para o Ensino Médio a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando como se deu o processo de disputa, as contingências, quais foram as demandas e os discursos que lutaram por hegemonia na concepção e elaboração dessa política curricular. Defende que a política de currículo é produção discursiva que luta por sua significação, nessa perspectiva, pensa a disciplina de Sociologia e as diversidades étnicoraciais, assumindo que a sua constituição se dá com base em múltiplos sentidos que vão tomando forma no campo das contingências nas articulações entre diferentes contextos.</p>	<p>Este estudo, inscrito no registro da Teoria Pós-fundacional, orienta-se pelas contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Discurso, proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e seus interlocutores no Brasil. Para tal, se propõe a investigar a luta política pela legitimação da disciplina Sociologia e sua potência para pensar as diversidades étnico-raciais na política curricular para o Ensino Médio a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Este trabalho problematiza que o discurso da diversidade, sedimentado nos documentos investigados da BNCC, não constitui a representação plena de um fundamento sobre diversidade dado a priori, mas é constituído na disputa política na tentativa de tornar hegemônico um modelo de educação para as relações étnico-raciais voltadas para formação de significados com objetivo da construção de uma educação em que ela é valorizada em prol de um padrão de qualidade que reconhece as diferenças existentes no país, mas que não garante sua presença no currículo escolar. O estudo assume que as diversidades étnico-raciais e a Sociologia escolar serão sempre disputadas, uma vez que os documentos curriculares sofrem constantes modificações, pois os efeitos de fixação são sempre resultantes das articulações políticas, permitindo modificações nos documentos oficiais em um dado contexto histórico, esses documentos sempre serão precários e contingentes, passíveis de modificações, porque não dão conta de abarcar todo o social, a representatividade plena é inalcançável, o antagonismo sempre se fará presente, permitindo que novas demandas sejam constituídas mesmo que contingencialmente. Ressalta-se que pensar na Sociologia no currículo de Ensino Médio é refletir, antes de tudo, na educação brasileira, nessa disputa política sobre o papel desse ensino e nessa tentativa de formatação do seu currículo via uma base nacional comum.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
Universidade do Vale do Itajaí O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DANIELA GOMES MEDEIROS	Educação Infantil; Infância. Currículo.	<p>Traçou-se como objetivo geral compreender as relações entre os acontecimentos políticos e a concepção de infância do que foi proposto para as crianças de 4 a 6 anos. Dentro de uma marcação de temporalidade, escolheu-se delinear a pesquisa a partir da Constituição de 1988, por ser um marco para o início das discussões dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: identificar entre os documentos oficiais aqueles que trazem propostas para os currículos de 4 a 6 anos; apresentar a concepção de infância e as propostas pedagógicas desses documentos curriculares; descrever os acontecimentos políticos do contexto de cada documento; relacionar os acontecimentos políticos, a concepção de infância e a prática pedagógica configurada no contexto curricular dos documentos.</p>	<p>Em um primeiro momento, foi realizada a coleta e a organização de um acervo sobre a Educação Infantil em documentos oficiais e a seleção e a organização dos documentos com foco no currículo para a Educação Infantil. Em um outro momento, os documentos selecionados foram analisados por meio de palavras-chave de forma a acessar elementos das propostas curriculares. Dentro de um contexto político, verificou-se nos documentos que as propostas para a infância e as crianças de 4 a 6 anos são de acordo com os acontecimentos, com as relações de poder e as diferentes disputas</p>	<p>Esta pesquisa, parte do Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança, da linha de pesquisa Prática docente e Formação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, leva em conta que as políticas nacionais para a infância são indutoras de propostas curriculares e que o Brasil passa por uma reforma educacional, cujos olhares estão voltados à construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Compreende-se, assim, ser importante pesquisar o que já foi proposto para as crianças. Esta é, portanto, uma pesquisa documental cuja questão condutora foi: Quais as relações dos acontecimentos políticos e a concepção de infância nos documentos oficiais voltados às crianças de 4 a 6 anos? Dentro de um contexto político, verificou-se nos documentos que as propostas para a infância e as crianças de 4 a 6 anos são de acordo com os acontecimentos, com as relações de poder e as diferentes disputas. A política usa os documentos para regular os discursos sobre a infância. Continuidades e descontinuidades nos discursos e na produção de currículos para as crianças foram verificadas. O intuito deste trabalho de “achaduros” foi escavar e encontrar um lugar outro no qual se pode deparar com potências infantis ou, talvez, promover outras potências infantis, pensar em um novo início, um encontro entre as falas sobre a infância e o currículo em que as experiências das crianças sejam respeitadas e incentivadas.</p>	Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade de Caxias do Sul DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA AS INFÂNCIAS NO SÉCULO XXI PATRICIA GIURIATTI</p>	<p>Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Ciclo de Políticas; BNCC-EI; Infância; Criança pequena.</p>	<p>A dissertação apresenta como objetivo geral realizar estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos campos de experiências</p>	<p>Utiliza-se o método analítico de natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em se tratando de uma abordagem qualitativa, além da análise das políticas educativas, somaram-se outros procedimentos metodológicos para o contato com o campo empírico. Esta foi possível por meio de entrevistas com instrumentos semi-estruturados, sendo eles: questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos e narrativas orais. O corpus empírico foi construído no primeiro semestre do referido ano, a partir da participação de dezessete professoras da Educação Infantil</p>	<p>O objeto de pesquisa desta dissertação atenta para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas, cuja idade corresponde ao período de quatro anos aos cinco anos e onze meses, público da pré-escola, na etapa da Educação Infantil. A definição de tais direitos está associada às mudanças das políticas educativas bem como ao contexto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Tem rastreamento teórico dos marcos legais e textos normativos brasileiros no recorte temporal compreendido entre 1988, ano de promulgação da Constituição Federal (CF/88), até os dias atuais. O constructo teórico explicitado viabilizou a realização da análise da Lei entrelaçada com as narrativas das professoras, possibilitando a identificação de três categorias emergentes sobre o contexto da prática: (1) O pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil; (2) O fazer: escolarização da infância; (3) O sentir: memórias da infância refletidas na imagem da professora. Os resultados da pesquisa mostram que (1) a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização; (2) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência; (3) a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens.</p>	<p>Trabalhos que relacionam a BNCC com a Educação Infantil</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Católica de Brasília A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unai/MG JOSE LUCAS JUNIOR</p>	<p>Participação de Alunos; Processo Ensino-Aprendizagem; Ensino Médio</p>	<p>Objetivando analisar a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho busca saber o quanto eles têm participado e como esta participação ocorre e, se esta tem alguma relevância para os resultados obtidos pelas escolas nos sistemas de avaliação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).</p>	<p>Utiliza-se o método analítico de natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em se tratando de uma abordagem qualitativa, além da análise das políticas educativas, somaram-se outros procedimentos metodológicos para o contato com o campo empírico. Esta foi possível por meio de entrevistas com instrumentos semi-estruturados, sendo eles: questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos e narrativas orais. O corpus empírico foi construído no primeiro semestre do referido ano, a partir da participação de dezessete professoras da Educação Infantil.</p>	<p>Objetivando analisar a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho busca saber o quanto eles têm participado e como esta participação ocorre e, se esta tem alguma relevância para os resultados obtidos pelas escolas nos sistemas de avaliação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo o art. 205 da Constituição brasileira, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Nos resultados, demonstrou que a participação, por exemplo, em atividades de lazer e esportivas, em reuniões com a direção da escola, em atividades em grupo, em exposição de trabalhos escolares, bem como no acolhimento para com os professores e no engajamento com os estudos têm relevância para os resultados das escolas. Por outro lado, a participação em atividades culturais, em grêmios estudantis e o acolhimento dos alunos para com seus professores revelou não ser relevante para os resultados. Já em relação aos instrumentos legais, observou-se que grande parte dos alunos não conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola (73,68%) e nem o Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino médio (70,87%). Também, no questionário foi oportunizado aos estudantes sugerirem atividades que gostariam que existissem nas suas escolas, sendo, com isso, observadas várias reivindicações, dentre elas atividades fora da sala de aula, atividades culturais e de lazer, aulas de reforço e preparatórias para vestibular, bem como professores mais qualificados.</p>	<p>Trabalho de Implementação do currículo da BNCC</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade do Vale do Rio dos Sinos TO BE OR NOT TO BE: A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA EM DOCUMENTOS LEGAIS SORAIA TOMASEL</p>	<p>Docência; Língua inglesa; Formação; Ensino; Documentos legais; Discurso</p>	<p>Esta dissertação investiga de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida em documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa.</p>	<p>O conceito de discurso é utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame dos seguintes documentos legais: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998), Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (2006), Base Nacional Comum Curricular – Língua Estrangeira Moderna (proposta preliminar, 2016), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (2001), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Referenciais Curriculares Nacionais – Letras – Língua Estrangeira – Licenciatura (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015).</p>	<p>Esta dissertação investiga de que modo(s) a docência de Língua Inglesa é produzida em documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa. O estudo se inscreve nos campos dos Estudos em Docência de Língua Inglesa e do Pós-Estruturalismo, com contribuições específicas de Michel Foucault. Articulando docência e discurso, busquei mostrar como os documentos legais descrevem, orientam e instituem uma forma de ser e de fazer do/a docente de Língua Inglesa. A ênfase nos interesses do/a aluno/a como ponto de partida para o ensino faz com que o ensino/aprendizagem passe por um processo de redução de conteúdo, que foca somente nos contextos que cercam o/a aluno/a, que acaba por conformar o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa.</p>	<p>Trabalho sobre o Ensino Superior</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Federal de Santa Maria</p> <p>A CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS LICENCIATURAS DA UFSM</p> <p>CRISTIANE APARECIDA MEDEIROS MONTANINI</p>	<p>Educação na cultura digital; Formação inicial de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).</p>	<p>Teve como objetivo geral investigar como a cultura digital se insere nos processos formativos iniciais de professores para a Educação Básica nos cursos de licenciaturas presenciais da UFSM. Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), instituídas pela Resolução N. o 02/2015, apresentam quanto às normas nacionais de formação inicial de professores para a Educação Básica na cultura digital; analisar nos documentos oficiais da instituição se a cultura digital vem sendo abordada nas propostas formativas das licenciaturas presenciais da UFSM; verificar a existência de disciplinas curriculares oferecidas nos cursos de licenciaturas presenciais da UFSM que enfoquem a cultura digital; reconhecer com que perspectiva a cultura digital está sendo aprofundada quanto à teoria e prática a partir dos planos das disciplinas curriculares; e levantar se há indicadores quanto às mudanças necessárias para atender às novas (DCN) no que se refere à educação básica na cultura digital.</p>	<p>Tratando-se de pesquisa qualitativa em educação, de cunho documental, buscou-se as informações por meio de estudo bibliográfico para embasamento teórico, pesquisa e análise documental, sendo as informações decorrentes analisadas por meio de análise textual discursiva.</p>	<p>Esta dissertação de mestrado decorre de estudo realizado no contexto da Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em relação à revisão teórica foram abordados temas como cultura digital, Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes docentes, formação de professores, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos de organização institucional: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Dentre os resultados da pesquisa, destacam-se algumas especificidades da cultura digital presentes no cenário estudado, tais como: cursos que apresentam alguma disciplina curricular para a cultura digital e outros não. E, diante das disciplinas curriculares localizadas, algumas são inteiramente direcionadas para especificidades da cultura digital e outras contêm unidades de ensino harmonizando conhecimentos específicos da área de formação com alguma especificidade da cultura digital.</p>	<p>Trabalho sobre Ensino Superior</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>Universidade Comunitária da Região de Chapecó</p> <p>Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC IEDA PERTUZATTI</p>	<p>Alfabetização; letramento; políticas educacionais.</p>	<p>A espinha dorsal que mobiliza os conceitos e dá suporte referencial para a pesquisa é a pedagogia freiriana. Além de Paulo Freire, citamos também Magda Soares e autores que defendem a alfabetização como processo importante na formação do sujeito e de sua capacidade, através do diálogo e da curiosidade, compreender o mundo e a sua realidade, sendo capaz de propor e atuar em favor de mudanças. Os autores defendem ainda que esse processo pode ser alienante ou libertador, o que implica na ação e reflexão do ser humano e na alfabetização como ato de criação e não memorização</p>	<p>Será feita uma revisão de literatura e os documentos estabelecidos para serem analisados em nossa pesquisa são posicionados da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o Plano Nacional de Educação de 2014 e o mais recente documento proposto pelo Ministério da Educação, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que se encontra ainda em fase de aprovação, mas que prevê a regulamentação de um currículo-base para todo o território nacional. Trata-se de uma pesquisa sobre os documentos que englobam as diretrizes políticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, primeiro ciclo compõe-se os três primeiros anos do Ensino Fundamental, que regulamentam a alfabetização e o letramento dos educandos de seis a oito anos, com o escopo de tencionar estas políticas na busca de possíveis convergências e divergências sobre o conceito e o processo de alfabetização e letramento que é indicado (se indicado), por esses documentos</p>	<p>A dissertação que apresentamos se move no campo das Políticas Educacionais direcionadas para os primeiros três anos do Ensino Fundamental, no intento de, através da análise desses documentos localizar, se existentes, os pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, bem como tencionar a definição e os conceitos que esses documentos declaram sobre a alfabetização e o letramento. . A estrutura se apresenta no primeiro capítulo com uma releitura da história da educação brasileira buscando fatores históricos para compreender a realidade áspera que ainda encontramos na educação brasileira, e de alguns autores da década de 1980, diretamente ligados à construção democrática da educação, que colaboram com este processo. O segundo capítulo oferece sustentabilidade aos pressupostos da pesquisa, assim apresentados: escola; políticas educacionais; e alfabetização e letramento. O Capítulo três permite que o leitor compreenda os caminhos da pesquisa, uma análise documental com análise de conteúdo, tendo a seleção de Unidades de Registro como aporte. Já o Capítulo quatro é reservado para a leitura atenta dos documentos. Neste momento as descrições que cada documento apresenta sobre o processo de alfabetização e letramento são classificadas em tabelas individuais e na sequência uma tabela comportando os elementos relevantes encontrados nos cinco documentos, desenhando uma síntese. Este quadro síntese permite que no Capítulo cinco façamos uma leitura descritiva dos pontos convergentes e divergentes encontrados nos documentos durante a pesquisa. Nesse espaço que não se pretende conclusivo, destacamos também algumas considerações relevantes sobre cada documento, bem como a importância que cada um observa sobre o processo de alfabetização e letramento.</p>	<p>Formulação do texto da BNCC na educação básica</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE</p> <p>Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC</p> <p>MARIA JOSE NASCIMENTO CORREIA</p>	<p>Conteúdos históricos;Base Nacional Comum Curricular;Democratização da educação.</p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo central analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II são tratados pela BNCC em uma perspectiva de democratização da educação e, como problema de investigação, “de que forma(s) os conteúdos históricos presentes na BNCC contribuem para o processo de democratização da educação.</p>	<p>Este trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e abordagem qualitativa, adotando-se como metodologia e método de coleta e investigação dos dados empíricos a análise documental e a análise de conteúdo, respectivamente, com base nas seguintes referências: Lüdke e André (2018), Bardin (2016), Santos Filho e Gamboa (2013), Bittencourt (2011) e Napolitano (2006). O principal documento/fonte desta pesquisa foi a Base Nacional Comum Curricular, especialmente a parte que trata do componente curricular História</p>	<p>Esta dissertação tem como objeto de estudo os conteúdos históricos do ensino fundamental II na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com foco na democratização da educação, tendo como objetivo central analisar de que forma(s) os conteúdos históricos do Ensino Fundamental II são tratados pela BNCC em uma perspectiva de democratização da educação e, como problema de investigação, “de que forma(s) os conteúdos históricos presentes na BNCC contribuem para o processo de democratização da educação. Notamos ainda que a História proposta na Base inviabiliza um tratamento ético e politicamente comprometido de temas urgentes à democratização da educação, tais como história dos povos indígenas e africanos. Esperamos que esta pesquisa faça avançar os debates sobre a BNCC e a democratização da educação e forneça argumentos plausíveis aos profissionais da educação, especialmente aos professores de História.</p>	<p>Trabalho sobre o ensino de História / Trabalho sobre anos finais do ensino Fundamental</p>
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE</p> <p>BNCC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: PROCESSO DE REELABORAÇÃO DA VERSÃO NACIONAL</p> <p>MARYANE MARINS BARBOSA</p>	<p>(Re)elaboração da BNCC;Programa Federal (ProBNCC);Privatização, Pseudoparticipação e Regulação</p>	<p>O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de (re)elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Secretarias de Educação no estado do Rio de Janeiro, elegend o componente curricular Ciências como referência para o entendimento deste processo.</p>	<p>Esta dissertação não apenas realiza um exame nos documentos acerca do programa federal e de sua proposta estadual, bem como entrevista alguns participantes com funções-chave no processo curricular fluminense. Enquanto o primeiro método proporcionou entender o papel de cada instância governamental, o segundo contribuiu com uma dimensão mais local da (re)elaboração da BNCC. Na análise e interpretação dos nossos dados, utilizamos como referências teórica-metodológicas o ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) e redes políticas (BALL, 2014).</p>	<p>O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de (re)elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Secretarias de Educação no estado do Rio de Janeiro, elegend o componente curricular Ciências como referência para o entendimento deste processo. O governo federal determinou que a BNCC deveria ser (re)produzida nos demais níveis burocráticos antes de qualquer atuação pedagógica nas instituições escolares. Órgãos da nossa unidade federativa estavam submetidos ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Como resultado da análise realizada, é possível distinguir sentidos de privatização, pseudoparticipação e regulação no processo fluminense de adaptação da BNCC que mais preservam o aparato do governo central e suas agências na formulação da política.</p>	<p>Trabalho sobre a Implementação do currículo da BNCC</p>

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica- KARLA OTAVIANI TEIXEIRA	Lei 10.639/2003; História; Currículo	Esta dissertação busca-se desta maneira responder às seguintes questões: como as políticas curriculares produzidas a partir da Lei 10639/2003 foram refratadas ao alcançarem professores e suas práticas pedagógicas? Como a comunidade disciplinar de História produziu efeitos de refração à referida lei?	Para a compreensão desse movimento,o trabalho apresenta uma justaposição entre narrativas sistêmicas e de histórias de vida, sendo as primeiras compreendidas pelos documentos oficiais e a segunda, por narrativas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e formuladores da Base Nacional Comum Curricular.	Esta pesquisa utiliza-se do conceito de refração para compreender as políticas curriculares e seus desdobramentos, envolvendo a temática de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos da disciplina História, no período de 1996 a 2016. A institucionalização de políticas curriculares voltadas para o ensino de História e cultura afro-brasileira promoveram uma intensificação dos debates na comunidade disciplinar do ensino de História, o que nos leva a acreditar que as comunidades disciplinares tendem a manter suas tradições de forma a garantirem seu status e estabilidade nos currículos. A partir de então, apresenta-se como episódios de refração a formação profissional, o preconceito racial, a formação e valorização das identidades, os materiais didáticos e a historiografia tradicional. Compreendendo que é possível identificar desvios com relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira que além dos currículos da disciplina História	Trabalho sobre o ensino de História / Trabalho sobre anos finais do Ensino Fundamental

NOME DA IES / TÍTULO / AUTOR(A)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESUMO	CATEGORIA
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</p> <p>Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo</p> <p>THAYS MEROLLA PIUBEL</p>	<p>: Ensino de História; Currículo; Temas Sensíveis; Racismo; Saberes Docentes; Regimes de Verdade.</p>	<p>Essa pesquisa tem por objetivo compreender a produção de conhecimento histórico escolar sobre o racismo a partir dos saberes docentes de professores de História que atuam em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, no contexto de intensificação de embates entre regimes de verdade.</p>	<p>Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas e análise documental. As entrevistas foram realizadas a partir da metodologia da história oral (ALBERTI, 2004), buscando evidenciar nas narrativas de professores de História rastros da produção de conhecimento histórico escolar (GABRIEL; MONTEIRO, 2014) e seus saberes docentes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2019a) na produção curricular na educação básica sobre a temática do racismo, que envolve temas como identidades, políticas, culturas, conhecimentos, cotidiano e violência.</p>	<p>Os campos teóricos centrais na constituição dessa pesquisa são o Ensino de História, entendido enquanto lugar de fronteira entre os campos da História e da Educação (MONTEIRO; PENNA, 2011) e o Currículo, entendido enquanto espaço-tempo de significação (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Nessa pesquisa o racismo é entendido enquanto um tema sensível (ALBERTI, 2013; SEFFNER; PEREIRA, 2018; GIL; EUGENIO, 2018) da história do Brasil, pois envolve a questão do “trauma”, ou seja, processos históricos que engendraram violência física e simbólica contra grupos sociais com reverberação no tempo presente. O racismo é entendido como tema sensível por ser estruturante da constituição histórica da sociedade brasileira, a qual vivenciou mais de três séculos de escravização dos povos africanos e que hoje ainda vivencia intensamente o racismo institucional e estrutural. As entrevistas foram realizadas a partir da metodologia da história oral (ALBERTI, 2004), buscando evidenciar nas narrativas de professores de História rastros da produção de conhecimento histórico escolar (GABRIEL; MONTEIRO, 2014) e seus saberes docentes (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2002; MONTEIRO, 2019a) na produção curricular na educação básica sobre a temática do racismo, que envolve temas como identidades, políticas, culturas, conhecimentos, cotidiano e violência. A análise documental se deu a partir do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando compreender como as populações negras estão sendo enunciadas no componente curricular História para os anos finais do Ensino Fundamental na primeira e terceira versões, dialogando com disputas curriculares e políticas sobre o conhecimento legitimado a ser ensinado na disciplina História.</p>	<p>Implementação da BNCC de História pelos professores / Trabalho sobre anos finais do Ensino Fundamental</p>

APÊNDICE 2 - Análise dos trabalhos selecionados

Autor(a)	Título	Referências Teóricas	Objetivos	Metodologia	Ações dos agentes Implementadores (professores)
Maryane Marins Barbosa	BNCC no Estado do Rio de Janeiro: Processo de reelaboração da versão nacional	Na análise e interpretação dos dados, foi utilizado como referências teórica-metodológicas o ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1994) e redes políticas (BALL, 2014)	O presente estudo tem como objetivo compreender o processo de (re)elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas Secretarias de Educação no estado do Rio de Janeiro, elegendo o componente curricular Ciências como referência para o entendimento deste processo.	Análise documental e entrevista com agentes participantes com funções-chave no processo curricular fluminense	Esta pesquisa não possui o processo de implementação do currículo da BNCC pelos professores. Visa analisar porém, a governança da implementação e os arranjos institucionais desta política curricular que vai envolver diferentes sujeitos e diferentes órgãos, identificando a política prescrita pelo governo, como definidora de identidades e práticas escolares.
Karliny Martins da Silva	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	As ideias de docência tendo como referencial teórico : Veiga (2012), Roldão (2007), Freire (2011), Silveira (1995), Ruiz (2003), Ghedin (2002)., Utilizando do referencial teórico- metodológico da Pedagogia Social, com base no materialismo histórico e dialético, dispondo se de autores como Saviani, Luria, Lantiev e Vigotski . Também através dos estudos teóricos da Sociologia da Infância	Busca interpretar qual é o papel da escola da escola pública dos AIEF para os professores, contribuir com a sua transformação, a partir do desvelamento da complexidade desse papel, fomentando discussões e atuações docentes na implementação da BNCC e do PNAIC	Pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas	<ul style="list-style-type: none"> a) Implementar da política pública baseada no domínio da leitura, da escrita, do cálculo, e da resolução de situações-problema de Matemática; b) Proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores; c) Valorizar o conhecimento que os alunos trazem e articular com o conhecimento escolar; d) Considerar a interdisciplinaridade na implementação da política; e) Desenvolver projetos externos ao currículo;
Rosimeiry Mostachio	O brincar livre na educação infantil.	O referencial teórico envolveu a análise dos conceitos de brincar e brincadeira livre, e uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil. Entre os teóricos utilizados nesta dissertação, destacamos Winnicott (1971, 1975, 1982), Brougère (2006), Borba, (2005, 2006), Wajskop (1996, 2001), Vigotski (2007), Moyles (2007), Kramer (1987, 1998, 2005), Didonet (2001), Corsaro (2002, 2009, 2011) e Sarmento (1997, 2004)	Analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil visando a implementação da BNCC através da atuação pedagógica	revisão de literatura e um levantamento, em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental (BNCC)	<ul style="list-style-type: none"> a) Percepção das professoras sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil b) Implementação da política, através da mediação pedagógica com os alunos, motivando a capacidade de criar e imitar na elaboração das brincadeiras; c) Reflexão sobre as experiências docentes e reelaboração de situações cotidianas

Autor(a)	Título	Referências Teóricas	Objetivos	Metodologia	Ações dos agentes Implementadores (professores)
Thays Merolla Piubel	Regimes de verdade e temas sensíveis: currículos e professores de História tensionados nas disputas sobre o racismo	Os campos teóricos centrais na constituição dessa pesquisa são o Ensino de História, entendido enquanto lugar de fronteira entre os campos da História e da Educação (MONTEIRO; PENNA, 2011) e o Currículo, entendido enquanto espaço-tempo de significação (GABRIEL; MONTEIRO, 2014). Nessa pesquisa o racismo é entendido enquanto um tema sensível (ALBERTI, 2013; SEFFNER; PEREIRA, 2018; GIL; EUGENIO, 2018)	compreender a produção de conhecimento histórico escolar sobre o racismo a partir dos saberes docentes de professores de História que atuam em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro	entrevistas e análise documental (BNCC). As entrevistas foram realizadas a partir da narrativa dos professores de História	<p>a) Mobilização dos professores de História da educação básica numa disputa curricular.</p> <p>b) Diferentes formas de como trabalham os professores a questão do racismo e como dialogam com as disputas discursivas a partir de seus saberes docentes e suas práticas curriculares</p> <p>c) A implementação do currículo da BNCC de acordo com o conhecimento histórico escolar, abrangendo uma perspectiva de criatividade, diálogo e construção de saberes na interação de professores com os alunos.</p> <p>d) Posicionamentos dos professores nas disputas dos sentidos de História, na importância do trabalho com os temas sensíveis e na implementação da produção curricular</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações da CAPES (2021).

APÊNDICE 3 – Roteiros de entrevistas semiestruturadas

Roteiro 1 - entrevista com Agente da SME – Coordenação Geral da reorganização curricular carioca

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Qual é seu cargo e função que você ocupa/ ocupou na SME/RJ?
- 2) Em linhas gerais, qual foi a sua trajetória na SME/RJ?
- 3) O seu trabalho está relacionado a outros setores da SME? Quais? Como?
- 4) Quando e como se iniciou a implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro? Houve alguma orientação do nível nacional para a atuação da secretaria nesta implementação?
- 5) Existe algum órgão responsável dentro da SME/RJ ou alguma pessoa que coordene esse processo de implementação da BNCC na rede municipal do Rio de Janeiro?

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 6) Segundo sua opinião, o que era esperado com relação ao papel das CREs para a implementação desse novo currículo? Como se deu esse processo?
- 7) Qual foi a orientação para as unidades escolares com relação a implementação dessa política? Tem alguém que fez o papel de articulador desse processo?
- 8) Com relação a Direção escolar, qual foi a orientação neste sentido?
- 9) Como foi feita essa organização do currículo carioca da rede municipal de educação do Rio de Janeiro com relação aos professores? Os professores foram chamados para essa organização curricular?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 10) Existe algum documento que registrou essa reorganização curricular carioca durante todo o seu processo?
- 11) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo? O que você pensa a respeito disso?
- 12) Dentro da rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais?

- 13) Você poderia nos dizer de que maneira essa organização do currículo carioca dialoga ou não com a política curricular da BNCC?

Roteiro 2 - entrevista com agente da SME/RJ – Coordenação da equipe de História na reorganização curricular da BNCC no currículo carioca

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Qual é o cargo e função que você ocupa na SME/RJ?
- 2) Em linhas gerais, qual foi a sua trajetória profissional dentro da SME/RJ?
- 3) O seu trabalho está relacionado a outros setores da SME? Quais? Como?
- 4) Qual era sua função exercida no grupo de reorganização curricular carioca? Como você foi selecionado para assumir essa função? Por quanto tempo exerceu esta função?
- 5) Como foram passadas as orientações para a implementação do Currículo Carioca pela SME/RJ junto às CREs?

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 6) Como foi efetivamente o procedimento da reorganização curricular?
- 7) Como foi formado o grupo de professores representantes das CREs?
- 8) O que era importante ser trabalhado durante as reuniões de equipe?
- 9) Como eram passadas as orientações pelos professores consultores para as unidades escolares?
- 10) Qual foi o nível de interesse dos professores representantes das CREs diante desse processo de reorganização curricular? Houve participação ativa ou não?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 11) Você tem conhecimento sobre como está se dando essa implementação do Currículo Carioca nas escolas hoje em dia, nos currículos de História?
- 12) Existe algum documento que registre essa reorganização curricular carioca durante todo o seu processo?
- 13) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro, possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo. O que você pensa a respeito disso?
- 14) Dentro da rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais na rede municipal do RJ?

- 15) Você poderia nos dizer de que maneira essa organização do currículo carioca dialoga ou não com a política curricular da BNCC?

Roteiro 3 - entrevista com Agentes da 2ª CRE

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Qual sua posição/função na CRE?
- 2) Como está sendo a implementação da BNCC na 2ª CRE?
- 3) Como foi feita a reorganização curricular na 2ª CRE?
- 4) Como foram passadas as orientações para esta implementação pela SME?
- 5) Como vocês passaram estas orientações para as escolas?

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 6) Existiu algum critério de organização dos professores de História na análise sobre a implementação dessa reorganização curricular?
- 7) Como foi feita a reorganização curricular para a implementação da BNCC? Este processo foi comum à todas as CREs?
- 8) Qual foi o nível de interesse dos professores representantes das CREs diante desse processo de reorganização curricular? Houve participação ativa ou não?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 9) Existe algum documento que registre essa reorganização curricular carioca durante todo o seu processo?
- 10) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro, possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo. O que você pensa a respeito disso?
- 11) Hoje na rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais na rede municipal do RJ?
- 12) Você poderia nos dizer de que maneira essa organização do currículo carioca dialoga ou não com a política curricular da BNCC?

Roteiro 4 - entrevista com Diretores Escolares

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Há quanto tempo exerce a função de diretora nesta escola? Qual era sua função antes?
- 2) Como são definidas/discutidas as questões curriculares nesta escola?
- 3) Em relação ao Currículo Carioca, baseado na BNCC, como foram passadas as orientações para sua implementação pela SME? E pela CRE?
- 4) Você e sua equipe tiveram/tem alguma autonomia para fazer adequações ou adaptar as orientações dessa política? Quais foram?
- 5) Em relação aos coordenadores pedagógicos, quais as orientações que foram passadas?
- 6) Em relação aos professores, como foi feita a adaptação deles na implementação dessa nova política curricular? Teve alguma formação para os coordenadores e professores? (Se sim, em todas as áreas?)

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 7) A mudança curricular trouxe melhorias para todas as áreas? Você vê diferença dessa política curricular de acordo com a implementação em cada área ou não?
- 8) Atualmente, como você descreveria de uma forma geral, o rendimento escolar desta escola com a implementação da BNCC?
- 9) O que você pode notar em relação à aprendizagem dos alunos dessa escola depois da implementação da BNCC? Mudou alguma coisa?
- 10) Qual foi o nível de interesse dos professores representantes das CREs diante desse processo de reorganização curricular? Houve participação ativa ou não?
- 11) Os professores se mostraram engajados em implementar o currículo carioca em suas salas de aula? Qual a sua percepção?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 12) Essas mudanças curriculares são registradas no PPP da escola?
- 13) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro, possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo. O que você pensa a respeito disso?
- 14) Hoje na rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais na rede municipal do RJ?

- 15) Você poderia nos dizer de que maneira essa organização do currículo carioca dialoga ou não com a política curricular da BNCC?

Roteiro 5 - Roteiro para os Coordenadores Educacionais das escolas

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Qual a sua função nesta escola e a quanto tempo exerce? Qual é a sua participação nas questões/definições curriculares da escola?
- 2) Como tem acontecido a implementação da BNCC nesta escola?
- 3) Como foram passadas as orientações para esta implementação pela direção escolar? Pela SME/CRE?
- 4) Houve alguma mudança ou reorganização curricular específica na disciplina de História? Como foi o processo de comunicação e de adaptação desta mudança?
- 5) Quais foram as estratégias adotadas pela gestão desta escola para adequar estas mudanças na rotina escolar?

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 6) O que você pensa sobre a implementação da BNCC no currículo carioca?
- 7) Você teve/tem algum espaço de autonomia para fazer adequações ou adaptar as orientações da política?
- 8) Existe interação entre os professores de História dentro desta escola, com relação a implementação da BNCC? E com outros professores de outras escolas?
- 9) Tem algum conteúdo que você acha que é imprescindível para ser dado no currículo de História? Você faz essa seleção junto com os professores?
- 10) O que você pode notar em relação à aprendizagem dos alunos dessa escola depois da implementação da BNCC? Mudou alguma coisa?
- 11) Você pode nos dizer se as provas bimestrais propostas pela SME atualmente estão alinhadas com o currículo carioca e com a BNCC?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 12) Existe algum documento que registre essa reorganização curricular carioca, a partir da BNCC, durante todo o seu processo?

- 13) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro, possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo. O que você pensa a respeito disso?
- 14) Hoje na rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais na rede municipal do RJ?
- 15) Você poderia nos dizer de que maneira essa organização do currículo carioca dialoga ou não com a política curricular da BNCC?

Roteiro 6 - Roteiro para os Professores de História das escolas

I - Cargo/Função que ocupa e relação com os outros setores e agentes responsáveis pela implementação.

- 1) Quanto tempo exerce a função de professor de História na rede?
- 2) Como se deu a implementação da BNCC na rede municipal do RJ? E como ela chegou nesta escola?
- 3) Como foram passadas as orientações para esta implementação pela SME? E pela CRE? Pela direção?
- 4) Houve alguma mudança ou reorganização curricular de História? Como foi o processo de comunicação e de adaptação desta mudança? Quando ocorreram?
- 5) Quais foram as estratégias adotadas pela gestão desta escola para adequar estas mudanças na rotina escolar?
- 6) Existe interação entre os professores de História dentro desta escola, com relação a implementação da BNCC? E com outros professores de outras escolas?

II – Implementação da BNCC no currículo carioca, ambiguidades, conflitos, interação e discricionariedade dos agentes

- 7) O que você pensa sobre a implementação da BNCC no currículo carioca?
- 8) Você teve/tem algum espaço de autonomia para fazer adequações ou adaptar as orientações da política?
- 9) Tem algum conteúdo que você acha que é imprescindível para ser dado no currículo de História? Como você faz a escolha deste conteúdo?
- 10) Você diria que está, atualmente, ensinando conteúdos previstos pela BNCC? Por quê?
- 11) O que mudou na sua prática com a implementação da BNCC no currículo escolar?
- 12) O que você pode notar em relação à aprendizagem dos alunos dessa escola depois da implementação da BNCC? Mudou alguma coisa?
- 13) O fato de a BNCC estabelecer habilidades e competências a serem alcançadas, pode

ajudar ou não na implementação dessa política curricular?

- 14) Você pode nos dizer se as provas bimestrais propostas pela SME atualmente estão alinhadas ao currículo carioca e com a BNCC? Os livros didáticos podem interferir com essa mudança ou não?

III – Percepção geral da implementação da política curricular, análise do protagonismo da rede municipal de educação na construção do seu currículo e documentos que registraram o momento da reorganização curricular.

- 15) Existe algum documento que registre essa reorganização curricular carioca durante todo o seu processo?
- 16) Historicamente sabemos que a rede do Rio de Janeiro, possui uma característica própria de construir o seu próprio currículo. O que você pensa a respeito disso? Isso mudou recentemente?
- 17) Hoje na rede, qual a relação que se estabelece entre as trocas de governo e a implementação de políticas educacionais na rede municipal do RJ?

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Gestão Escolar e Implementação de Políticas Públicas Educacionais

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é identificar, nos espaços escolares, características que poderiam estar relacionadas a diferentes estratégias de adaptação às políticas educacionais locais.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para a pesquisa acima mencionada. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO/VÍDEO: Todas as entrevistas serão gravadas, também no caso das entrevistas realizadas remotamente, em plataforma online. Os arquivos de áudio serão ouvidos por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os áudios das entrevistas serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a ampliar o conhecimento e o estudo sobre os temas abordados nesta pesquisa, mas não será, necessariamente, para benefício direto de seus pesquisadores. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada nas unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Escola de Educação, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira. Os pesquisadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate-a no telefone 2542-1538 ou através do email ana.oliveira@unirio.br, ou o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7796 e e-mail cep.unirio09@gmail.com. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade. Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome:

Data: