

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE

THALITA MICELLI MUNHOZ CHIARI

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA E
AS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS EM SUAS PRÁTICAS**

SÃO CARLOS - SP
2023

THALITA MICELLI MUNHOZ CHIARI

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA E
AS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS EM SUAS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o exame de defesa, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

Linha de pesquisa: Processos Educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologia.

SÃO CARLOS - SP
2023

SUMÁRIO

RESUMO	4
AGRADECIMENTOS	5
APRESENTAÇÃO	6
	8
1. MEMORIAL, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	8
	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1. Levantamento Bibliográfico	15
2.2. Um Olhar Sobre o Currículo	18
2.3. Concepção De Professor Autônomo E Prática Educativa	25
2.4. Bncc: Um Breve Histórico	25
2.5. Currículo Paulista: Um Breve Histórico	28
2.6. Os Conceitos De Competências E Habilidades	32
2.7. O Conceito De Percepção	32
	33
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	33
3.1. Desenvolvimento Da Pesquisa	35
3.2. Cenário Da Pesquisa	36
3.3. Caracterização Da Escola	42
3.4. Caracterização Dos Professores	45
3.5. Categorias De Análise Dos Dados	46
	48
4. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES PROFESSORES QUE LECIONAM NO CICLO I DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA EM SUA ESCOLA E AS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DESTE EM SUAS PRÁTICAS	48
4.1. Análise Das Percepções Do Professor A	48
4.2. Análise Das Percepções Da Professora B	50
4.3. Análise Das Percepções Do Professor C	53
4.4. Análise Das Percepções Da Professora D	55
4.5. Análise Das Percepções Da Professora E	57
4.6. ANÁLISE DAS FALAS DOS PROFESSORES À LUZ DA TEORIA	59
	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6. REFERÊNCIAS	86

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo analisar as percepções de professores dos anos iniciais (de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental) de uma escola municipal, do interior do estado de São Paulo, sobre a implementação do Currículo Paulista e as possíveis interferências deste em suas práticas escolares. A questão de pesquisa foi assim definida: *Como os professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a implementação do Currículo Paulista em sua escola e as possíveis interferências deste em suas práticas?* Para respondê-la, estudamos temáticas que envolvem a função e o papel do currículo no contexto escolar, bem como o quanto este interfere no dia a dia dos professores em sala de aula. A coleta de dados foi feita a partir do envio de um questionário aos professores que atuam na mesma escola em que a pesquisadora leciona. Cinco questionários foram enviados e recebemos as respostas de todos eles, sendo respondidos por quatro mulheres e um homem; desse modo, tivemos 100% (cem por cento) de aproveitamento das respostas. Como resultado, podemos destacar que os professores indicaram que não têm críticas ao currículo que foi implementado, uma vez que, segundo suas respostas referentes às questões, o documento desempenha o papel de conduzir e facilitar o trabalho do professor por meio das competências e habilidades que são indicadas pelos elaboradores do currículo que está em vigência, no estado de São Paulo, desde o ano de 2019.

Palavras-chave: [BNCC], [ESTRUTURA CURRICULAR], [CURRÍCULO], [PRÁTICA DOCENTE], [CURRÍCULO PAULISTA].

AGRADECIMENTOS

Concluir o mestrado é um dos grandes sonhos que estou realizando neste ano. Em 2020, quando veio a aprovação, minha surpresa e felicidade eram radiantes.

Com a pandemia, os desafios foram muitos: assistir a aulas *online*, conciliar a rotina da casa, das crianças, com o horário das aulas e a escrita do texto; mas o incentivo também era enorme. Várias vezes pensei em desistir, pois o trabalho é grande e a dedicação também. Incontáveis finais de semana foram deixados de lado para que a pesquisa tomasse corpo e deixasse de ser uma vontade para se tornar real.

Hoje, posso dizer que esse sonho é palpável, tem corpo, e se tornou realidade.

Agradeço demais a Deus por abrir todos os caminhos que me levaram aonde estou hoje; à minha querida orientadora, por não desistir de mim, me incentivar e tornar isso possível, e por me lembrar a todo momento que eu sou capaz de estar aqui hoje.

À minha família, que torceu – e torce – para que a conclusão se tornasse possível, por ter cuidado das crianças enquanto eu trabalhava, por se interessar, torcer por mim e me incentivar.

Aos meus filhos: não sou nada sem eles, tudo começou com o pensamento neles. Essas crianças me mostraram o quanto sou capaz de conquistar qualquer coisa que eu queira, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos. Amo muito cada um deles.

Agradeço ao meu marido, Luiz Fernando, que foi meu suporte, meu acalento no desânimo, minha coragem e incentivo quando tudo perdia o sentido. Obrigada, querido. Você faz parte desse trabalho.

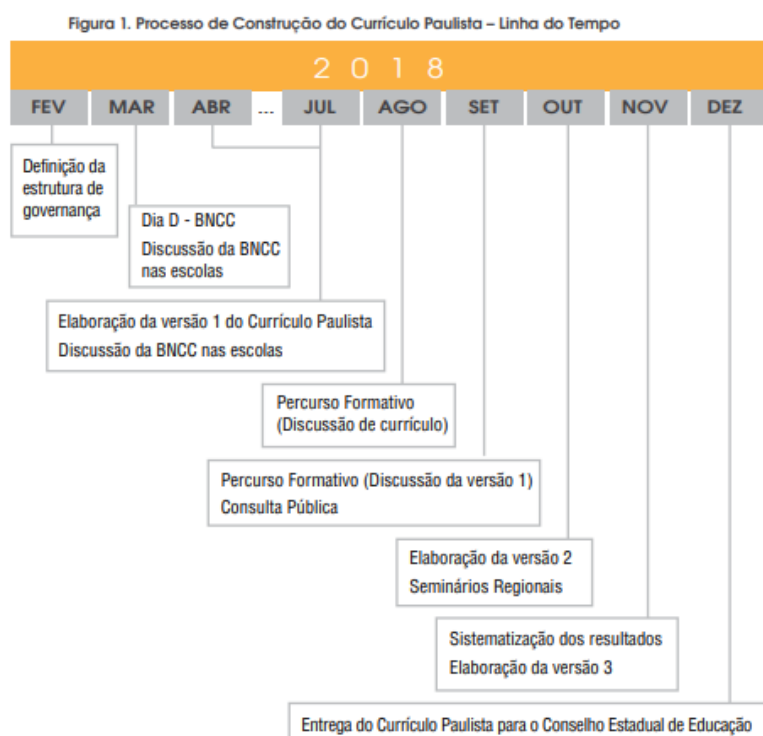
À minha amiga Márcia, que me acompanhou e acompanha em tudo e em todo esse processo, que me incentiva e não me deixa esquecer que o esforço vale a pena. Também deixo meu agradecimento especial aos professores que responderam ao questionário e aos integrantes do Grupo de Pesquisa Formação Compartilhada de Professores – Escola e Universidade (GPEFCom), que está sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa e da Profa. Dra. Wania Tedeschi, que tanto enriqueceram as discussões e reflexões.

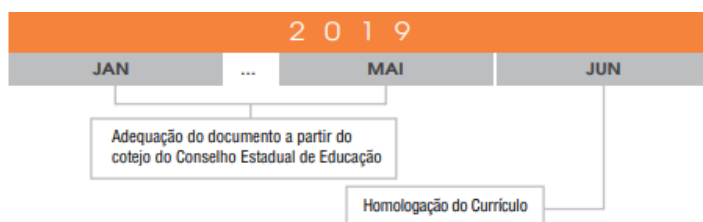
Por último, mas não menos importante, agradeço às professoras, Profa. Dra. Wania Tedeschi, Profa. Dra. Marisa da Silva Dias e Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco, que participaram das bancas de qualificação e de defesa e que tanto contribuíram para a dissertação.

APRESENTAÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de professores dos anos iniciais (de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental) de uma escola municipal, do interior do estado de São Paulo, sobre a implementação do Currículo Paulista e as possíveis interferências deste em suas práticas escolares. Para realizarmos a investigação, foi utilizado um questionário com seis perguntas relacionadas ao planejamento das aulas dos professores e de sua prática, agora conduzida pela nova proposta curricular, denominada de Currículo Paulista, implementada nas escolas do estado de São Paulo a partir do ano de 2019.

Podemos ver, no quadro abaixo, todas as etapas que sucederam à homologação do Currículo Paulista.





Fonte: SEEB, 2019.

O quadro acima também nos ajuda a entender quando as mudanças propostas pelo novo currículo foram apresentadas aos professores e, assim, a compreender melhor como foram feitas as adaptações em seus planejamentos a partir das novas orientações.

Analizamos as respostas dos professores considerando teóricos como Sacristán (2000), que investiga o conceito de currículo; Freire (1987, 1996), no que diz respeito ao papel do professor; os documentos oficiais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Paulista (2019). O quadro acima também nos ajudou a compreender como e quando os professores se adaptaram às novas mudanças apresentadas.

O texto foi dividido em quatro seções.

A primeira seção é composta pelo memorial e problemática da pesquisa. Descrevemos como o planejamento curricular era feito dentro das escolas municipais de uma cidade do interior paulista antes da implementação da nova proposta curricular. Em seguida, apresentamos as mudanças que foram feitas, efetivamente, na forma de planejar as aulas para as séries iniciais, de acordo com a nova proposta curricular.

A segunda seção destina-se a descrever os fundamentos teóricos da pesquisa, pautados principalmente em estudiosos como Sacristán (2000) e Freire (1987, 1996). Inicialmente, apresentaremos um levantamento bibliográfico e a revisão bibliográfica para compreendermos tanto o conceito de currículo quanto as análises teóricas que têm sido feitas pelos pesquisadores sobre as temáticas “currículo” e “implementação curricular”. Na sequência, apresentaremos um breve histórico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em seguida, do Currículo Paulista, ou seja, indicaremos as ideias centrais da BNCC que fundamentam o currículo do estado de São Paulo. Dessa forma, indicamos os princípios e as mudanças que foram propostas para a estrutura curricular do estado de São Paulo, a partir do ano de 2019, as quais estão presentes nos currículos municipais das escolas que aderiram ao Currículo Paulista. Também discorreremos sobre o conceito de percepção.

Na terceira seção, será apresentada a Metodologia da Pesquisa, isto é, o caminho que percorremos para que a pesquisa pudesse ser realizada, a fim de responder à pergunta da pesquisa.

Em um primeiro momento, escolhemos quais autores contribuiriam com a fundamentação teórica da pesquisa, assim como fizemos o levantamento bibliográfico e elaboramos a revisão bibliográfica, o que nos auxiliou a saber quantos e quais tipos de artigos e pesquisas, correlacionados com a temática de investigação, estavam sendo feitos.

Ao selecionar as pesquisas e artigos que tratavam da mesma temática que estávamos estudando, começamos a elaborar o formulário, que seria entregue para os professores que concordassem em participar da pesquisa. Um contato foi feito com o diretor da escola onde apresentamos os objetivos da pesquisa e perguntamos se poderíamos realizar o questionário com os professores.

Com o consentimento da gestão escolar, foi-nos dado um momento durante a reunião semanal dos professores – HTPC¹ – para explicar a eles sobre a proposta da pesquisa e pedir a colaboração deles para responderem ao questionário.

Durante as duas semanas após a reunião, em julho de 2021, fomos reforçando o convite para que os professores participassem e conseguimos que cinco deles aceitassem: uma professora que atua na Educação Especial e os demais, que atuam em anos iniciais diferentes do Ensino Fundamental: uma no primeiro ano, outra no segundo ano, a terceira no quarto ano e o quinto professor no quinto ano.

As questões do formulário foram pensadas de uma forma mais aberta para que os professores se sentissem à vontade para sinalizar e descrever o que achassem mais relevante. As questões envolveram temas, tais como: qual currículo e materiais eles utilizavam para planejar suas aulas, quais dificuldades e facilidades que mais detectaram em relação às mudanças trazidas pelo Currículo Paulista, como se relacionavam com o Centro de Mídias – ferramenta que começou a ser utilizada devido ao ensino remoto. Pensamos em questões que nos ajudassem a perceber como os docentes se relacionam com as diretrizes da Nova Base Curricular, quais eram suas percepções e possíveis mudanças que perceberam em suas próprias práticas.

¹Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Preocupamo-nos também em destinar uma questão para que os professores pudessem abordar e descrever como estava se desenvolvendo sua prática pedagógica, levando em consideração que, naquele momento, estávamos atuando no contexto do ensino remoto.

Nesta seção, também descrevemos a escola em que a pesquisa foi feita, assim como as mudanças ocorridas na forma do planejamento e das práticas pedagógicas oriundas do novo contexto – de ensino remoto – que presenciávamos, e como isso influenciou as percepções que os professores tiveram sobre suas práticas. A seção também conta com a caracterização dos sujeitos que responderam ao questionário.

Na quarta seção, analisamos e discutimos as respostas obtidas nos questionários respondidos pelos professores. As análises das respostas foram feitas de duas formas.

A primeira, de forma individual, denominada de vertical, considerando-se três categorias: 1) Percepção dos professores sobre a implementação do Currículo Paulista em sua escola; 2) Percepção dos professores sobre as suas facilidades e dificuldades em planejar atividades a partir das indicações do Currículo Paulista; e 3) Percepções dos professores sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas.

A segunda forma de análise foi definida como horizontal, a qual contém os aspectos comuns que constam nas falas dos professores que responderam aos questionários.

Por último, apresentamos as considerações finais, as quais contém elementos que nos indicam se a questão de pesquisa foi totalmente respondida, bem como as aprendizagens que tivemos, enquanto professora e pesquisadora, ao desenvolver a pesquisa e as perspectivas futuras que traçamos para os próximos anos.

1. MEMORIAL, PROBLEMÁTICA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UNESP² da cidade de Araraquara, estado de São Paulo, onde me formei em 2009. Sempre pensei em exercer alguma função que pudesse trazer uma transformação à vida daqueles com quem trabalho. Confesso que não pensava na docência; entretanto, de alguma forma, ela me atraiu.

Durante minha graduação, pude perceber que a Pedagogia não se resumia apenas em transmitir conteúdos, ensinar a ler e escrever ou a fazer contas matemáticas, e sim em ajudar na formação de pessoas que sabem se relacionar, buscar solução para seus problemas, ter a capacidade de desenvolver coisas novas, ou seja, ter autonomia e capacidade de pensar no bem-estar delas mesmas e da sociedade. Esse pensamento me motivava a não desistir e ter a esperança de que eu podia mesmo fazer a diferença.

Foi quando, em 2010, pude ter minha primeira experiência como professora. Fui aprovada em um concurso público ainda em 2009, o que me proporcionou iniciar minha jornada como docente na rede municipal de ensino da minha cidade. Tive atribuído a mim um segundo ano, em uma escola de periferia.

Em um primeiro momento, fiquei apreensiva: era uma sala com quinze crianças, entre elas um aluno com necessidades educacionais especiais, mas tive muito apoio da então coordenadora pedagógica, fato que me acalmou bastante.

O resultado foi mais positivo do que eu imaginava: os alunos conseguiram se alfabetizar, tive muito auxílio da equipe de coordenação e aprendi como planejar aulas. Uma das dificuldades que docentes iniciantes têm é como organizar seu planejamento para atender às demandas da sala de aula e conseguir atingir os objetivos traçados para cada ano. Então, quando iniciam a carreira, geralmente se sentem inseguros e um pouco perdidos no que diz respeito a que tipo de atividades elaborar e que possam criar sentido para as crianças, fazendo com que desenvolvam suas aprendizagens.

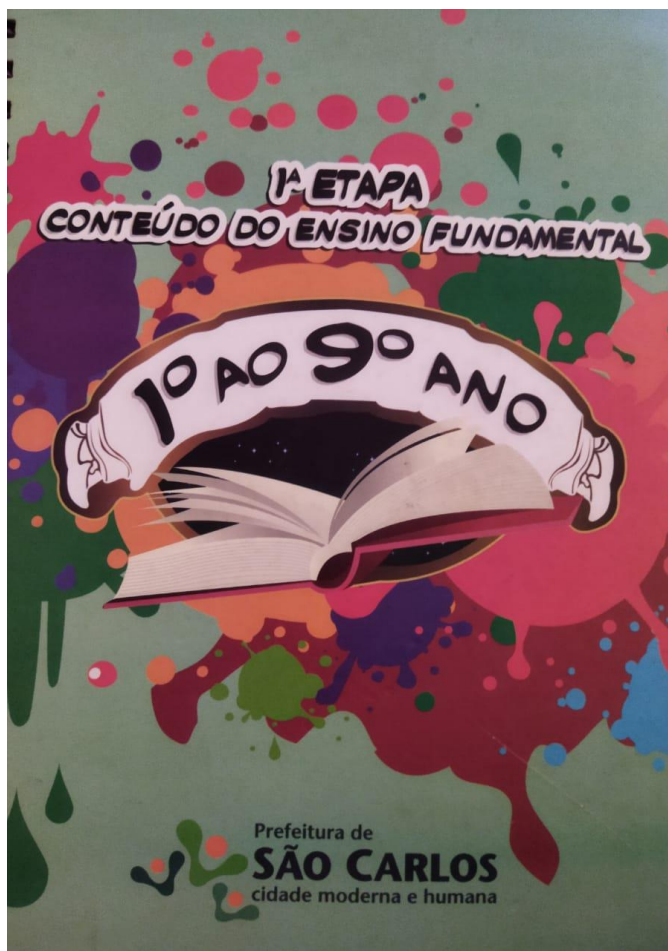
Nesse sentido, a coordenação pedagógica se faz muito importante e necessária, fazendo o papel de mediador entre currículo, organização e planejamento do trabalho a ser desenvolvido pelo professor.

²Universidade Estadual Paulista.

Quando iniciei, então, pude contar com esse auxílio. Na escola em que trabalhava, a coordenadora pedagógica realizava reuniões semanais comigo, auxiliando-me no planejamento das atividades propostas para os alunos e também a articular as atividades com o que estava sendo proposto no currículo. Na época, em 2010, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) eram a ferramenta que as redes de ensino utilizavam para elaborar o currículo que seria utilizado nas unidades escolares.

Cada escola tinha, então, a autonomia de elaborar seu currículo, respeitando-se as orientações feitas pelo documento. Em cada disciplina, havia eixos temáticos que se dividiam em conteúdos que apontavam objetivos a serem alcançados. Os conteúdos eram divididos ao longo do ano para serem desenvolvidos com os alunos.

Em 2012, a rede municipal de ensino da cidade em que leciono, na qual a escola que participou da pesquisa está inserida, por meio do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, elaborou um caderno intitulado: Conteúdo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, caderno esse que foi resultado de uma proposta da Secretaria Municipal de Educação (SME), que contou com a realização de educadores da rede municipal, gestores, professores de apoio pedagógico – os coordenadores – e profissionais de cada área do conhecimento, tendo por objetivo a elaboração de um único documento que descrevesse todos os conteúdos, e seus respectivos objetivos, a serem desenvolvidos nos diferentes anos, como podemos ver a seguir:



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A partir do ano de 2012, então, o currículo de cada escola era pensado com base nos conteúdos descritos nesse caderno, com o intuito de se criar uma linearidade de trabalho entre as escolas da rede municipal de ensino. Com esse tipo de organização, as escolas tinham autonomia para articular os conteúdos da forma como achassem melhor dentro de cada ano e a estrutura pensada poderia ser mudada conforme a necessidade.

Em 2014, efetivei-me em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada em uma região periférica da cidade, onde atuo até o momento. Trabalhei com as séries de alfabetização – 1º, 2º e 3º anos – e, por isso, ainda em 2014, cursei uma especialização em Alfabetização e Letramento, pois me identifico bastante com a área e, nos últimos quatro

anos, tenho me dedicado e realizado um trabalho pedagógico com as crianças que cursam o segundo e terceiro anos das séries iniciais.

Quando você se efetiva em uma escola, acaba conhecendo melhor os professores, pois participa das reuniões de planejamento do início do ano, além de ter a oportunidade de desenvolver melhor um trabalho, pois ele é contínuo, ou seja, é possível saber como estão as turmas, no geral, e acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio do Conselho de Classe.

O Conselho de Classe é uma reunião da qual todos os professores participam, junto com a equipe pedagógica e a gestão da escola, no final de cada bimestre.

Nessa reunião, cada professor expõe a situação de sua turma: o que foi desenvolvido até o momento, quais crianças estão tendo mais dificuldades, quais faltam muito às aulas e as perspectivas para o próximo bimestre. Dessa forma, é possível pensar e planejar um trabalho que atenda melhor às demandas e necessidades dos educandos.

Professores que são efetivos, então, que já tem uma escola de sua escolha para trabalhar todo ano, conseguem formular melhor o tipo de trabalho que irão desenvolver com suas respectivas turmas, conseguem pensar, repensar, formular e reformular melhor o que irão fazer em sala de aula, pois acompanham as turmas por meio das reuniões do Conselho de Classe, sabem que tipo de trabalho os outros professores estão desenvolvendo com os educandos e têm a oportunidade de dialogar com os docentes que já ficaram com a sala.

Vale dizer que professores contratados como temporários (ACTs³) sempre são chamados após o início do ano letivo, o que dificulta sua participação no planejamento inicial, assim como o diálogo com outros professores e com a gestão antes do início das aulas. Ser um professor efetivo, então, te dá a oportunidade de delinear melhor, e com mais propriedade, como será o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Quando, em 2014, eu comecei a trabalhar na escola, um currículo já existia. Tratava-se de um currículo planejado pelo grupo de professores e coordenadores da escola que atendia aos eixos temáticos descritos nos PCNs, mas estes foram distribuídos pelos anos da forma que fez mais sentido para aqueles professores, naquele momento, e que atendesse melhor às demandas dos alunos.

³Admitidos em Caráter Temporário.

Na disciplina de Matemática, viam-se presentes os quatro eixos temáticos sinalizados nos PCNs para serem desenvolvidos em todos os bimestres. Em Português, a atenção à leitura e à escrita sempre aparecia, e os gêneros escolhidos para serem desenvolvidos a cada ano eram bem especificados; além disso, notava-se a intencionalidade que se tinha de escolha de acordo com a maturidade do aluno, de forma a sempre promover a aprendizagem dos educandos.

No início de cada ano letivo, os professores realizam o planejamento inicial, feito cerca de dois ou três dias antes das aulas iniciarem. Nesse planejamento, sempre é discutido o currículo escolar, considerando-se a necessidade de se fazer alguma modificação ou remanejamento de algum conteúdo. As reuniões servem justamente para isso, para que se possa alinhar os objetivos para cada ano/série.

Os PCNs descreviam os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos a cada ano. Cada professor, então, alinhava e desenvolvia seu trabalho de acordo com os conteúdos, esperando que o aluno alcançasse certos objetivos já delimitados para aquele ano.

No entanto, esse planejamento e discussão, infelizmente, não tinha o resultado esperado, pois o foco da discussão resumia-se em argumentar quando e qual conteúdo seria desenvolvido, deixando passar o que entendo ser o mais importante: a aprendizagem da criança; como chamar a atenção dos alunos, tornar o ensino prazeroso e significativo, como fazer para que a criança possa se apropriar do conhecimento.

Assim, nenhuma mudança efetiva acontecia, o que gerava desconforto, pois os professores ficavam culpando uns aos outros pelos índices de crianças não alfabetizadas e todos acabavam trabalhando sozinhos em suas salas de aula. Com práticas muitas vezes repetitivas e sem mudanças.

O foco dos conteúdos estava mais em apresentar gêneros diversos e em sistematizar contas matemáticas do que em fazer com que os alunos entendessem de verdade para que servissem aqueles gêneros ou tivessem autonomia para resolver um problema matemático do dia a dia.

Exposto dessa forma, parece que o ensino perde o significado de tornar o aluno em um indivíduo que é capaz de refletir e ressignificar o que está a sua volta. O ensino torna-se, assim, uma mera transmissão de conteúdos feita por meio de repetição e memorização.

O professor recebe uma grade programática com a descrição dos conteúdos e vai trabalhando eles com os alunos durante o ano letivo; entretanto, fica algo muito superficial, são

muitos conteúdos para serem ensinados, mas sem o aprofundamento necessário, fazendo com que a aprendizagem se restrinja à mera técnica de copiar e colar o que está sendo passado.

Aparentemente, a aprendizagem resume-se apenas na decodificação de “como fazer” para conseguir refazer, desmotivando o aluno a sequer pensar em querer ampliar o que aprendeu, pois não é motivado a isso, e sim a reproduzir o que se foi ensinado.

Tudo isso foi me incomodando e foi assim que os questionamentos sobre a influência que o currículo tem na prática pedagógica começaram a aparecer.

No ano de 2018, iniciam-se discussões, dentro da unidade escolar, acerca das mudanças que teriam que ser feitas no currículo à luz da então nova Base Curricular.

A nova proposta curricular – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – é um documento que tem por objetivo traçar e apontar aprendizagens que sejam essenciais para os alunos, tem caráter normativo e, por ser caracterizada como base comum, subentende-se que deve ser igual para todos.

Nesse caso, todas as unidades escolares do Brasil devem seguir as mesmas diretrizes e orientações. Em meados de 2016, iniciaram-se as movimentações e discussões para a promulgação da nova base e, em 2018, chega a fase de sua implementação, que passa pelas argumentações dos professores das escolas. Assim, os docentes de cada unidade escolar discutiram sobre a BNCC para poderem entender as mudanças que estavam sendo sugeridas e levantar questões sobre mudanças que possivelmente tivessem que acontecer; mudanças que seriam obrigatórias a partir do ano de 2020.

No que diz respeito às aprendizagens, o documento já traz em sua introdução que se tem, agora, o objetivo de desenvolver nos alunos o que está sendo denominado pelos elaboradores como aprendizagens essenciais, as quais irão proporcionar o desenvolvimento global dos educandos, como podemos ver:

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 (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2015, p. 9)

Já não mais focando os conteúdos, como os PCNs, a BNCC traz a ideia de desenvolver as “aprendizagens essenciais”, as quais serão trabalhadas por meio das competências e habilidades que o próprio documento traz, a fim de promover o desenvolvimento global do aluno. Além disso, a BNCC instituiu que a alfabetização de uma criança deve estar consolidada no segundo ano do Ensino Fundamental, e não no terceiro, como sugerem os PCNs.

Isso significa que, a partir da obrigatoriedade da BNCC, a aprendizagem dos educandos será feita por meio do desenvolvimento de competências e habilidades. Como podemos ver descrito no documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na 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. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2015, p. 10)

A partir de então, os professores da escola começam a estudar, durante os Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a nova proposta curricular: a BNCC. Na verdade, os coordenadores ficaram responsáveis por nos apresentar e explicar como iria funcionar o planejamento das aulas a partir da nova proposta.

Basicamente, começa-se a fazer adaptações na montagem do planejamento, que agora precisa conter, em seu enredo, as habilidades e competências previstas dentro do currículo: antes, dividiam-se os conteúdos por bimestre para que fosse garantido que os alunos tivessem contato com todos os conteúdos previstos, seguindo orientação dos PCNs; agora, usam-se os livros didáticos como “norte” para o planejamento das aulas, pois eles já contemplam as competências e habilidades.

Em referência aos livros didáticos, é importante dizer que, antes da BNCC, todo ano, os professores da escola faziam as escolhas dos livros didáticos que seriam utilizados. Trata-se de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais precisam obedecer a alguns critérios, como: ser da mesma coleção, ter o conteúdo de História, Geografia e Ciências condensados em um único livro ou não e, assim, faz-se a escolha dos livros que serão disponibilizados no início do ano como material de apoio ao trabalho do professor. Ao escolher

os livros, então, estes podem ser usados para ajudar a oferecer atividades que contemplem o currículo, e que estejam previstas nele, às crianças.

Para complementar o trabalho, também pode-se contar com os livros desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação: o Ler e Escrever⁴ e o EMAI⁵.

Os professores têm autonomia para utilizar o material que julgarem melhor para desenvolver seu trabalho. Há professores que montam apostilas para desenvolverem com os alunos, outros mesclam folhinhas avulsas de atividades e livros didáticos e os livros desenvolvidos pela Secretaria Estadual: o Ler e Escrever e o EMAI. Basicamente, o currículo mostra o conteúdo que deve ser desenvolvido com as crianças.

Os professores fazem uso dos materiais disponíveis ou de atividades elaboradas por eles próprios para fazer com que os alunos se apropriem do conteúdo abordado.

Com a chegada da BNCC, o planejamento está sendo feito por meio do desenvolvimento de competências e habilidades já descritas para cada ano. Os professores, então, devem fazer com que os alunos desenvolvam e aprimorem as competências e habilidades descritas no currículo.

Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico e descreve o que a criança deve saber fazer depois de desenvolvida em sala de aula.

Quando toda essa mudança começou a acontecer, a orientação recebida da gestão escolar foi a de que, para se planejarem as aulas, era melhor que fosse seguida a sequência sugerida nos livros didáticos e, assim, fossem realizadas as atividades propostas nele, pois todas elas já estavam pensadas e montadas de acordo com as novas orientações dadas pela base comum.

Em relação aos cadernos Ler e Escrever e EMAI, estes poderiam ser utilizados pelos professores no sentido de complementar e/ou aprofundar o assunto que estava sendo estudado em sala de aula.

⁴O Ler e Escrever e o EMAI são livros produzidos pela Secretaria Estadual de ensino e usados em todas as escolas estaduais. Sua meta é garantir que todas as crianças que estejam cursando até o 3º ano estejam plenamente alfabetizadas. O Ler e Escrever abrange a área de Língua Portuguesa e o EMAI, de Matemática. A Secretaria de Educação Estadual disponibiliza esse material para ser trabalhado em sala de aula pelos professores e, conjuntamente, oferece aos docentes cursos de formação para aprenderem a usar o material nas suas salas de aula.

⁵Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, alguns questionamentos me surgiram em relação às mudanças propostas pelo Currículo Paulista, como: será que o professor conseguirá refletir sobre sua prática, no sentido de ter a capacidade de enxergar o aluno como um indivíduo que está em constante processo de aprendizagem, ou seja, enxergar uma pessoa no sentido global, que traz conhecimento e sabe refletir sobre aquilo que aprende, ao mesmo tempo em que consegue trazer para sua própria realidade aquilo que está sendo ensinado?

Será possível fazer com que o aluno aprenda a argumentar, criticar e ter autonomia para, junto com o professor mediador, construir seu conhecimento?

Será que o professor não se tornará apenas um transmissor de conteúdos, limitando o ensino e a aprendizagem a ações mecânicas e repetitivas?

Em agosto de 2019, homologou-se o Currículo Paulista elaborado pela Secretaria do Estado de São Paulo. Pensado para promover a melhora na aprendizagem dos alunos, foram organizados Cadernos, do Aluno e do Professor, a serem usados pelas instituições escolares de todo o estado, que seguem as competências gerais descritas na BNCC:

O Currículo Paulista tem por objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo através de orientações para a aprendizagem dos estudantes através da elaboração de Cadernos do Aluno e do Professor, os quais seguem as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019)

Em meio a tantas mudanças acontecendo, vemos o seguinte: nos anos de 2018 e 2019 ocorreram, dentro das unidades escolares, discussões sobre a nova base comum curricular, mudanças que seriam obrigatórias a partir do ano de 2020.

Se faz necessário explicar que todos os cadernos propostos para serem desenvolvidos em sala de aula – Ler e Escrever, EMAI e os outros cadernos que foram propostos pelo Currículo Paulista – advêm da Secretaria Estadual de Ensino. Como a escola em que a pesquisa foi realizada pertence à rede municipal de ensino, é necessário entender como os professores da rede municipal usam os livros, pois na rede estadual se tem uma orientação diferente da que se tem rede municipal.

Como já descrito anteriormente, todos esses cadernos foram apresentados aos professores que lecionam na rede estadual juntamente com formações e cursos, para terem mais segurança e saberem como trabalhar com o material. Na rede municipal de ensino, essa apresentação e as atividades de formação de professores não aconteceram.

Comentado [1]: Como fazer a citação? está nesse site.

Comentado [RMS2R1]: Thalita, seguem os modelos para citação e referência de sites.

Na citação:

(NOME DO SITE, ano)

Ex: (SECRETARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2019)

Nas referências finais:

TÍTULO da matéria. **Nome do site**, ano. Disponível em: <URL>. Acesso em: dia, mês e ano.

Ex: NOVO Currículo Paulista. **Secretaria do Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/coped/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>. Acesso em: 2 maio 2023.

Tratando-se da rede municipal de ensino, vemos o seguinte panorama: a Secretaria Municipal de Educação (SME) não necessariamente precisa adotar os cadernos produzidos pelo Estado para serem utilizados nas escolas municipais, mesmo assim precisa seguir a nova orientação curricular – o Currículo Paulista. Dessa forma, subentende-se que os livros didáticos é que serão usados pelos professores da rede municipal, a partir de 2020.

No entanto, a Secretaria Municipal tenta seguir as mesmas orientações da Secretaria Estadual; então, as escolas municipais também recebem os cadernos produzidos pelo Estado, mas não têm as orientações e formações, que são ofertadas aos professores da rede estadual, sobre os novos materiais. Assim, os professores têm o material – somente o dos alunos, – mas não têm a orientação de como devem utilizá-lo.

Vale a pena ressaltar que o Currículo Paulista surge com um novo paradigma, que propõe desenvolver nos alunos habilidades e competências e que, a partir delas, será possível promover a educação integral deles. O professor precisa, então, pensar em atividades que contemplem as habilidades e competências descritas para o ano em que atua.

Os cadernos elaborados pela Secretaria de Educação, no entanto, já apresentam atividades que contemplam as habilidades e competências. Muitos professores acabam optando por usar os cadernos e vão adaptando as atividades conforme a realidade e necessidade da sala de aula.

Silva (2015), ao trazer algumas reflexões acerca do currículo, afirma que ele reflete uma identidade e realidade que estamos vivendo no momento, portanto, para se entender o objetivo de um currículo, precisa-se decifrar qual objetivo se quer alcançar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o currículo é carregado de intencionalidade, reflete a visão de mundo que as pessoas carregam e as intenções que desejam alcançar.

O currículo, então, não é algo neutro e vai reverberar nas ações da escola, principalmente nas ações do professor, de acordo com a intencionalidade com que foi traçado ao ser planejado. Os estudos de Sacristán (2000) também nos ajudam a perceber isso quando discute o conceito de currículo:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (Sacristán, 2000, p. 14 apud Grundy, 1987, p. 5)

A partir dessas informações, entende-se que o currículo interfere de forma direta na intencionalidade que se tem ao planejar os objetivos da escola em relação às práticas e ações pedagógicas que se desenvolvem. Dessa forma, a problemática da pesquisa tem seu foco na percepção dos professores em relação à implementação do Currículo Paulista e às possíveis interferências em sua prática.

Para fundamentar teoricamente a temática estudada, recorre-se a autores como Silva (2015) e Sacristán (2000, 2013), e para analisar o conceito e a maneira como o currículo é pensado, entre eles, o Currículo Paulista.

Dessa maneira, pode-se contribuir para os professores nas reflexões sobre suas práticas e seu papel na sala de aula. A próxima seção nos ajudará a compreender também a função do currículo do professor.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção é discutir os fundamentos teóricos do conceito de currículo, de forma a compreendermos como poderia se dar a implementação curricular nas escolas da Educação Básica e o papel dos professores nesse contexto.

Ainda consideramos relevante apresentar um breve histórico sobre a BNCC e o Currículo Paulista, visto que esse é um desmembramento da nova base no estado de São Paulo, e que o objeto principal da pesquisa são as percepções dos professores sobre a implementação desse currículo e as possíveis interferências dele em suas práticas. Assim, poderemos entender melhor como a BNCC e o Currículo Paulista estão estruturados e se foram pensados com a participação dos professores da Educação Básica.

Os conceitos serão discutidos, principalmente, com base nos autores Silva (2015), Sacristán (2000, 2013) e Freire (1987, 1996).

2.1. Levantamento bibliográfico

Inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico, a partir da base de dados “Plataforma Capes e Scielo”, para pesquisar publicações que fossem relevantes e se aproximassem da temática.

As palavras-chave utilizadas foram: [BNCC], [ESTRUTURA CURRICULAR], [CURRÍCULO], [PRÁTICA DOCENTE], [CURRÍCULO PAULISTA].

Destacamos as palavras-chave [BNCC] e [CURRÍCULO PAULISTA] por serem parte essencial da pesquisa. Procuramos analisar quais são os objetivos dos documentos citados em relação às possíveis mudanças no cenário educacional, as quais interferem nas práticas dos professores da Educação Básica.

Pontuamos também o termo [PRÁTICA DOCENTE], pois é importante investigar e analisar como se define uma boa prática docente para poder entender as percepções dos professores sobre a implementação do Currículo Paulista.

As palavras-chave [CURRÍCULO] e [ESTRUTURA CURRICULAR] nos auxiliaram a investigar pesquisas que tenham como temática o papel do currículo na escola, destacando-se questões sobre como, por quê, por quem e para que o currículo é pensado, e também a estudar as relações entre o Currículo Paulista e a BNCC.

Diante dos resultados do levantamento, destacamos os artigos que apontam as possíveis interferências do Currículo Paulista e da BNCC na prática docente. Destacamos os artigos pois, durante o período da pesquisa, foi o que encontramos. Não encontramos teses e pesquisas.

Segue o quadro 1, contendo o levantamento bibliográfico.

Quadro 1- Levantamento bibliográfico

Autor	Título	Ano	Tipo	Url do artigo
Cláudia Maria Mendes Gontijo Dania Monteiro Vieira Costa Nayara Santos Perovano	Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular	2020	Artigo	https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/abstract/?lang=pt
Freita, F. M. Da Silva, J. A. Lorena Leite, M. C.	Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC	2018	Artigo	https://docplayer.com.br/124364198-Diretrizes-invisíveis-e-regras-distributivas-nas-políticas-curriculares-da-nova-bncc.html
Maria da Conceição dos Santos Costa Maria Celeste Gomes de Farias Michele Borges de Souza	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente	2019	Artigo	https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665
Sawana Araújo Lopes de Souza Mariana Pinto de Sousa	Dialogando sobre a BNCC e sua interferência na formação de professores	2020	Artigo	https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13536/9080

Wilson Honorato Aragão				
Luciana Nogueira Juciele Pereira Dias	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências	2018	Artigo	https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170
Gisele Barreto da Cruz	A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares	2007	Artigo	https://www.scielo.br/j/er/a/xtdbph9XCmYhbV VXnYv7bNp/?lang=pt
Eliane de Fátima Triches Maria Alice de Miranda Aranda	A formulação da Base Nacional Comum Curricular: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)	2016	Artigo	https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362
Andrea Coelho Lastória Sonara da Silva de Souza	Programa São Paulo Faz Escola: apontamentos sobre o currículo e a ação docente	2019	Artigo	https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50990
Celso do Prado Ferraz de Carvalho Tatiana Zanini da Silva Patiño	Currículo oficial do Estado de São Paulo: desdobramentos de um ensino pautado em competências	2021	Artigo	https://noticias.cruzeirosdoeducacional.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/REV_FINAL_Anais-VIII-Encontro-de-

				Políticas Públicas e Formação dos Professores-2019.pdf
--	--	--	--	--

CHIARI, 2022.

No período em que as buscas foram feitas, de março a dezembro de 2021, foram encontrados 23 artigos, a partir das palavras-chave utilizadas, que tratavam da temática da pesquisa. Desses 23 artigos, selecionamos os nove citados acima por estarem mais relacionados com a proposta da pesquisa.

Não encontramos teses ou pesquisas que discorressem sobre a temática. Talvez porque é uma temática nova. O último artigo, publicado em 2021, foi inserido recentemente no quadro acima.

Ao ler os nove artigos acima citados, pudemos destacar que trazem a ideia e a reflexão de que a nova proposta curricular tem uma intencionalidade que sutilmente vai diminuindo a ação do professor em sua própria prática.

Como exemplo, podemos dizer que o artigo de COSTA *et al.* (2019) traz a reflexão de que a BNCC é um documento que atende às demandas de um sistema neoliberal e que, além disso, sua intenção de padronização do ensino acaba desvalorizando as minorias, engessando a ação do professor e aprofundando sua desvalorização.

Por esse motivo, os autores acima foram citados e destacados. Encontramos mais de cem publicações que estavam correlacionadas com o Currículo Paulista e a BNCC; no entanto, as publicações acima citadas foram destacadas por discutirem temáticas que envolvem as possíveis interferências que o Currículo Paulista e a BNCC podem trazer para a prática docente.

Ao lermos a introdução do Currículo Paulista, podemos constatar a preocupação dos autores em defender uma educação que desenvolva várias dimensões do ser humano, entre elas, a intelectual, física, socioemocional e cultural, com destaque para as competências e habilidades.

Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as

competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos para acessar, selecionar e construir pontos de vista frente ao volume substancial de informações e conhecimentos disponíveis, para buscar soluções criativas e fazer escolhas coerentes com seus projetos de vida e com o impacto dessas escolhas. (SEESP, 2018, p. 28)

Dessa forma, os autores pressupõem que os estudantes serão capazes de fazer escolhas de forma autônoma e consciente.

O Currículo Paulista, assim como a BNCC, prioriza dois conceitos para promover a aprendizagem: a competência e a habilidade. Nesse sentido, as ações da escola que serão organizadas pelos professores deverão considerar as habilidades necessárias para que os estudantes desenvolvam todas as esferas descritas: intelectual, física, socioemocional e cultural.

Vale a pena considerar ainda os estudos das autoras Gontijo *et al.* (2020) sobre o conceito de competência:

Competência, na BNCC (Ministério da Educação, 2017), “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” (p. 6). Essa definição remete, então, à ideia de que a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos. (GONTIJO *et al.*, 2020, p. 3)

As autoras referem-se ao conceito de competência para ressaltar a ideia de que a

noção de competência, conforme adotada na BNCC, está diretamente ligada ao modelo funcional de alfabetização adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para subsidiar programas e projetos de educação de adultos em todo o mundo, agora alastrado por toda a educação básica e, conseqüentemente, para o processo inicial de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a despeito do aparente caráter transformador, a BNCC pretende reduzir o que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea. (GONTIJO *et al.* 2020, p. 4)

Com base nessa afirmação, é possível compreender que a BNCC e, conseqüentemente, o Currículo Paulista não têm a intencionalidade de serem transformadores nem de desenvolver habilidades nas crianças no âmbito intelectual, físico, socioemocional e cultural, mas sim de

reduzir as ações do professor em sala de aula e manter o caráter técnico do ensino, que por vezes é usado para reforçar relações de poder de uma classe dominante sobre outra.

É importante entendermos esse conceito, pois ele nos ajudará a compreender como o Currículo Paulista minimiza a ação do professor e reforça a ideia de os discentes continuarem estagnados, sem possibilidade de consolidarem uma aprendizagem que seja significativa para os alunos e que os transforme em pessoas autônomas e conscientes, protagonistas de seu próprio conhecimento.

A afirmação feita por Lins (2011) nos ajuda a definir melhor a ideia de Educação Bancária trazida por Freire:

Tratar-se-ia de uma atitude autoritária e opressiva sobre alunos que se encontrariam passivos e apenas receptivos dos conteúdos e informações que o professor neles depositaria. Este modelo tende a apresentar o professor como alguém que exerce um papel arbitrário sobre o grupo de alunos, os quais estão inteiramente inertes. Desta forma, a prática de se ensinar conteúdos e informar os alunos para que a aprendizagem seja realizada vem sendo entendida como uma atitude tirânica e opressora que deve ser banida das escolas. (LINS, 2011, p. 2)

A problemática que gostaríamos de destacar aqui é que não há problema em o professor apresentar conteúdos para os alunos; pelo contrário, isso se faz necessário uma vez que, para construírem sua aprendizagem, é preciso que os alunos tenham contato com conteúdos e informações.

A questão aqui é refletir sobre como uma habilidade, descrita por um código alfanumérico, pode auxiliar no desenvolvimento integral que o próprio documento enaltece. Uma habilidade pré-selecionada como sendo essencial ou necessária a ser desenvolvida não contempla as necessidades de todos os alunos, generalizando a aprendizagem e desconsiderando a individualidade e necessidade que cada aluno traz consigo. Ao que parece, um sistema de ensino-aprendizagem organizado dessa maneira não promove o desenvolvimento global da criança e acaba limitando a prática docente à transmissão não sistematizada de conhecimentos.

Ainda podemos destacar a problematização que o artigo de Gontijo e suas colaboradoras (2020) apresenta em relação aos conceitos de habilidade e competência, e ao quanto eles minimizam a aprendizagem dos alunos: “se considerarmos o seu atrelamento às avaliações internacionais, o fato de adotar a noção de competência que reduz o conhecimento a uma técnica para aplicação em contextos situados principalmente no meio profissional.” (GONTIJO *et al.*, 2020, p. 11)

Como explicitado acima, fazer com que o ensino seja feito a partir de competências e habilidades predefinidas, o transforma em algo técnico, e apenas se reproduz o que está sendo ensinado, generalizando o ensino e a aprendizagem e reforçando um caráter técnico e reprodutivo. Esse tipo de ensino tira a possibilidade de se ter um olhar para a individualidade e especificidade do aluno, não sendo possível que este se desenvolva nas esferas intelectual, sociocultural e socioemocional, nem que tenha autonomia para buscar seu próprio conhecimento.

Afirmamos que a pesquisa é relevante, uma vez que nos possibilita averiguar e afirmar, com base nas respostas dos professores e nas reflexões feitas a partir da fundamentação teórica, que o Currículo Paulista assim como a BNCC na verdade prejudicam a possibilidade do desenvolvimento de uma prática docente qualificada e, como consequência, impossibilitam que a escola pública ofereça um ensino de qualidade à classe trabalhadora.

Também precisamos pontuar que não foram encontrados muitos artigos que discutam sobre a prática docente em relação à nova implementação curricular, o que dá à pesquisa um caráter inovador.

No próximo tópico, abordaremos algumas reflexões sobre o currículo e a prática dos professores, considerando os estudos de Freire (1987, 1996).

2.2. Um olhar sobre o currículo

Nesta subseção, discorreremos sobre a estrutura do currículo. Os estudos de Silva (2015) e Sacristán (2020) nos ajudarão a compreender a intencionalidade do currículo no contexto da escola e como a forma de estruturação dele pode interferir na prática docente e, conseqüentemente, na sala de aula.

A palavra currículo origina-se do latim *curriculum* e pode ser traduzida como a “soma das honras” (*cursus honorum*).

Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. (SACRISTÁN, 2013, p. 2)

Sacristán (2013) traz outra possibilidade para se compreender o currículo e divide tal conceito em dois sentidos: o *curriculum vitae* (descrição da vida profissional) e outro de sentido

mais amplo, como algo que ordena e constitui a vida do estudante, sendo responsável por agregar e organizar os conteúdos que o aluno terá que aprender durante sua vida escolar.

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p. 2)

No Brasil, o currículo apresenta-se com uma dupla funcionalidade, como explicam os autores:

No contexto da educação no Brasil, o currículo se apresenta exercendo dupla função, organizadora e unificadora. Na visão organizadora os conteúdos são selecionados, ordenados e classificados. E na visão unificadora tem por objetivo garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo. Na escola, o currículo se apresenta como um instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e as práticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do aluno, impondo regras, normas e práticas que serão determinantes na vida e na formação do educando. Quando as informações são distribuídas pelo professor, o aluno deverá exercitar a capacidade de juntá-las e formar então, o conhecimento que deve ser fruto de um trabalho de análise, reflexão e, principalmente, partilha. (PRADO *et al.*, 2017, p. 4)

Percebe-se que o currículo é um conceito complexo de ser definido. Para Sacristán (2000, p. 17): “Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.”

Diante do exposto, podemos perceber que o currículo é o responsável por ordenar e classificar, no interior da escola, conteúdos a serem organizados pelo professor no sentido de desenvolver nos alunos as habilidades e competências, no caso do Currículo Paulista. No entanto, Sacristán (2000) afirma que esse mesmo currículo não se isenta de carregar conflitos e interesses provenientes do momento em que a sociedade vive.

Seria muito simples, então, definir e minimizar o conceito de currículo como uma ferramenta meramente organizadora, como uma grade curricular. Mas, quando consideramos as outras influências que interferem na configuração do currículo, fica visível a complexidade de se tentar conceituá-lo, assim como de minimizar o papel que ele pode desempenhar na escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Quando Silva (2015) reflete sobre as teorias do currículo, podemos ver que este, por ser complexo, é difícil de ser conceituado e, portanto, afirma-se a necessidade de explicá-lo com base em uma teoria, pois:

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o real, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimétrico [...]. (SILVA, 2015, p. 5)

Percebe-se então, novamente, que o currículo também é resultado de interesses existentes e que refletem diretamente na forma como é apresentado e desenvolvido na escola. Portanto, não podemos deixar de fazer uma outra reflexão: a das transformações da sociedade.

Caracterizado dessa forma, podemos dizer, então, que o currículo é o caminho usado pela sociedade, porque foi elaborado com base nos seus interesses, reflete na escola e, conseqüentemente, na prática dos professores.

Como afirma Sacristán (2000):

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implícita ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas as quais se dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados ao currículo não é senão uma conseqüência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

Pensando nisso, fica mais fácil entender que a escola é um lugar que reflete também as mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, seus interesses.

A sociedade moderna é pautada nos ideais iluministas, que carregam, mesmo que intrinsecamente, o conceito de meritocracia em seus discursos.

De acordo com Valle e Ruschel (2010) o governo do mérito é uma utopia desde os tempos de Platão, que acreditava que o governo seria melhor composto pelos sábios do que pelo direito. Apesar disso, somente na disputa iluminista contra a aristocracia que o mérito passou a ser considerado como o meio honesto de fazer fortuna, justificando o surgimento de uma nova nobreza em oposição à sociedade hierárquica medieval e argumentando em favor de uma distribuição proporcional à engenhosidade e aos talentos individuais, um dos principais lemas do Iluminismo. Dessa forma, a meritocracia surge como um sistema onde os privilégios são distribuídos de acordo com o mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados e competentes, com o principal argumento a seu favor de que os governos meritocráticos são mais justos que os demais sistemas. (SOARES *et al.*, 2018, p. 3)

Em se tratando do contexto escolar, podemos perceber o quanto esse conceito está enraizado em sua estrutura:

As sociedades modernas, inspiradas nos ideais iluministas, depositam uma confiança muito grande na educação como meio de promoção da justiça social, omitindo todos os fatores à ingerência que podem ter as demais relações sociais... Portanto, no cenário escolar, o mérito também se exprime e dá forma à meritocracia escolar: para

a escola é atribuída A responsabilidade de revelar os talentosos e de justificar suas classificações. Primeiramente, espera-se da educação que produza mão-de-obra altamente qualificada, capaz tanto de investigar no sentido das inovações científicas e tecnológicas, como de tomar decisões quanto à aplicação destas ao processo produtivo; uma função prioritária da educação na sociedade industrial moderna é, portanto, a formação de técnicos com espírito empreendedor. O que nos remete pensar no aparecimento do modelo gerencial na maioria das políticas públicas educacionais modernas em uma tentativa de dar conta deste modelo que se desvela. Neste contexto, a gestão educacional brasileira, passa a ser concebida com o intuito de proporcionar um novo modelo de gestão, de acordo com as recentes exigências da mundialização da economia e da atual configuração do Estado. (VIEIRA *et al.*, 2013, p. 4)

A partir dessa afirmação, é possível entender o quanto a escola é veículo de sustentação dos interesses de uma parte da sociedade, no caso, a classe dominante, que geralmente tem mais poder político e econômico, minimizando, dessa forma, o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

Podemos afirmar que ainda é muito presente nas instituições escolares um modelo mais tradicional da construção do conhecimento; uma relação unilateral entre professor e aluno, em que vemos fortemente uma preocupação e um foco nas metodologias, nos materiais, no “como fazer”. Um sistema de ensino que promove e instiga todos que estão envolvidos à competição utilizando-se de índices alcançados em avaliações, da competição entre alunos, professores e escolas, cujo foco é o resultado apresentado.

Para avaliar “quem merece”, criam-se indicadores de desempenho (eficácia, eficiência e efetividade) visando resultados. E a educação de qualidade passa a ser equivalente ao controle de qualidade, que depende da equidade e da eficiência. O conceito de equidade aparece nos projetos do Banco Mundial como sendo sinônimo de diferença (FONSECA, 1998). Não se fala mais em igualdade neste período das reformas, mas em equidade. Nesse conceito de equidade, ou diferença, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos naturais das circunstâncias em que estão inseridos, onde se deve considerar aquilo que se pode fazer baseado nas características e recursos locais, considerando a máxima efetividade da relação custo/benefício. E assim eficiência começa a ser vista, para este modelo educacional, como qualidade. Este discurso está arraigado ao pensamento neoliberal onde a qualidade do sistema educacional passa a ser relacionada à sua produtividade. E a identidade é vinculada à eficiência, eficácia e efetividade. Onde se cria oportunidade para “todos” concorrerem, mas somente os bons permanecerão. (VIEIRA *et al.*, 2013, p.6)

A sociedade do século XXI é caracterizada pelos avanços tecnológicos, demandas e necessidades de uma cultura que é instantânea. Cada vez mais temos acesso a informações que estão à distância de um clique de nós, a comunicação é extremamente rápida; uma sociedade do aqui e agora.

Considerando, então, as características dessa sociedade em relação aos modelos estruturais da escola, começamos a enxergar uma divergência que existe entre elas.

Mas a escola neste momento precisava de uma revisão para aquiescer às necessidades da classe em ascensão. Então, a Escola Tradicional, no século XX, ganha uma nova faceta, para acompanhar a velocidade do novo mundo e produzir indivíduos aptos para o trabalho na indústria. É nesse momento, inclusive, já na Era Vargas (1930-1945), que a Constituição atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a educação, atribuindo às três esferas do poder público tal responsabilidade. Afinal, por conta da intensa industrialização, é inevitável a extensão da escolarização. O governo passa a tratar a educação como questão nacional. Porém, a universalização da escola, e as novas exigências da qualificação da mão-de-obra, colocaria a nova classe em ascensão – a burguesia – numa encruzilhada: a escolarização das massas não poderia gerar indivíduos críticos [...]. (IWASSE *et al.*, 2017, p. 5)

Esse modelo de instituição escolar nos remete a uma necessidade do século XX, o qual demandava a produção de mão de obra para as indústrias – algo que estava em constante crescimento na época – por esse motivo, tem-se muito a influência do que conhecemos como taylorismo-fordismo:

[...] traduz-se na organização dos conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular, e mesmo a organização espacial da sala (cadeiras enfileiradas) lembram uma organização fabril. A imobilidade e as filas desempenham um papel indispensável na alienação do aluno, tornando-o como um operário dócil e submisso sob a ordem de um professor autoritário – exatamente como um chefe de setor industrial – que exige silêncio e rendimento, através de castigos e prêmios, o que também sustenta o sistema vigente, além da burocratização que se implantou com controle de frequência, avaliações internas e externas e documentações. (IWASSE *et al.*, 2017, p. 6)

Estamos nos referindo aqui a uma estrutura escolar do século XX, entretanto, em pleno século XXI, como já dissemos acima, ainda se vê presente nas escolas, infelizmente, esse modelo de funcionamento.

Quando enxergamos isso, vemos o quanto a escola está afastada e divergente da sociedade atual, uma vez que há demandas de pessoas que sejam capazes de buscar o conhecimento de forma autônoma e com senso crítico, de modo a poder selecionar aquilo que realmente é importante para a sociedade, e que saibam julgar e filtrar as informações que recebem.

Sabemos que mudanças devem ser feitas na estrutura da escola e na organização do currículo, uma vez que este deve ser pensado de forma que promova uma educação significativa e integral para os educandos. Nesse sentido, as implementações curriculares deveriam considerar as demandas das escolas, as quais são culturais e sociais, e as práticas dos professores.

Como Silva (2015) comenta quando discute as teorias do currículo, no que se refere à sua organização: questões sobre o quê, quando e para que se ensina sempre devem ser

levantadas, fazendo com que o currículo assuma esse movimento e dinamismo, proporcionando, dessa forma, um desenvolvimento pleno e integral do aluno. Para que esse movimento ocorra, faz-se necessário que as implementações curriculares contem com a participação dos professores e considerem as práticas destes.

Podemos dizer, então, que o currículo deve trazer e defender a ideia de que os alunos passam por um processo educativo que os coloca como protagonistas desse processo. Dessa forma, o estudante deve trilhar e ordenar sua vida acadêmica sempre no intuito de buscar, aprimorar e transformar seu próprio conhecimento, ficando a encargo do professor a organização desse processo. Ou seja, considerar a prática dos professores nas implementações curriculares torna-se imprescindível.

Vale a pena considerar ainda que o currículo tem aspecto plural, porque apresenta infinitas possibilidades para que o aluno se desenvolva, sendo que o papel do professor está relacionado à organização dos processos de ensino e aprendizagem, parte integrante de suas práticas.

Todas essas reflexões sobre o papel do currículo, da escola e, conseqüentemente, das práticas dos professores consideram o tipo de educação que queremos promover aos alunos, o papel do professor diante dessa realidade e, por conseguinte, responder a questões que envolvem as percepções dos professores sobre as possíveis influências do currículo em suas práticas.

A seguir, discutiremos, sob o olhar de Freire (1996), de que maneiras podemos analisar a educação, como interferem no tipo de aluno que formamos e, portanto, como tais interferências se explicitam na prática dos professores.

Entendemos a educação como um direito de todo ser humano e enxergamos a escola como o principal local para que esse direito seja garantido. Mas, a que tipo de educação e de escola estamos nos referindo?

Se tomarmos Freire (1987) como referência, encontramos dois tipos de educação: a educação bancária e a educação libertadora e emancipadora.

O autor define a educação bancária como sendo aquela em que se verificam: “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo.” (FREIRE, 1987, p. 41). Podemos interpretar essa frase como a descrição de algo estático, que não se move, algo que está fadado a ser depósito, que apenas se

memoriza e se imita, aquilo que se recebe sem ao menos se tentar criar algo a partir do que é recebido.

Quando nos referimos à educação bancária, ao nos fundamentarmos nos estudos de Freire (1996), estamos falando de uma educação mecânica, centrada apenas no ensino, no método, que enxerga o aluno como depósito de conteúdo; e aquilo que se recebe se torna apenas mais um conteúdo sem conexão com sua vida, sem relação com aquilo que envolve seu cotidiano. A educação que basicamente consiste na transmissão e na memorização.

Esse tipo de educação assistencialista faz com que os indivíduos permaneçam exatamente onde estão. Um currículo que atende às demandas do poder, que se concentram nos interesses econômicos e políticos, e enxergam a educação bancária como a mais vantajosa, pois os indivíduos sujeitos a esse tipo de educação são fadados a permanecer estáticos, limitados ao senso comum, a não construir ou produzir conhecimento, criticidade ou qualquer outra coisa; apenas reproduzem aquilo que ouvem e veem sem conseguirem estabelecer relações. O professor, nesse tipo de processo, é aquele que simplesmente “enche” os educandos de conteúdos.

O segundo tipo de educação defendido por Freire (1987) é a educação libertadora e emancipadora. Tal proposta considera a concepção de humanização dos educadores e dos educandos, isto é, a educação é vista como uma prática social humanizadora; “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 44).

Essa ideia de educação defende o ato de ensinar não como mera transferência de conhecimento, mas como criação de possibilidades para a produção ou construção do próprio conhecimento. Dá as condições necessárias para que professores e educandos alimentem sua criatividade, em relação aos objetos e ao mundo, e criem a possibilidade de se transformarem, de se recriarem, de serem produtores e construtores de conhecimento.

A educação libertadora e emancipadora coloca o educador e o estudante para trabalharem juntos, os quais, por meio do diálogo e da problematização, podem compreender o mundo e serem agentes críticos do ato de conhecer. Faz-se necessário que as implementações curriculares coordenadas pelas secretarias de educação sejam integradas às suas práticas.

Em relação à escola em que a pesquisa foi realizada, vemos que a realidade não é essa. O professor muitas vezes também acaba apenas reproduzindo o que está no material oferecido,

nos livros didáticos, e não sistematiza o conhecimento, não o transforma em algo significativo, o que delimita a capacidade de transformação que poderia ser gerada nas crianças.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2015) quando afirma que cada modelo de ser humano corresponde a um tipo de currículo. Dessa forma, há de se questionar: como e por que se delimita e se diminui o currículo a uma simples grade curricular?

Essa delimitação e diminuição parece que não traz, na maioria das vezes, nenhum ganho nem mudança significativa à formação da identidade dos alunos e à prática dos professores.

O mesmo autor ainda afirma que os debates ligados ao tema do currículo provêm de teorias tradicionais, que o limitam a assuntos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à metodologia, ao planejamento, à eficiência, ou seja, à burocratização do ensino, fazendo com que o aluno fique limitado aos resultados de avaliações externas, reduzindo a sua possibilidade de desenvolvimento e evolução como ser humano (SILVA, 2015). Nesse cenário, os professores se tornam executores de currículos que não foram pensados por eles e que ignoram suas práticas.

Nesse contexto que Silva (2015) nos traz, é possível dizer que o currículo está atrelado a uma relação de poder que serve a órgãos diversos, que não estão a serviço da escola, do professor e sequer do aluno, mas podem estar diretamente relacionados, por exemplo, à preparação dos indivíduos para uma movimentação da economia ou à educação para a reprodução de um ofício. Entendemos que, enquanto o currículo estiver sendo pensado dessa maneira, a educação tecnicista vai acontecer e prevalecer, e será impossível gerar a transformação e autonomia dos alunos.

Dessa forma, pautando-se em autores como Sacristán (2013) e Silva (2015), que trazem e defendem teorias críticas acerca do currículo, fica evidente que a construção deste estabelece relações de poder; de alguma forma, impõe valores e objetivos que satisfaçam e atendam às necessidades e demandas da classe dominante. Podemos perceber essa característica quando Sacristán (2000) afirma:

Por isso, se relegou em muitos casos a permanente função cultural da escola como finalidade essencial. Em parte, talvez porque é uma forma de escapar do debate no qual se desmascara e se aprecia o verdadeiro significado do ensino; o que resulta coerente com os interesses dominantes que subjazem a qualquer projeto educativo: estabelecer seus fins como algo dado, que é preciso instrumentar, mas não discutir. (SACRISTÁN, 2000, p. 19)

Quer dizer que o currículo, que deveria ser uma ferramenta que traduz a função cultural e social da escola, está atrelado apenas aos interesses de uma classe da sociedade, afastando-se de sua real função e refletindo os valores e as crenças da classe dominante; não sendo possível dialogar e discutir. No fim, o currículo resume-se a algo que já vem pronto.

Pensando nessa realidade, e em como a BNCC e, conseqüentemente, o Currículo Paulista estão organizados, bem como nas propostas que foram pensadas, podemos refletir se essa proposta traz realmente a ideia de um currículo que apresenta, organiza e sistematiza conteúdos, mas que não delimita a ação do professor enquanto mediador do conhecimento; ou se, de alguma maneira, ainda é um documento regulador, que atende a uma classe dominante, que visa um ensino tecnicista, transformando os indivíduos em meros reprodutores de conteúdos e ações.

Na sala de aula, seria interessante que os professores conseguissem pensar em suas práticas enquanto um possível diálogo que promova a reflexão do aluno, que o coloque como protagonista do seu processo, que o instigue a buscar e solucionar os problemas que estejam interligados com sua experiência pessoal e sua realidade, pois somente assim o ensino e a aprendizagem vão começar a fazer sentido. Entretanto, com a chegada do Currículo Paulista, a impressão que temos é que, aos professores, acaba sendo dada a função de reproduzir e seguir as instruções de um material que está pronto, impedindo, muitas vezes, que estes reflitam sobre suas próprias práticas ou pensem em uma didática que promova a autonomia dos alunos.

Nas próximas subseções, será abordado, de forma pontual, o breve histórico da BNCC e do Currículo Paulista. Isso se faz importante pois nos permitirá entender a intencionalidade e os objetivos que fundamentam o currículo, a fim de que possamos compreender como estes reverberam na prática do professor, a qual se explicita em sala de aula.

2.3. BNCC: breve histórico

Já na Constituição de 1988, percebe-se uma movimentação no sentido de implantar uma base curricular que fosse comum, o que abriu caminhos para a formulação da BNCC em 2018.

Os debates em torno da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular remontam a discussões que convergiram no Artigo 210º da Constituição Nacional de 1988 (BRASIL, 1988), a qual apregoa que devem ser “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum”. Esse artigo foi o desencadeador de um processo que culminou em um longo caminho de 30 anos até a promulgação da BNCC, em 2018. (MALHEIROS *et al.*, 2020, p. 4)

Com a LDB 9394/96, inicia-se um certo movimento para que as modalidades de Ensinos Infantil, Fundamental e Médio pudessem ter uma base nacional comum, fazendo com que, em 1997, fosse elaborada uma nova proposta para o currículo, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a qual se diferenciou do caráter de base comum.

O que passa a ocorrer, por meio do Conselho Nacional de Educação, é o lançamento de diferentes diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino até 2012. Uma estratégia para discussão nas escolas, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, quanto ao conteúdo mínimo, deu-se a partir da instituição do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Mesmo sendo um projeto que tinha por objetivo apresentar subsídios para oferecer diferentes metodologias e estratégias para os professores, tinha como ponto de partida a discussão de conteúdos próprios de cada ano escolar. (MALHEIROS et al., 2020, p. 5)

Em 2015, entra em vigor o chamado Plano Nacional de Educação, que apresentou vinte metas para a melhoria da Educação Básica e, dessas vinte, quatro estavam voltadas para a Base, o que acabou desencadeando uma versão preliminar da BNCC.

Elaborou-se a primeira versão do documento, o qual tinha como principal objetivo ser um referencial a ser cumprido pelas escolas, tendo em vista a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. “Ela tinha como pressuposto o direito de todos à educação, e a escola deveria ocupar de fato o espaço para que esse direito seja garantido” (BRASIL, 2015, apud MALHEIROS, et.al., 2020, p.04)

Em 2016, em sua versão dita preliminar, a proposta era a de “garantir direitos de aprendizagem por meio das centenas de objetos operacionais especificados para todas as disciplinas que são destinadas a orientar as avaliações nacionais” (CESÁRIO, 2019, p. 15).

Nesse sentido, essa versão começou a indicar uma conotação que pendia ao neoliberalismo, com foco nos interesses que se relacionavam cada vez mais à esfera econômica. Assim, começa-se a notar que iam sendo construídas maneiras para controlar politicamente e ideologicamente a escola.

Ainda em 2016, depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a construção da Base, ainda inacabada, foi totalmente encerrada e

alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontraram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal. (CARNEIRO, 2019, apud MALHEIROS et al., 2020, p.6).

Além disso, sua construção considerou avaliações como o PISA, deixando de lado saberes docentes e sendo construída de uma maneira que acaba desvalorizando cada vez mais o trabalho do professor, pois está intimamente ligada ao subsídio a avaliações e à produção de livros didáticos.

Ela foi publicada (BRASIL, 2018) totalmente “alinhada a diversos documentos de órgãos internacionais que encontraram nos modelos educacionais um eixo para estruturar toda uma forma econômica, baseada na comparação de desempenhos entre países e tratada como universal” (CARNEIRO, 2019). Ademais, ela foi construída de cima para baixo, ignorando os saberes docentes, com base em avaliações como o PISA e sem considerar as particularidades existentes nas diferentes localidades nacionais. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), embora o PISA não tenha como objetivo desenvolver testes diretamente atrelados ao currículo escolar, de certa forma, as avaliações em larga escala acabam influenciando nos sistemas educacionais, nas políticas públicas e nos currículos dos países que participam da avaliação. Para Jolandek, Pereira e Mendes (2019, p. 247), a BNCC apresenta “condições, definições e processos relacionados ao documento do PISA”. (MALHEIROS *et al.*, 2020, p. 6)

O que constatamos, portanto, é que a BNCC e, por consequência, o Currículo Paulista nada mais são do que uma forma atenuada de controle do professor e do aluno, que se dá por meio de avaliações e bonificações por bons resultados e metas alcançadas, ou seja, é a educação bancária que Freire explica.

Sobre tal fato, a BNCC acabou por controlar e desvalorizar cada vez mais o professor, visto que ela se vincula estritamente ao subsídio de avaliações de larga escala e à produção de livros didáticos (CARA, 2019b). Ou seja, é um documento que visa nortear o trabalho docente. Na mesma direção, Cássio (2019) denuncia problemáticos sistemas de ensino de alguns estados, que fazem uso das avaliações externas censitárias em mecanismos de controle e de responsabilização. Eles abarcam diretrizes curriculares, formas de gestão escolar e políticas de bonificações financeiras, com o firme propósito de propagandear ideias capitalistas, que de nem longe estão em sinergia com o sentido político e cultural que ansiamos da escola, baseados em uma perspectiva libertadora da educação (FREIRE, 2019). (MALHEIROS *et al.*, 2020, p. 6)

Assim, constatamos que os materiais oferecidos⁶ pelo Currículo Paulista, além do Centro de Mídias⁷, são ferramentas que, de alguma forma, vão deixando o trabalho do professor mais fácil, pois já chegam à escola prontos. No entanto, por outro lado, acabam fazendo com que os docentes se acomodem e apenas sejam reprodutores desse mesmo material.

⁶Cadernos Aprender Sempre – desenvolvidos pela Secretaria Estadual do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover uma “recuperação” aos alunos, por conta das perdas que eles tiveram no ano de 2020 após a chegada da pandemia causada pelo novo coronavírus. No ano de 2021, toda a rede estadual de ensino, obrigatoriamente, seguiu e desenvolveu esse material com os alunos.

⁷Canal no YouTube – CMSP – elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e usado pelos alunos oriundos da rede estadual de ensino, que contém as aulas dadas por professores da rede estadual que seguem a sequência contida no Caderno Aprender Sempre.

Isso faz com que os professores não reflitam mais sobre sua prática e que o ensino se resume a reproduzir o que há nos materiais, fazendo com que os alunos não se interessem mais em aprender, pois o ensino já não é mais significativo.

Uma educação que incentiva apenas a meritocracia, a individualidade, a competitividade, que não estabelece diálogo entre seus sujeitos, vê-se totalmente em detrimento e extremamente distante de ser uma educação libertadora. O que vemos, infelizmente, é, cada vez mais, uma naturalização da abstenção do ser humano de si mesmo, das suas vontades, dos seus desejos, dos seus próprios pensamentos.

Para colaborar com essa ideia, remetemo-nos ao que Malheiros (2020) traz no seu texto quando diz:

Desse modo, a ideia da performance está relacionada a “um espetáculo, ou o que poderíamos considerar uma fantasia encenada, que está lá apenas para ser vista e julgada” (BALL, 2002, p. 12). Para Forner (2018), a ideia de performatividade, no contexto opressor (FREIRE, 2019), materializa-se nos currículos, e por que não dizer, na Base, e os desempenhos, que deveriam ser de ordem qualitativa, acabam por tornarem-se quantitativos. Assim, professores e estudantes são transformados em números, além de tornar a escola um palco para um “sistema de terror” (BALL, 2002) no qual estudantes estão constantemente sendo avaliados e, por consequência, os professores também, já que o bom desempenho é mérito do sistema educacional, e o contrário é culpa de os professores não terem executado sua função com maestria. (MALHEIROS, 2020, p. 6)

O que se verifica é que, cada vez mais, a cultura escolar caminha para o tecnicismo em detrimento de fatores de cunho mais humano. Ou, em outras palavras, caminha para *nortear* o trabalho docente, manter e fortalecer a educação bancária.

Ao educador cabe um papel gigantesco: o de caminhar em direção à mudança, não se estagnar e não deixar de lutar.

Para se alcançar uma educação libertadora é preciso que o professor se coloque também no lugar de aprendiz, daquele que, ao ensinar, também é educado, fazendo do movimento de refletir, pensar e repensar uma ação que nunca tem fim durante o desenvolvimento de sua prática.

A educação libertadora e emancipadora que Freire (1996) defende pode acontecer desde que os professores estejam ativos, presentes, estabelecendo um diálogo com o seu aluno, para que, juntos, possam tornar o movimento de educar um movimento que contenha significados, sentidos e que possa “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 1996, p. 15).

2.4. Currículo Paulista: breve histórico

Segundo a Secretaria do Estado de São Paulo (SEESP, 2018), no dia 1º de agosto de 2019, homologou-se, por meio da Secretaria Estadual de Educação, o Currículo Paulista.

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares. Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. (SEESP, 2018, p. 11)

Segundo a SEESP (2018), o Currículo Paulista foi elaborado de forma colaborativa com professores da Educação Básica que atuam nas redes municipais, estaduais e privadas. Ao mesmo tempo, é resultado de uma leitura analítica da BNCC e contém ideias alinhadas com o mesmo documento. Tem por objetivo a melhora da qualidade da Educação Básica do estado de São Paulo e faz orientações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes em Cadernos do Aluno e do Professor.

Abaixo, apresentamos um quadro contendo as dez competências gerais incluídas no documento. É importante ressaltá-las pois são a base para a construção das habilidades que conduzem o documento, já que todo o ensino e aprendizagem gira em torno do desenvolvimento de competências e habilidades.⁸

Quadro 2 - Competências gerais da BNCC reiteradas pelo Currículo Paulista

- | |
|---|
| 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. |

⁸Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência 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.” (p. 8). Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, o que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SEESP, 2018, p. 35).

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.

Fonte: SEESP, 2018, p. 29 e 30.

Além das habilidades e competências, ao lermos a apresentação do documento, podemos encontrar a seguinte afirmação:

Assim, o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (SEESP, 2018, p. 35)

É possível, então, afirmarmos que o professor recebe esse material e sua função é a de apresentar e desenvolver as atividades que estão propostas nesses cadernos, garantindo, dessa maneira, que as habilidades previstas sejam desenvolvidas pelos discentes, ou seja, o professor

recebe um material pronto para somente apresentar e aplicar o conteúdo. Assim, ao que parece, o currículo aparenta estar se configurando como uma ação prescritiva e norteadora.

Diante desse panorama, podemos fazer alusão ao pensamento e aos ideais de Freire (1996) e trazer ao debate as reais consequências desse currículo ao papel do professor e à aprendizagem dos alunos.

Quando um documento tem o caráter prescritivo e impositivo, aproxima-se de uma educação antidialógica, bancária; e, ainda, quando se usa o termo “nortear” (a prática docente), traz consigo uma conotação ideológica, isto é, de dependência em relação ao outro. Portanto, entende-se que a BNCC e seus desmembramentos, neste caso, o Currículo Paulista, aproximam-se dos princípios neoliberais, acentuando a exclusão dos menos favorecidos e sendo coniventes com os que tem poder.

O autor defende o pressuposto de que a educação seja emancipadora e transformadora do sujeito, isto é, “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p. 14); aproximando-se, dessa maneira, ao que denomina “curiosidade epistemológica”⁹, o que fica impossível de se desenvolver quando as implementações curriculares querem exatamente o contrário, pois atendem a uma vontade neoliberal, que defende a subordinação e a alienação do sujeito.

Nesse sentido, é possível fazer uma reflexão quanto à ação do professor nesse contexto, uma vez que:

Assim como não posso ser professor, sem me chamar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir a minha prática docente ao puro ensino daquele conteúdo. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 53)

Os estudos de Freire (1996) nos mostram que o professor tem um papel fundamental na vida do educando: o de despertar-lhe a curiosidade, de colocá-lo como sujeito da sua prática. Ao professor, cabe a tarefa de fazer com que seu aluno possa, cada vez mais, caminhar para alcançar sua autonomia, criticidade e liberdade; sendo transformado e construtor do seu próprio

⁹ De acordo com Paulo Freire (1921-1997), a curiosidade epistemológica é aquela desenvolvida com base na vontade de aprender (buscar o conhecimento). Nesta direção, a curiosidade epistemológica é baseada no uso do senso crítico e da força de vontade para aprender os conhecimentos que são passados.

conhecimento. Logo, seria muito importante que o professor pudesse participar das implementações curriculares, considerando-se a prática que possui em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o que temos presenciado na escola onde atuamos são professores cada vez mais atolados de documentações a serem entregues, cargas horárias de trabalho imensuráveis, cansaço, por vezes até certa acomodação, descaracterizando a importância que deveriam ter os momentos em que têm a possibilidade de refletir sobre sua própria prática.

O professor é um sujeito que está se transformando e aprendendo a todo momento.

No caso dos professores que não têm suas práticas consideradas quando as implementações curriculares ocorrem, afirmamos que, cada vez mais, a possibilidade dessa participação vê-se engavetada, ora pelo seu cansaço por ter que cumprir e dar conta de muitas demandas, ora pelo formato de um currículo impositivo, ao qual sempre precisa se enquadrar.

A partir dos pressupostos de Freire (1996), arriscamo-nos a afirmar que o professor deve instigar a curiosidade do educando, e a sua própria também, pois o movimento da educação libertadora não se dá para aqueles que não alimentam a sua curiosidade.

É por isso que defendemos que as implementações curriculares podem ser consideradas um espaço para dialogar, repensar e reposicionar tanto os professores quanto os educandos como sujeitos da ação educativa.

Consideramos, ainda, que a educação seja um movimento de transformação, em que se consideram as vivências que educandos e licenciandos trazem para a sala de aula, de modo que considerar a autonomia e a busca pelo conhecimento é uma forma de se libertar. É transformação.

É por esse motivo que analisaremos, na próxima subseção, como os autores definem o conceito de percepção, objeto de estudo desta pesquisa.

2.5. O conceito teórico de percepção

Baseando-nos nas ideias de Chauí (2005), notamos que tanto a sensação quanto a percepção podem ser entendidas por meio de duas grandes tradições filosóficas: o empirismo e o intelectualismo.

Para os empiristas, a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso

sistema nervoso, recebendo uma resposta que parte de nosso cérebro, volta a percorrer nosso sistema nervoso e chega aos nossos sentidos sob a forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor), ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa, etc.). (CHAUI, 2000, p. 151).

Já os intelectualistas afirmam que os conceitos de sensação e percepção dependem dos sujeitos:

Para os intelectualistas, a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção. Nesse caso, o sujeito é ativo e a coisa externa é passiva, ou seja, sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito para decompor um objeto em suas qualidades simples (a sensação) e de recompor o objeto como um todo, dando-lhe organização e interpretação (a percepção). (CHAUI, 2000, p. 152)

A Filosofia do século atual, segundo Chauí (2005), contrapõe-se às ideias anteriores, pois os autores dessa área de conhecimento

mostram que não há diferença entre sensação e percepção porque nunca temos sensações parciais, pontuais ou elementares, isto é, sensações separadas de cada qualidade, que depois o espírito juntaria e organizaria como percepção de um único objeto. Sentimos e percebemos formas, isto é, totalidades estruturadas dotadas de sentido ou de significação. (CHAUI, 2005, p. 153)

Partindo dessas ideias, o conceito de percepção pode ser definido como a relação entre o sujeito e o mundo exterior. São o reflexo, a comunicação entre as experiências vividas, os acontecimentos externos e o sujeito, seu corpo. Como Chauí traz muito bem:

[...] a percepção é assim uma relação do sujeito com o mundo exterior e não uma reação físico-fisiológica de um sujeito físico-fisiológico a um conjunto de estímulos externos (como suporia o empirista), nem uma idéia formulada pelo sujeito (como suporia o intelectualista). A relação dá sentido ao percebido e ao percebedor, e um não existe sem o outro; a percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo. (CHAUI, 2005, p.154)

A percepção resulta das experiências que vivemos, das sensações que tivemos, da interação que estabelecemos com o mundo real e, por isso, é subjetiva.

Para nos ajudar a entender esse conceito também podemos nos remeter a autores como Leontiev (2014) e Vigotski (1991). Esses autores discutem sobre a complexidade do significado de percepção, no sentido de como ela é formada no sujeito e na sua relação com os objetos do mundo externo; e, ainda, segundo Vigotski (1991), podemos constatar que a percepção surge e vai se aprimorando à medida que ocorre o desenvolvimento do sujeito.

A percepção funciona como uma tomada de consciência do ser humano, na medida em que o sujeito se desenvolve e tem que confrontar as situações que lhe são apresentadas. Essa

pessoa vai se utilizar de: signos, sua memória, situações similares que vivenciou para solucionar as situações da vida cotidiana.

Nos escritos de Vigotski (1991), temos a seguinte afirmação:

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. (VIGOTSKI, 1991, p. 27)

Vigotski (1991) indica-nos ainda que os comportamentos dos seres humanos em relação às situações que lhe são apresentadas vão ter influências de suas percepções. À medida que o ser humano se desenvolve e amadurece, tem a capacidade de usar o que já vivenciou para tomada de decisões, o que se traduz nas suas percepções e capacidades perceptivas.

Leontiev (2014) traz uma reflexão interessante sobre a percepção:

O problema sobre o qual estamos falando surge a partir da dualidade real de existência de significados para o sujeito. Essa dualidade consiste no fato de que os significados aparecem diante do sujeito em suas existências independentes, como objetos de sua consciência, e, ao mesmo tempo, como meios e “mecanismos” de percepção, isto é, funcionando em processos que apresentam uma atividade objetivada. (LEONTIEV, 2014, p. 88)

A percepção, então, é resultado das experiências do sujeito. À medida que vamos experimentando situações, vamos desenvolvendo e amadurecendo a nossa capacidade de objetivar e dar sentido para as decisões que tomamos. A noção perceptiva se traduz por meio de signos e da memória, que vão se internalizando nas nossas experiências. E, dessa maneira, conforme situações novas vão aparecendo, acessamos esses signos e essas memórias para lidar com tais situações.

Quando falamos de percepção dos professores, estamos levando em conta exatamente essas premissas. A maneira de lidar com uma situação nova vai ser determinada pelas percepções de suas experiências, signos e memórias de vida.

Foi partindo desse conceito de percepção que o questionário feito aos professores foi elaborado, justamente com a intenção de entender a compreensão que eles têm em relação à implementação do Currículo Paulista. Suas histórias de vida, experiências, formações, memórias e práticas compõem as percepções que cada um têm quando o assunto é o currículo e sua implementação. Sua visão de mundo inclui-se no modo como vão perceber e lidar com os acontecimentos. As suas experiências que ocorrem em sala de aula podem, de alguma forma, interferir na sua percepção sobre o que acontece durante as implementações curriculares.

Além disso, partindo das experiências e práticas vividas pelos professores, será possível analisar as percepções destes sobre a implementação curricular ocorrida em 2019 e as possíveis interferências em suas práticas durante esse processo.

A próxima seção tem por objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, incluindo-se a caracterização da escola e dos cinco professores que responderam ao questionário. A análise das respostas e a interpretação dos dados foram feitas com base na configuração de categorias de percepções.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos a metodologia da pesquisa, ou seja, o caminho pelo qual optamos desenvolvê-la.

Ao estruturá-la, contemplamos os seguintes itens:

1. Levantamento bibliográfico de pesquisas desenvolvidas que tratam do Currículo Paulista e da BNCC;
2. Breve histórico da BNCC e do Currículo Paulista, para entender os objetivos que os documentos apontam para o currículo e, conseqüentemente, para analisar o papel dos professores na organização de ações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem;
3. Análise de como foi a participação dos professores durante a implementação do Currículo Paulista que se fundamenta na BNCC;
4. Análise de como os professores perceberam as possíveis interferências em suas práticas durante a implementação do Currículo Paulista, considerando-se, por exemplo, o planejamento que fazem para ministrar as aulas.

Consideramos, ainda, a definição do conceito de investigação qualitativa, estudado por Bogdan *et al.* (1994), os quais afirmam que “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por ‘Investigação Qualitativa’.”

Segundo os mesmos autores:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN *et al.*, 1994, p. 51)

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, localizada em um bairro periférico de uma cidade do interior de São Paulo. Devido ao contexto de pandemia vivido de março de 2019 até a defesa desta dissertação, ocorrida em 2022, optamos por criar um questionário via Google Forms e enviar o convite aos professores, individualmente, por *e-mail*.

Descrevemos e apresentamos aos participantes o Termo de Consentimento, preservando suas identidades e nos referindo a cada professor com uma letra.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, e registrada com o número 40258820.1.0000.5504.

Nesse sentido, concordamos com Lorenzato e Fiorentini (2009) quando afirmam que:

O pesquisador, ao relatar os resultados de sua pesquisa, precisa também preservar a integridade física e a imagem pública dos informantes. Por isso, geralmente omite os verdadeiros nomes, usando pseudônimos escolhidos pelo pesquisador ou pelos próprios sujeitos. (LORENZATO *et al.*, 2009, p. 199)

Em referência aos participantes, os professores da Educação Básica, a seleção foi feita considerando-se os seguintes critérios:

1. Que lecionassem na referida escola onde a pesquisa foi realizada;
2. Que lecionassem em diferentes anos do ciclo I do Ensino Fundamental.

No primeiro momento da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico, conforme apresentado na seção 2, acerca da temática estudada.

Pudemos destacar, assim, alguns artigos que sinalizam questões sobre a BNCC e o Currículo Paulista, o qual indica, como eixo, as *habilidades e competências*, no sentido de orientar os professores da Educação Básica no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem do aluno. Como podemos verificar no próprio documento:

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (SEESP, 2018, p. 11)

Em um segundo momento, apresentamos um breve histórico sobre os documentos oficiais da BNCC e do Currículo Paulista. Em seguida, apresentamos e discutimos o conceito teórico de percepção.

Há de se considerar ainda que a implementação curricular, segundo a SEESP, ocorreu em 2019, mas, do ponto de vista da escola em que atuamos, tal implementação passou a ocorrer desde o início do ano de 2020, em um contexto pandêmico, o qual afetou as práticas escolares e a relação dos professores com os alunos.

Foram entrevistados cinco professores que lecionam na escola onde a pesquisa foi feita, que são efetivos no sistema público de ensino de uma cidade do interior paulista.

Dois deles lecionam tanto na rede estadual quanto na municipal. Um deles trabalha tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. Cada um deles leciona em um grupo do Ensino Fundamental do ciclo I e foram denominados como Professor A, B, C, D e E.

Por meio do questionário, tivemos a intenção de:

- Caracterizar os sujeitos;
- Analisar se tinham conhecimento acerca da estrutura do Currículo Paulista, fundamentado na BNCC;
- Analisar quais eram suas principais dificuldades e facilidades ao planejar suas aulas, considerando-se as exigências do Currículo Paulista, fundamentado na BNCC;
- Estudar como os professores se relacionavam com as novas ferramentas que foram utilizadas para o ensino no contexto remoto, durante a pandemia da covid-19: roteiro de estudos *online*, gravação de aulas, Google Meet, Google Forms, Google Drive etc.;
- Compreender como o contexto de pandemia da covid-19 afetou suas relações com os alunos e com os processos de ensino e aprendizagem.

3.1. Desenvolvimento da pesquisa

A princípio, solicitamos o preenchimento dos subitens: 1) nome; 2) tempo que leciona na escola; 3) tempo de formação; e 4) área de formação. Em seguida, elaboramos o roteiro contendo seis perguntas que foram enviadas aos professores por *e-mail*, as quais foram feitas de forma aberta para que os docentes se sentissem mais à vontade para expor o que achassem relevante.

As perguntas estão relacionadas, de forma indireta, às percepções dos professores em relação ao Currículo Paulista. Também abordamos, nas questões, temas que estavam relacionados aos materiais didáticos indicados no Currículo Paulista, pois se tornaram imprescindíveis no contexto de ensino remoto que estávamos vivendo.

Seguem as perguntas enviadas:

1. Conte um pouco sobre o currículo usado na escola.
2. Conte sobre suas facilidades com o currículo.
3. Fale um pouco sobre as possíveis dificuldades com o currículo atual.

4. Fale um pouco de como você planeja as aulas a partir do atual currículo.

5. Conte um pouco sobre a sua relação com o Centro de Mídias.

6. Conte sobre como a pandemia interferiu na sua relação com as crianças.

6.1. Na aprendizagem delas;

6.2. No ensino.

Em um momento de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), reunião feita semanalmente, às segundas-feiras, e que envolve o corpo docente da escola e a equipe gestora, foi-nos dado um momento para apresentar a proposta, o objetivo da pesquisa e realizar o convite para que os professores pudessem participar.

Ao longo da semana, os professores que concordaram em participar foram nos sinalizando via *e-mail* e mensagens de WhatsApp, e o formulário foi enviado individualmente a cada um para que pudessem respondê-lo.

Depois que recebemos as respostas do questionário, organizamo-las em um quadro. Posteriormente, enviamos para os professores para que pudessem ler e fazer as correções que achassem necessário. Os quadros foram transcritos no formato de texto, conforme apresentado na seção 4.

Ressaltamos aqui que o TCLE (Termo de Consentimento de Livre Escolha) foi anexado ao questionário.

3.2. Cenário da pesquisa

Acreditamos que este subitem tem relevância para descrever o momento em que a pesquisa foi feita, as condições em que os professores foram apresentados ao Currículo Paulista e quais meios lhes foram dados para que a adaptação pudesse acontecer. Após essa análise, foi possível estabelecer um diálogo com os dados da pesquisa.

Vale a pena lembrar que no ano de 2019 foi homologado o Currículo Paulista e, a partir de 2020, as escolas foram obrigadas a pensar no planejamento de suas aulas de acordo com as novas diretrizes, cujo foco está nas habilidades e competências. Até então, as escolas estavam na fase de adaptação e estudo dos dois documentos.

No mês de março do ano de 2020, o Brasil interrompeu todas as suas atividades devido à pandemia mundial provocada pelo coronavírus. Nesse contexto, surgem novas prerrogativas de trabalho e adaptações precisam ser feitas e reajustadas. A partir daquele momento, as escolas e, principalmente, a relação entre professores e alunos, mudaram. O mesmo ocorreu com os processos de ensino e aprendizagem. Eis o novo cenário: complementação curricular sem a participação dos professores em meio à pandemia da covid-19. Naquele momento, os brasileiros não podiam contar com vacinas contra a doença.

Com essa nova demanda, os professores, às pressas, precisam lançar mão de novas ferramentas para que possam se comunicar com os alunos, tais como: os Cadernos Aprender Sempre; Currículo em Ação: Ler e Escrever; Currículo em Ação: EMAI¹⁰ e Centro de Mídias.



Capa do livro Aprender Sempre do 2º ano – 2021¹¹

¹⁰Educação Matemática dos Anos Iniciais.

¹¹Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2022.



Aprender Sempre – 2021, Caderno do Aluno, p. 23¹²

Os Cadernos Aprender Sempre foram elaborados com o objetivo de fundamentar a recuperação contínua que deveria ser feita com os alunos. Trazem uma sequência didática a ser seguida pelos professores com a intenção de se recuperar o tempo em que os alunos não tiveram aulas, devido à pandemia da covid-19. São divididos em quatro livros e contemplam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano da Educação Básica.

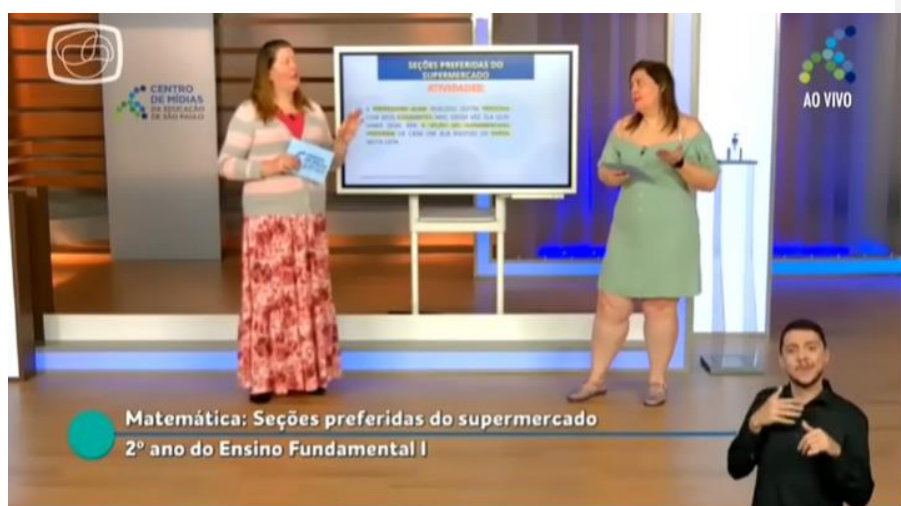
Devido à repercussão da pandemia, o caderno Aprender Sempre foi elaborado a partir de uma seleção de habilidades essenciais:

Diante da suspensão das aulas em decorrência das medidas preventivas para conter a pandemia da COVID 19, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou um levantamento de quais seriam as habilidades essenciais do Currículo para serem trabalhadas durante o ano letivo de 2021, que contemplassem o ciclo 2020-2021. Esta priorização curricular vem da compreensão de que estamos vivendo uma situação excepcional a qual impactou no tempo pedagógico do professor com o estudante e também aprofundou desigualdades. Nesse contexto, foi necessário fazer escolhas de quais seriam as habilidades essenciais para serem trabalhadas com os estudantes em 2021 para que possam seguir sua trajetória escolar com sucesso. As aulas do Centro de Mídias (CMSP) em 2021 estão sendo elaboradas a partir dessa matriz de habilidades essenciais. Para que haja a articulação entre as aulas do CMSP e as realizadas pelos professores com os estudantes de suas turmas, será importante que as aulas sejam planejadas a partir dessa mesma matriz de habilidades. As habilidades essenciais devem ser o foco do trabalho pedagógico deste ano. Porém, escolas e professores têm autonomia para promover a consolidação dessas habilidades de diferentes formas, assim como ir além delas, de acordo com o desenvolvimento de

¹²Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2022.

seus estudantes, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola.¹³ (EFAPE, 2021)

O Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) foi desenvolvido pela SEESP, devido à necessidade de ensino remoto, surgida a partir da pandemia, em que professores da rede estadual apresentaram aulas referentes às atividades do caderno Aprender Sempre. As aulas foram feitas ao vivo, com a participação de outros professores da rede estadual e dos alunos. Foram transmitidas por um canal de TV e ficaram arquivadas no canal do YouTube CMSP, o qual é aberto para todas as pessoas.



Aula de Matemática do dia 03/09/2021¹⁴

Os outros dois cadernos, Ler e Escrever e EMAI, já eram usados nos anos anteriores, mas continuaram a ser disponibilizados e eram desenvolvidos conjuntamente com o caderno Aprender Sempre.

¹³Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2022.

¹⁴Disponível em: <https://youtube.com>. Acesso em: jan. 2022.

O TOURO É VALENTE
DÁ NA GENTE
A GENTE É FRACO
CAI NO BURACO
O BURACO É FUNDO
ACABOU-SE O MUNDO.

ABREU, A.R. et al. *Alfabetização: livro do aluno*. Brasília: FUNDESCOLA/SEF/MEC, 2000. 64 p. v.1.

ATIVIDADE 5C – LEITURA DE PARLENDAS

NESTA ATIVIDADE, SEU(SUA) PROFESSOR(A) IRÁ SELECIONAR E DISPONIBILIZAR PARLENDAS FATIADAS PARA QUE, EM DUPLA, VOCÊ E SEU(SUA) COLEGA MONTEM DIFERENTES PARLENDAS.

ATIVIDADE 5D – ESCRITA DE PARLENDAS

EM DUPLAS, ESCREVAM NO CADERNO A PARLENDA ESCOLHIDA.

ATIVIDADES DE LEITURA

ATIVIDADE 1 – LEITURA PELO(A) PROFESSOR(A)

NESTA ATIVIDADE, SEU(SUA) PROFESSOR(A) VAI SELECIONAR POEMAS DE QUE ELE(A) GOSTA PARA COMPARTILHAR COM VOCÊ. AO FINAL DA LEITURA, VOCÊ PODE COMENTAR AS PASSAGENS QUE LEMBRAM OUTRAS HISTÓRIAS E PERSONAGENS, AQUELAS QUE DESPERTAM SENTIMENTOS FORTES (MEDO, ALEGRIA E TRISTEZA) OU, ENTÃO, AQUELAS QUE LEMBRAM ACONTECIMENTOS RECENTES DE SUA VIDA E PASSAGENS QUE ENCANTAM PELA BELEZA DE SUA CONSTRUÇÃO. A LEITURA DE POEMA SERÁ REALIZADA EM OUTROS MOMENTOS DURANTE O ANO. ASSIM, VOCÊ CONHECERÁ VÁRIOS ESCRITORES E MUITOS POEMAS.

Ler e Escrever – 2021, Caderno do Aluno, p.13¹⁵

¹⁵Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2022.

ATIVIDADE 4.4

1 QUE NÚMEROS ESTÃO COBERTOS POR CARTÕES COLORIDOS NESTE QUADRO NUMÉRICO?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

ESCREVA EM ORDEM CRESCENTE OS NÚMEROS QUE VOCÊ REGISTROU:

2 LEIA CADA UM DOS NÚMEROS ABAIXO E ESCREVA-OS EM ORDEM DECRESCENTE NOS QUADROS, OU SEJA, DO MAIOR PARA O MENOR:

37 - 105 - 91 - 19 - 73

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

EMAI – 2021, Caderno do Aluno, p. 30¹⁶

Temos como pressuposto que a pandemia repercutiu nas práticas pedagógicas, de modo que os professores tivessem que fazer muitas adaptações e buscar novos aprendizados.

No período de março a dezembro de 2020, nós, professores, ainda estávamos em um processo de aprendizado em relação às mudanças indicadas pelos autores do Currículo Paulista. De repente, precisávamos adaptá-lo a um modelo *online*, precisávamos entender e aprender a usar os novos materiais propostos pelo Centro de Mídias, além de lidar com o novo jeito de nos comunicarmos com os alunos e seus pais. Todos ficaram exaustos. Podemos afirmar que tivemos um grande desgaste mental e físico.

¹⁶Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: jan. 2022.

3.3. Caracterização da escola

A escola está situada em um bairro periférico, em uma cidade do interior de São Paulo; é uma escola grande, contando com 40 salas. Há vários professores que atuam nela há muito tempo, mas, por ser grande, conta com uma rotatividade de professores, principalmente em relação ao corpo docente que atua no período da tarde. É uma escola que, no geral, inicia o ano letivo com muitas salas sem professores, o que acaba prejudicando muito a aprendizagem das crianças.

Atende-se um público bem carente: são crianças que frequentam muito a escola para conseguir comer, ou para assegurar o auxílio financeiro que o governo oferece.

Como já foi apresentado anteriormente, até o ano de 2019, a organização do currículo era feita seguindo como modelo uma proposta, apresentada pela SME, que obedecia às orientações dos PCNs.

Esse currículo era adaptável e modificado a partir das especificidades e necessidades da escola, e podia ser refeito se houvesse necessidade, diferentemente das orientações do Currículo Paulista.

Como a rede municipal segue as indicações da rede estadual, quando os livros Ler e Escrever e EMAI foram apresentados ao Estado, a Prefeitura também os adotou para serem utilizados pelos professores.

No entanto, os professores estaduais tinham formações e orientações para entender como trabalhar com esse material; formações essas que, de tempos em tempos, aconteciam em suas reuniões pedagógicas.

Na Prefeitura, quem recebia essa formação, quando recebia, eram os coordenadores pedagógicos, que ficavam responsáveis por transmitir aos professores as orientações de como se trabalhar com os novos materiais.

Como não era uma medida obrigatória para a Prefeitura, ficava a encargo de cada professor adotar ou não os livros.

Dessa forma, seguíamos as orientações do currículo da escola e recebíamos os livros do PNLD como alternativa de material para se desenvolver o trabalho com os alunos e, caso quiséssemos, incluíamos o Ler e Escrever e o EMAI no planejamento. Vale ressaltar que

sempre existiu uma insistência por parte dos gestores para que se usassem esses materiais. Por muito tempo, era essa a dinâmica do dia a dia do planejamento.

Com a vinda de uma nova estruturação curricular, novas demandas surgiram. Dessa forma, foram feitas orientações nas reuniões de planejamento para se entender quais seriam essas mudanças e como funcionaria o nosso planejamento a partir de 2020 – ano em que a obrigatoriedade seria efetivada.

A orientação, então, mudou um pouco. Se antes nos fundamentávamos no currículo desenvolvido pela própria escola para saber a sequência do que trabalhar com os alunos; agora, era preciso seguir os livros didáticos vindos do PNLD, com o argumento de que eles já estavam contemplando as competências e habilidades – conceitos esses que deveriam indicar o eixo norteador para se desenvolver a aprendizagem das crianças.

Em 2019, já se iniciava um pequeno movimento de transição, justamente para irmos nos adaptando às novas orientações do Currículo Paulista, mas sem o caráter obrigatório.

Em 2020, ano dado como limite para a adaptação das instituições escolares aos moldes da nova proposta, tínhamos um impasse: uma pandemia mundial.

Diante desse contexto, iniciou-se um intenso processo de estudos a fim de analisar como funcionaríamos, frente às novas necessidades das escolas, as aulas e a interação entre o professor e o aluno.

É importante ressaltar que, como estamos falando da rede municipal, vamos nos concentrar em descrever como aconteceu essa mudança especificamente nessa rede de ensino.

Em junho de 2020, as aulas voltaram a ser ministradas de modo remoto; orientações gerais foram dadas a todas as escolas, mas cada uma adaptou-se de maneira individual.

Na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, a implementação do Currículo Paulista ocorreu da seguinte maneira: todos os professores do mesmo ano se reuniam e decidiam como iria ser feito o planejamento; assim, enviávamos um roteiro de estudos para os alunos via WhatsApp e, de acordo com o retorno das atividades, seguíamos fazendo correções.

As atividades enviadas podiam ser feitas no caderno ou impressas. No entanto, muitos pais começaram a sinalizar dificuldades para realizarem a impressão, o que fez com que a escola pensasse em outra estratégia, na tentativa de que pelo menos a maioria dos alunos fizesse as atividades.

A partir daí, os livros didáticos que estavam na escola foram entregues aos alunos. Dessa forma, o roteiro de estudos começou a contemplar, em sua grande maioria, as atividades que já constavam no livro.

É fundamental afirmar que as competências e habilidades eram descritas no roteiro de estudos, visto que era condição obrigatória, dadas as novas orientações do Currículo Paulista.

Naquele momento, os alunos que não tinham acesso à internet podiam ter acesso às atividades de maneira impressa. Seus pais retiravam o material na escola e, depois de os alunos fazerem as atividades, devolviam o roteiro para a escola. O professor corrigia o roteiro, depois disponibilizava o próximo. E, assim, foi-se configurando a implementação do Currículo Paulista na rede municipal.

Tínhamos uma orientação que vinha da gestão escolar, mas cada professor ou cada ciclo se ajustava de forma individual: alguns marcavam aulas semanais via Google Meet; outros disponibilizavam aulas gravadas pelo WhatsApp, mas sem a garantia de que todos estivessem aprendendo ou sequer tendo contato com o material enviado.

Com esse quadro, o livro didático realmente passou a ser a melhor ferramenta que tínhamos para desenvolver as atividades, devido à dificuldade de imprimir as folhas avulsas.

Quando as lições eram copiadas no caderno, víamos que nem sempre eram os alunos que as faziam, às vezes não se podia entender o que estava escrito, os alunos faziam a atividade pela metade; enfim, muitas intercorrências aconteciam.

No ano de 2021, como já se tinha conhecimento de que o ensino continuaria no formato remoto, pequenas alterações foram feitas em relação à implementação do Currículo Paulista.

A Secretaria de Educação da Prefeitura adotou o Google Classroom e foi-nos orientado que os alunos receberiam os livros didáticos adotados pela rede estadual – o Aprender Sempre. Dessa forma, teríamos os livros didáticos Ler e Escrever, EMAI e agora o Aprender Sempre como opção para trabalhar com as crianças.

Precisamos destacar que as escolas municipais não seguem o mesmo calendário escolar das escolas estaduais e os livros não eram distribuídos, nas escolas municipais, da mesma maneira que ocorria nas escolas estaduais. Então, acabamos nos deparando com a seguinte realidade: na rede estadual, os professores já estavam usando o caderno Aprender Sempre e o Centro de Mídias; desde 2020, vinham tendo formações para lidar com os materiais; aos alunos,

era disponibilizado, pela Secretaria Estadual, acesso à internet de forma gratuita nos canais, assim como eram disponibilizados *notebooks* para os professores que precisassem para poder trabalhar.

Chamou-nos a atenção que as aulas do Centro de Mídias estavam sempre em consonância com as atividades do Aprender Sempre e tanto professores como alunos tinham acesso a esse material.

Já nas escolas municipais, o que fazíamos para nos comunicarmos com os alunos, no formato remoto, era o seguinte: disponibilizávamos o *link* da aula do Centro de Mídias referente à atividade, sugerida no caderno Aprender Sempre, que queríamos desenvolver e o enviávamos aos alunos pelo WhatsApp. Eles assistiam às aulas e realizavam as tarefas; se tinham dúvidas, nos mandavam. Até outubro de 2021, continuávamos ministrando as aulas semanais pelo Google Meet.

Íamos organizando as atividades com os livros didáticos, o EMAI e o caderno Ler e Escrever. Encaminhávamos também atividades avulsas.

Posteriormente, foi proposto que seguíssemos a sequência de aulas criada pelo Centro de Mídias, mas os materiais eram entregues com atraso para os alunos: enquanto as atividades do CMSP faziam referência ao volume 2 do caderno Aprender Sempre, os alunos tinham recebido o volume 1 há uma semana.

Esse modelo perdurou até outubro de 2021, quando as aulas voltaram a ser ministradas no formato presencial. Ou seja, até o mês de novembro, precisávamos pensar e organizar dois roteiros diferentes: um para os alunos que participavam das aulas presenciais, e outro para os alunos que frequentavam as aulas a distância.

Em novembro de 2021, o Ensino Fundamental voltou a ter aulas no formato presencial de forma obrigatória. Dessa forma, foi necessário adaptar o planejamento e as maneiras de se ensinar.

Durante o tempo em que as aulas remotas foram desenvolvidas, conseguimos apontar e identificar as dificuldades que tivemos ao nos comunicar com nossos alunos, especialmente pelos problemas técnicos; apesar da falta de aparelhos celulares ou computadores que os alunos pudessem utilizar para acompanhar as aulas. Muitos tinham em casa apenas um aparelho; além disso, havia falta de tempo dos pais para poderem auxiliar seus filhos durante o desenvolvimento das atividades.

3.4 Caracterização dos professores

Os professores que preencheram o questionário atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo uma professora de Educação Especial. Todos atuam há pelo menos cinco anos na mesma escola e são formados na licenciatura há pelo menos cinco anos. Possuem especialização na área de Educação e dois deles são pós-graduados na área. Um deles tem formação na área de Engenharia, outro tem mestrado em Educação, outro tem doutorado em Educação e dois deles atuam na rede municipal e na rede estadual de ensino.

A fim de manter suas identidades preservadas, e com o consentimento deles, resolveu-se nomeá-los como Professor A, B, C, D e E, conforme mostra o quadro 3:

Quadro 3 - Caracterização dos professores do questionário

Sujeito	Tempo de magistério	Tempo que leciona na escola	Formações
Professor A	5 a 10 anos	5 a 10 anos	Doutorado em Educação Especial
Professor B	15 a 20 anos	15 a 20 anos	Pedagogia Especialização em Educação Escolar
Professor C	10 a 15 anos	10 a 15 anos	Engenharia Agrícola Pedagogia Matemática Especialização em Psicopedagogia Especialização em Ética e Cidadania
Professor D	15 a 20 anos	10 a 15 anos	Pedagogia Especialização em Educação Infantil Especialização em Pedagogia Social
Professor E	10 a 15 anos	5 a 10 anos	Pedagogia Mestrado em Educação

Ao analisarmos o quadro, podemos constatar que os professores que responderam ao questionário têm formações diferentes. Têm em comum a formação em Pedagogia e o tempo que lecionam no magistério.

Entretanto, apesar das diferenças na formação, percebemos que suas falas são parecidas quando falam sobre suas percepções e as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas.

3.5 Categorias de análise dos dados

As respostas dos professores foram analisadas, primeiramente, de forma vertical, para que pudéssemos apontar as percepções individuais de cada professor sobre a implementação curricular e as possíveis interferências que esta poderia causar em suas práticas, destacando suas facilidades e dificuldades com foco no seu planejamento.

Em um segundo momento, a análise foi feita de forma horizontal para que pudéssemos comparar suas respostas e elencar os aspectos comuns que poderiam nos indicar alguma interferência ou não em sua prática. Para tanto, líamos as respostas de cada um deles e escolhíamos cores diferentes para atentarmos aos aspectos comuns entre as respostas.

Escolhemos vermelho, por exemplo, para destacar como os professores descreviam o currículo que estavam usando para pensar suas ações em sala de aula. Os cinco deram respostas objetivas: “Currículo Paulista”.

A segunda pergunta tinha como objetivo analisar as facilidades dos professores em relação à implementação curricular, que destacamos com a cor laranja. As respostas relacionadas às dificuldades, que diziam respeito à questão 3, foram destacadas com a cor amarela.

Na questão número quatro, as similaridades entre as respostas dos professores foram destacadas com a cor azul-claro, quando nos contaram como faziam o planejamento.

Em relação à questão de número cinco, questionamos os professores sobre como se relacionam com o Centro de Mídias. Destacamos as respostas com a cor rosa-escuro.

Quanto à questão de número seis, que dizia respeito a como a pandemia interferiu no ensino e na aprendizagem das crianças, todas as respostas comuns foram destacadas com verde-escuro.

Após lermos as respostas várias vezes e considerarmos a questão de pesquisa, elegemos três categorias: 1) Percepções de professores sobre a implementação do Currículo Paulista em sua escola; 2) Percepções de professores sobre as suas facilidades e dificuldades em planejar atividades a partir das indicações do Currículo Paulista e 3) Percepções de professores sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas.

A primeira categoria tem como objetivo indicar as percepções de cinco professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a implementação do Currículo Paulista em sua escola, processo que vem ocorrendo no interior das escolas desde 2020, em um contexto pandêmico.

A segunda tem como objetivo analisar as percepções de cinco professores, que atuam no ciclo I, sobre suas facilidades e dificuldades em planejar atividades a partir das indicações do Currículo Paulista. E a terceira tem como objetivo analisar as percepções de cinco professores, que atuam no ciclo I, sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas.

Na próxima seção, iremos apresentar as respostas obtidas dos professores em relação ao questionário aplicado e, assim, verificar quais são suas percepções sobre o Currículo Paulista e se ele interfere ou não em suas práticas pedagógicas.

4. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES PROFESSORES QUE LECIONAM NO CICLO I DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA EM SUAS ESCOLAS E AS POSSÍVEIS INTERFERÊNCIAS DESTE EM SUAS PRÁTICAS

Nesta seção, apresentamos as respostas obtidas dos professores, que preencheram o questionário enviado, sobre suas percepções acerca do currículo e como essa mudança interferiu ou não em suas práticas pedagógicas.

O objetivo foi analisar as percepções de professores dos anos iniciais (de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental) de uma escola municipal, do interior do estado de São Paulo, sobre a implementação do Currículo Paulista e as possíveis interferências deste em suas práticas escolares.

A seguir, apresentamos uma análise que fizemos a partir das respostas dos professores às questões.

4.1. Análise das percepções da Professora A

A professora A não deixou de responder a nenhuma questão. Atua na área de Educação Especial e, por isso, sinaliza em uma das suas respostas – à questão 4 – que tem um planejamento diferenciado em conjunto com a professora titular da sala.

Em referência à questão 1, que trata sobre o currículo, a professora A foi bem enfática e objetiva ao destacar o Currículo Paulista, sinalizando apenas que o currículo proposto é o utilizado agora para planejar suas aulas.

Ao tratar das suas facilidades e dificuldades em relação à implementação curricular e ao Currículo Paulista, é possível notar que ela quer: “torná-lo acessível para meus alunos. A partir da avaliação diagnóstica, trabalhar habilidades e competências adequadas para o aprendizado” (Professora A, Questionário, 2021). As suas dificuldades estão relacionadas a:

identificar as habilidades para cada caso e seguir a sequência. Muitos alunos com especificidades diferentes. O currículo é elaborado a partir de uma visão geral, não leva em consideração a diversidade e o contexto da escola. (Professora A, Questionário, 2021).

Ao analisarmos as dificuldades dessa professora, constatamos que é a única que aponta que o currículo não atenta para as especificidades de cada aluno e de cada contexto escolar, uma vez que, em se tratando de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, o currículo traz uma visão muito geral e fica difícil acompanhar a sequência proposta pelo

documento, pois há a necessidade de se fazerem adaptações às necessidades e realidades do aluno e da escola.

Sobre a questão 4, apesar de a professora realizar seu planejamento conjuntamente com a professora de sala regular, é necessário fazer adaptações das competências e habilidades trabalhadas com esses alunos, para que seja possível responder às demandas do aluno. Segundo ela:

O planejamento se dá junto às professoras de sala regular e as adaptações são feitas a partir do roteiro elaborado previamente por elas. O planejamento se dá a partir das habilidades previstas, mas, pelas especificidades, é preciso adequar as habilidades para que a escola consiga responder às necessidades do aluno. (Professora A, Questionário, 2021).

Em relação à questão 5, que trata sobre o Centro de Mídias, a professora sinaliza que a ferramenta não é muito positiva, pois, além de não ser acessível a todos os alunos, não consegue incluir em sua “metodologia de ensino” as especificidades e necessidades de cada aluno e de cada escola, considerando que: “não é constante. Acompanho as aulas para tentar fazer adaptações para os alunos. O Centro de Mídias não é acessível, portanto, não é uma estratégia que atinja a variedade de alunos e contexto da escola.” (Professora A, Questionário, 2021).

A questão 6 questionou os professores sobre as mudanças ocorridas em decorrência do contexto de pandemia a que estamos submetidos, em relação ao qual a professora sinaliza que o vínculo com os alunos, agora, é feito de forma síncrona, utilizando-se da ferramenta Google Meet, o que proporciona um vínculo com os alunos diante do contexto. Entretanto, os alunos estão sofrendo, e sofrerão ainda mais as consequências de um ensino remoto, principalmente no que diz respeito à sua aprendizagem, pois, infelizmente, segundo a Professora A, ainda não se tem uma preocupação real com a educação.

Foi necessária uma readaptação para se estabelecer vínculo. As interações estão se dando de forma síncrona pelo Google Meet. Isso possibilita uma relação próxima dos pais e facilita o acesso às crianças. A pandemia interferiu, mas estou contente por conseguir continuar e estabelecer o vínculo e a relação com as crianças. (Professora A, Questionário, 2021).

Ao nos contar sobre como a pandemia interferiu na sua relação com as crianças, em relação à aprendizagem, afirma que esse contexto: “interferiu e causará impactos a longo prazo pois são crianças que demandam atendimento e acompanhamentos com mais afinco o que não acontece na rede municipal. As defasagens são severas. Alunos com problemas emocionais e comportamentais.” (Professor A, questionário, 2021).

Quanto às interferências no ensino, indica-nos que:

A pandemia deixa mais evidente que a educação não é prioridade e o ensino é um problema do professor o que, nesse tempo, tem causado impactos na nossa saúde mental. Não temos clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem, se estamos atingindo as crianças e buscamos maneiras de proporcionar algo “menos pior”. Se o currículo já era distante da nossa realidade e diversidade, o momento de pós pandemia só vai reforçar isso. (Professora A, Questionário, 2021).

Ao analisarmos as respostas da professora em relação às suas percepções sobre a implementação do Currículo Paulista na escola, podemos afirmar que o currículo traz uma proposta global do que se deve trabalhar com os alunos, não levando em consideração as especificidades de cada escola e do aluno. As ferramentas propostas pelo Currículo, como Centro de Mídias e livros didáticos, não condizem com a realidade das escolas municipais, fazendo com que o planejamento das aulas não mude muito em sua essência, mas apenas a forma de descrevê-lo, com foco em competências e habilidades.

Já em relação às suas facilidades e dificuldades em planejar atividades, a partir das indicações do Currículo Paulista, chamamos a atenção para os seguintes aspectos: resume-se em definir e identificar as competências e habilidades preestabelecidas e seguir uma sequência, que, como sinaliza a professora, é meio inviável para o público com o qual trabalha, pois os alunos têm certas especificidades que não são contempladas com o proposto para seu ano/série, uma vez que não condiz com a sua realidade.

Em relação às suas percepções sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas, podemos inferir que, agora, é preciso pensar no planejamento, em como desenvolver e trabalhar as competências e habilidades descritas, mas tendo que adaptar também esse planejamento às especificidades que cada aluno traz e à realidade que enfrentamos hoje.

4.2. Análise das percepções da professora **B**

A professora B também não deixou de responder a nenhuma pergunta. Trabalha há quase 20 anos na escola e é formada em Pedagogia. Atuou muito tempo como coordenadora na própria escola e, no momento, trabalha com as séries iniciais, em particular com os primeiros anos.

Quando questionada sobre o currículo e a implementação deste, sinaliza que o currículo seguido é o proposto pela SME (Secretaria Municipal de Educação), o qual segue os moldes traçados pelo Currículo Paulista.

Na questão 2, quando perguntamos sobre as facilidades, a professora afirma: “Gosto do currículo. Tem conteúdos e habilidades que facilitam o trabalho pedagógico; nos dá um norte a seguir.” (Professora B, Questionário, 2021). Já na questão 3, quando questionada sobre suas dificuldades, sinaliza que: “Preciso estudar melhor. Tenho dificuldade para saber e definir as habilidades trabalhadas em alguns conteúdos.” (Professora B, Questionário, 2021).

Nota-se aqui que, ao mesmo tempo em que a professora ressalta que as habilidades facilitam o trabalho pedagógico, sinaliza que é difícil para ela identificar as mesmas habilidades para trabalhar os conteúdos e, por isso, precisa estudar melhor o currículo. A resposta nos permite perguntar: Estudar o que do currículo? A quais conteúdos será que ela está se referindo?

Ao ser questionada sobre o planejamento das aulas, na questão 4, a professora afirma que: “Utilizo os livros didáticos que já seguem o novo molde. Me ajuda bastante”. (Professora, B, Questionário, 2021).

Chama-nos a atenção que a professora se refere ao currículo como “molde”. Podemos inferir que está se referindo a modelo. Parece que o livro didático indica modelos que precisam ser seguidos, a partir de uma nova proposta que não foi compreendida.

Ao ser implementada a BNCC, todos os livros didáticos já trazem, em suas diretrizes, cada habilidade e competência que está sendo desenvolvida em cada atividade proposta, o que, supostamente, facilitou o trabalho do professor em planejar as suas aulas. É por esse motivo que a proposta indicada pelos livros didáticos foi caracterizada como “molde”, no sentido de modelo.

Em referência à questão 5, em relação ao Centro de Mídias, a professora destacou, naquele momento, que: “Acompanho diariamente, pois minha filha estuda em uma escola estadual e também utilizo os vídeos das aulas para enviar para meus alunos, da rede municipal. Gosto das aulas e do material pedagógico usado.” (Professora B, Questionário, 2021).

Precisamos destacar aqui que, como consequência do momento de pandemia que estávamos vivendo, a rede estadual de ensino desenvolveu materiais didáticos para serem utilizados pelos professores com os alunos durante a pandemia, conjuntamente com o material, criou-se um canal virtual intitulado “Centro de Mídias”.

Todos os dias, professores da rede estadual se revezavam e davam aulas seguindo a sequência dos materiais propostos. No entanto, os alunos da rede municipal não seguiam a sequência da mesma forma, o que fez com que alguns professores da rede municipal optassem por enviar os vídeos aos alunos; seguindo, dessa forma, a sequência proposta no Centro de Mídias.

Ou seja, esse formato, o de disponibilizar aulas prontas aos professores, parece ter promovido a perda de autonomia destes, uma vez que, ao que parece, passaram a seguir, cegamente, a sequência apresentada. Ao mesmo tempo, a resposta da professora nos faz pensar que os alunos sequer prestaram atenção às sequências indicadas pelos materiais. Perguntamos: Será que, mesmo em posse dos materiais, as crianças conseguiam compreender as sequências das aulas?

Sobre a questão 6, que trata das mudanças ocorridas através da pandemia, podemos observar que a professora sinaliza que: “O vínculo é feito por mensagens, áudios e vídeos mas não é igual ao presencial.” (Professor B, Questionário, 2021).

Ressaltamos que, em comparação à Professora A, a Professora B não sinaliza o uso da ferramenta Google Meet, o que pode ser justificado pelo fato de que grande parte dos alunos dessa escola tem acesso restrito à internet, não sendo possível, muitas vezes, usar tal recurso.

Ainda na mesma questão, quando perguntamos sobre os efeitos da pandemia em relação ao ensino-aprendizagem, a professora destaca:

Difícil acompanhar a aprendizagem. Exige mais tempo do professor e, sinceramente, não sei falar da aprendizagem de todos. Tenho muita dificuldade com tecnologia. Meu grupo ajuda muito, mas é difícil ensinar a distância. Ainda mais porque muitas famílias não apoiam. (Professora B, Questionário, 2021)

Ao analisarmos as respostas da professora em relação às suas percepções sobre a implementação do Currículo Paulista na escola, podemos inferir que a professora enxerga como positiva a implementação da nova proposta, uma vez que, da forma como está organizada, facilita o trabalho e a aprendizagem organizada em competências e habilidades dá um norte ao trabalho pedagógico.

Já em relação às suas facilidades e dificuldades em planejar atividades, a partir das indicações do Currículo Paulista, é possível perceber que a forma como está proposto o currículo – dividido em competências e habilidades – tende a facilitar o trabalho e a organização do planejamento das aulas, pois fica mais fácil para a professora saber o que desenvolver com os alunos. Entretanto, ainda é difícil estabelecer e definir quais habilidades estão sendo trabalhadas. O livro didático ajuda os professores a elaborar e desenvolver o planejamento, pois já vem com as habilidades descritas em cada atividade.

Em relação às suas percepções sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas, podemos inferir que as mudanças ocorridas, para a professora, são positivas, já que, como ela mesma afirma: “Tem conteúdos e habilidades que facilita o trabalho pedagógico; nos dá um norte a seguir” (Professora B, questionário,2021); uma vez que o livro didático contém as habilidades previstas já prescritas nas atividades, isso acaba facilitando o trabalho dela no planejamento das suas aulas, assim como a sequência que deve seguir com os alunos.

Podemos afirmar que, ao que parece, o livro didático está sendo seguido, cegamente, pelos professores, na medida em que possui a mesma sequência das videoaulas disponibilizadas pelo Centro de Mídias.

4.3. Análise das percepções do professor C

O professor C foi o único do sexo masculino que respondeu ao questionário e a todas as perguntas. Tem formação na área de Engenharia e cursou Pedagogia como segunda graduação. Atua na escola há um bom tempo também, e trabalha tanto na rede estadual como na rede municipal de ensino.

Em relação à pergunta 1, o professor foi bem objetivo e sucinto ao afirmar que usa o Currículo Paulista.

Nas duas questões subsequentes, nas quais questionamos sobre as facilidades e dificuldades em relação ao currículo, faz a seguinte afirmação: “Traz um norte para o nosso trabalho.” (Professor C, Questionário, 2021). Assim como a Professora B, o Professor C destaca que a nova estrutura curricular trouxe “um norte”, um caminho a se seguir, o que, supostamente, facilita o trabalho dele. Em relação às dificuldades, destaca que: “O maior problema é se conectar com os alunos. O currículo é bem estruturado.” (Professor C, Questionário, 2021).

Com base nessa afirmação, podemos entender que o professor não tem dificuldades em lidar com o currículo em si e a sua nova estrutura, mas sim na forma de se vincular com os alunos, dificuldade encontrada devido à nova configuração do ensino, trazida pela pandemia do novo coronavírus.

Na questão 4, que trata de como são planejadas as aulas, o professor afirma: “Sempre foco o conteúdo do Centro de Mídias e aprofundo conforme retorno da turma.” (Professor C, Questionário, 2021). Subentende-se então que, com base na questão 5, a relação do professor com o Centro de Mídias é boa, visto que ele mesmo afirma: “Utilizo em todas as minhas aulas.” (Professor C, Questionário, 2021).

Com essas afirmações, podemos fazer uma comparação com as falas trazidas pela Professora B, quando ela também afirma que usa a sequência de aulas proposta pelo Centro de Mídias e repassa os conteúdos aos alunos da rede municipal, fazendo com que se cumpram as habilidades previstas e descritas no documento. Dessa forma, o professor segue a sequência proposta e ainda cumpre as novas orientações das atividades, norteadas pelas competências e habilidades previstas.

Chamou-nos a atenção que nenhum dos três professores, A, B e C, fizeram alguma crítica às habilidades e às suas relações com os conteúdos a serem ensinados. Parece que o

contexto remoto não interferiu no desenvolvimento das habilidades das crianças, as quais seguem a BNCC e foram indicadas pelo Centro de Mídias.

No que diz respeito à questão 6, o professor destaca:

O problema é a conexão. Escola de periferia. Um celular para vários alunos. Falta equipamento e contato para desenvolver a aprendizagem. Os responsáveis também tiveram problemas econômicos e isso afetou ainda mais. O que atrapalha é a internet. Um celular por família. (Professor C, Questionário, 2021).

Ao analisarmos as respostas do professor em relação às suas percepções sobre a implementação do Currículo Paulista na escola, podemos afirmar que, assim como os professores A e B sinalizaram, não há muitos problemas com a adaptação da nova estrutura curricular na escola, uma vez que esta parece colaborar para os professores na adaptação tanto das atividades quanto das demandas elencadas pelo novo currículo, uma vez que este já disponibiliza, em seu material, toda a descrição necessária das novas habilidades e competências previstas a serem e cumpridas.

Já em relação às suas facilidades e dificuldades em planejar atividades, a partir das indicações do Currículo Paulista, é possível perceber que não existem dificuldades. O Centro de Mídias resolve o problema da sequência que deve ser seguida e, no material disponibilizado, já estão descritas todas as ações que se devem tomar.

O problema está mesmo na comunicação com os alunos e em como estabelecer uma aprendizagem por meio do contato virtual, que precisou acontecer devido às novas demandas do contexto de pandemia que enfrentamos até os dias de hoje.

Em relação às suas percepções sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas, podemos inferir que as interferências vieram para somar, pois, segundo o professor, o currículo está bem estruturado e é fácil trabalhar com ele, já que dá um norte ao trabalho, orienta como fazer, o que seguir, assim como disponibiliza materiais que já trazem, em todas as atividades selecionadas, as competências e habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolvidas com os alunos.

O único problema indicado é a internet, porque algumas famílias possuem apenas um celular. Ou seja, o problema da não participação dos alunos nas aulas deve-se ao fato de que são carentes; portanto, não têm poder aquisitivo para adquirir um celular por pessoa. Podemos perguntar: Por que alguns professores culpabilizam os alunos e suas famílias por não terem condições financeiras para comprar materiais que permitam a comunicação entre eles? Será

que o currículo tem alguma relação com esse tipo de culpabilização? Qual seria o papel do currículo no contexto de ensino remoto?

Apesar da falta de comunicação apontada pelo Professor C, o Centro de Mídias facilita na melhor visualização de qual sequência de atividades deve ser feita com os alunos.

4.4. Análise das percepções da professora **D**

A professora D tem formação em Pedagogia e atua também nas duas redes de ensino: tanto estadual quanto municipal. Está na escola há mais de 10 anos e vem trabalhando também com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à questão 1, relacionada ao currículo, diferentemente dos professores A e C, a professora afirma: “Aulas planejadas a partir das habilidades essenciais previstas no Currículo Paulista.” (Professora D, Questionário, 2021), o que já nos remete à ideia de que todas as suas aulas e o seu planejamento baseiam-se nas habilidades descritas no documento.

Já na questão 2, que trata das suas facilidades em relação ao currículo, a professora destaca: “Participo de formações contínuas oferecidas pelo Estado. O material contempla as habilidades”. (Professora D, Questionário, 2021).

Há indicação de que as habilidades estão no material, mas como será que tais habilidades podem ser desenvolvidas pelas crianças?

Em referência às dificuldades descritas na questão 3, a professora diz que: “Percebo dificuldade na rede municipal; materiais diferentes, dificuldade para realizar as atividades. Falta de acesso aos materiais e coisas básicas: internet, celular, *notebook*.” (Professora D, Questionário, 2021).

Ao analisarmos essas falas, notamos que, como a professora trabalha na rede estadual, tem acesso a formações e materiais que atuam conjuntamente com o Centro de Mídias, fazendo com que o ensino se modele dentro de uma mesma linha.

Ao que parece, os professores A, B, C e D seguem a mesma sequência e o Estado promove aos alunos o acesso a todo o material, inclusive o virtual, e ao Centro de Mídias.

Já, a rede municipal, como sinalizado pela professora, dispõe de materiais diferentes e ocorre a falta de acesso dos alunos às ferramentas básicas para que o ensino se promova. Assim como o Professor C, a professora culpabiliza os alunos e suas famílias por não terem acesso aos materiais que permitiriam os encontros virtuais.

Temos que destacar aqui que os materiais desenvolvidos pelo Estado também são disponibilizados para a rede municipal, mas os professores não tem obrigatoriedade de seguir a sequência didática proposta e os materiais são entregues nas escolas com certo atraso.

Podemos citar, como exemplo, o seguinte fato: Enquanto as escolas estaduais estão trabalhando com um dos cadernos, durante um mês, o mesmo caderno é disponibilizado para as escolas municipais no mês subsequente ou até mesmo dois meses depois, fazendo com que tanto professores quanto alunos não consigam acompanhar a sequência didática disponibilizada pelo Centro de Mídias.

Ou seja, ao que parece, os professores das escolas municipais e estaduais perderam a autonomia no que diz respeito à escolha e seleção de materiais didáticos diversos para planejarem suas aulas. Há certa dependência tanto dos livros didáticos quanto do Centro de Mídias.

Esse fato é constatado quando, na questão 4, referente ao planejamento das aulas, a professora afirma que: “O planejamento é coeso com as aulas do CMSP e vem disponível no material impresso.” (Professora D, Questionário, 2021). Ou seja, o material impresso é uma cópia das videoaulas. Ressaltamos que o CMSP é a sigla referente ao Centro de Mídias de São Paulo.

Entende-se, assim, que o material disponível – cadernos – já contém a sequência didática a ser seguida, como já constatamos nas falas dos três professores, A, B e C, e o Centro de Mídias oferece as aulas com as explicações das atividades. Assim, cabe ao professor tirar as dúvidas que possam surgir depois de os alunos assistirem às videoaulas.

Ao responder à questão 5, a professora afirma que sua relação com o Centro de Mídias é: “Satisfatória. Assisto às aulas e acompanho a interatividade dos alunos na realização das tarefas pelos professores do app.” (Professora D, Questionário, 2021). Dessa forma, confirmamos que o professor fica refém dos materiais fornecidos pelas secretarias de educação e atuam na relação entre material impresso e Centro de Mídias. As suas práticas se restringem a tirar as possíveis dúvidas surgidas durante as aulas assistidas pelos alunos.

Quando perguntamos sobre como a pandemia afetou seu vínculo com os alunos, a professora sinalizou que:

Interferiu muito. A interação acontecia com a minoria dos alunos em uma rede. Na outra era maior pois tinha outra professora já mediando. A interação presencial faz muita diferença principalmente na alfabetização. A família tem se tornado primordial, desigualdade social muito evidente. (Professora D, Questionário, 2021)

Em relação ao ensino e aprendizagem das crianças, afirma: “Sem interatividade presencial, a alfabetização é muito difícil. Muito difícil. Ter que contar com a ajuda dos

responsáveis, que às vezes não têm tempo nem didática para colaborar.” (Professora D, Questionário, 2021).

Ao analisarmos as respostas da professora em relação às suas percepções sobre a implementação do Currículo Paulista na escola, podemos afirmar que, mais uma vez, a metodologia das ferramentas apresentadas ao professor é boa, facilita o seu trabalho pedagógico, pois já vem tudo pronto, basta que o professor tire dúvidas e intervenha se necessário.

Já em relação às suas facilidades e dificuldades em planejar atividades, a partir das indicações do Currículo Paulista, é possível perceber que há uma diferença entre as redes e isso acaba interferindo na forma de planejar as aulas; enquanto, na rede estadual, todo o material é disponibilizado e trabalhado de forma síncrona, tornando o trabalho dos professores possível.

Na rede municipal, há um atraso na entrega de materiais, falta de formação para os professores e falta de acesso dos alunos aos materiais virtuais, o que acaba inviabilizando o planejamento do professor.

Em relação às suas percepções sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas, podemos inferir que o material desenvolvido e a forma de organização – dividido em competências e habilidades – veio para facilitar o planejamento das aulas, pois o material já contém as habilidades previstas descritas e fica muito mais tranquilo, se podemos dizer assim, para planejar as aulas.

Vale destacar que, a exemplo da fala da Professora D, chama a atenção para a importância de a interação entre alunos e professores ocorrer de forma presencial.

4.5. Análise das percepções da professora E

A professora E também é formada em Pedagogia e é mestre em Educação. Trabalha na escola há menos de dez anos e atua principalmente com as fases finais do ciclo I.

Na questão 1, a professora também sinaliza apenas que o currículo utilizado é o Currículo Paulista.

Na questão 2, que trata das facilidades, a professora sinaliza que é: “Bem parecido com a BNCC, não foge muito do que já trabalhávamos.” (Professora E, Questionário, 2021). Ou seja, apesar de o currículo estar sendo implementado, parece que não há mudanças em relação ao anterior, ainda que a atual proposta tenha o foco nas habilidades e competências.

Já na questão 3, quando questionada sobre suas dificuldades em relação ao currículo, a professora afirma que estão no: “Acesso aos materiais. O material que chega é incompleto. Livros didáticos chegam e se tem a expectativa de usá-los.” (Professora E, Questionário, 2021).

É possível dizer que, assim como a Professora D, a Professora E sinaliza a facilidade que a nova estrutura curricular apresenta para ser desenvolvida, pois é parecida com o que já faziam; mas também aponta a dificuldade que se relaciona à chegada do material nas salas de aula, uma vez que chega incompleto e, por estar fazendo o ensino de forma assíncrona, principalmente, ao que parece, a sociedade, incluindo os pais, gostam que se usem os livros, por ser o método mais fácil.

Na questão 4, a professora afirma: “Planejo a partir das aulas do Centro de Mídias; enviamos o vídeo e exercícios dos livros e em forma de formulário.” (Professora E, Questionário, 2021).

Há, nesta resposta, a inserção de mais um material: o formulário do Google, que é elaborado pelos professores. Ou seja, não chega pronto. Os professores precisam ter autonomia para elaborá-lo e desenvolvê-lo em suas salas de aula.

A professora ainda faz referência aos exercícios. Fica a pergunta: Será que ela teve autonomia para prepará-los? A quais conteúdos eles se referem?

Para complementar a resposta à questão 4, ao responder à questão 5, referente ao Centro de Mídias, fez a seguinte afirmação: “Utilizamos para ter acesso ao material e às aulas que já foram realizadas.” (Professora E, Questionário, 2021).

Da mesma forma que foi apresentado por outros professores, o planejamento das aulas basicamente se dá segundo a sequência didática proposta pelo Centro de Mídias. As atividades compõem o material impresso. Ao que parece, a professora foi adequando as atividades com o material disponível, neste caso, os livros didáticos.

Quando perguntamos sobre a relação com os alunos, a professora destaca que:

Não os conheço pessoalmente. Isso dificulta o vínculo. A aprendizagem e o ensino ficam comprometidos, não temos possibilidade de intervenção direta. Poucos alunos participam do *online* por conta da internet e não ficam com o celular pois os pais saem para trabalhar. (Professora E, Questionário, 2021)

Ao analisarmos as respostas da professora em relação às suas percepções sobre a implementação do Currículo Paulista na escola, podemos afirmar que a professora concorda, assim como os outros, que o currículo proporciona a organização de atividades e da sequência didática, que acaba facilitando e simplificando o trabalho que desenvolve.

Já em relação às suas facilidades e dificuldades em planejar atividades, a partir das indicações do Currículo Paulista, é possível perceber que novamente há destaque para a dificuldade em relação à inacessibilidade dos materiais oferecidos, ou seja, os professores dependem do material para que o processo ensino/aprendizagem possa acontecer a contento, ainda que o formato seja remoto.

Em relação às suas percepções sobre as possíveis interferências do Currículo Paulista em suas práticas, podemos inferir que foram positivas, já que o material é completo, contempla as habilidades essenciais previstas e colabora para que a professora planeje suas aulas.

4.6. Análise das falas dos professores a partir dos teóricos estudados

Nesta seção, apresentamos e analisamos as similaridades existentes entre as falas dos professores tendo como base os autores que sustentaram a fundamentação teórica. Queremos mostrar se há relações entre as falas dos professores e as dos pesquisadores que estudam o currículo e suas implementações.

Ao responderem questões sobre o currículo, os cinco professores indicaram que:

A escola segue o Currículo Paulista, que é baseado nas habilidades e competências da BNCC (Professora A, Questionário, 2021). Currículo proposto pela secretaria municipal de educação e agora com mudanças, sendo aos poucos modificado para os novos moldes do currículo paulista. (Professora B, Questionário, 2021). Neste ano de pandemia seguimos o currículo paulista (Professor C, Questionário, 2021). Utilizamos o Currículo Paulista (Professora D, Questionário, 2021). As aulas são planejadas a partir das habilidades essenciais previstas no Currículo Paulista. (Professora E, Questionário, 2021).

Ou seja, afirmam categoricamente que, juntamente com as escolas, assumiram o Currículo Paulista na sala de aula. Dão a entender que o Currículo Paulista está sendo implementado “aos poucos” e as habilidades estudadas são as “essenciais”, confirmando o que a SEESP indica no documento que vem sendo utilizado desde março de 2020.

Com a volta às atividades presenciais no final do ano de 2021 e começo do ano de 2022, recebemos uma orientação de que se desenvolvessem “habilidades essenciais”, aquelas que fossem mais importantes, no intuito de se recuperar o tempo que o ensino remoto tomou da educação. Dessa forma, é possível entender que, ao falar de “habilidades essenciais”, é nisso que estamos pensando.

Entretanto, no período que buscamos, não se encontrou descrito no documento o que são habilidades essenciais.

O objetivo aqui é destacar que a forma de organizar o currículo não mudou muito efetivamente. Os PCNs dividiam os conteúdos a serem trabalhados e os objetivos a serem alcançados pelos alunos depois que aqueles fossem trabalhados.

Com o Currículo Paulista, os conteúdos se transformam em unidades temáticas, os objetivos se tornam habilidades alfanuméricas a serem trabalhadas; mas, no dia a dia do professor, não se verifica nenhuma mudança efetiva, mas apenas na forma como escrever nos documentos.

Fazendo uma comparação, podemos perceber que, com os PCNs, os conteúdos eram distribuídos de forma diferente, especialmente quando o foco está no conteúdo de Matemática, como mostrado acima. Tínhamos quatro grandes temas e íamos trabalhando todos eles durante a semana, desenvolvendo os objetivos propostos. Já com o Currículo Paulista, os conteúdos a serem desenvolvidos são similares, entretanto, apresentados como habilidades.

Percebe-se, dessa maneira, que o currículo ainda está centrado apenas no “como fazer”, como afirmado por Paulo Freire (1996) em seus escritos, isto é, em enxergar o aluno como um depósito que apenas precisa ser preenchido, remetendo ao conceito de educação bancária, como o autor define: “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.” (FREIRE, 1996, p. 9).

As falas dos professores mostram que não veem muitas diferenças entre o currículo atual e o proposto anteriormente, já que, no dia a dia, mesmo que agora seja dividido em competências e habilidades, é apresentado como uma grade programática a se cumprir.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 13)

No que se refere às possíveis dificuldades com o currículo atual, as professoras A e B afirmam que estão relacionadas à identificação das habilidades, à visão geral, ou seja, indicam que o currículo parece ser generalista e há dificuldades em relacioná-lo com os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula:

Tenho algumas dificuldades em identificar as habilidades adequadas para cada caso e seguir a sequência, porque são muitos alunos com suas especificidades. E outra dificuldade é que o currículo é elaborado partindo da visão geral, ele não leva em consideração a diversidade, o contexto ao qual a escola está inserida. (Professora A, Questionário, 2021). Preciso estudar mais e me aprofundar mais para entender bem o currículo. Demanda tempo e estudo. Ainda tenho dificuldade para saber e definir quais as habilidades trabalhadas em alguns conteúdos. (Professora B, Questionário, 2021).

A partir das respostas, podemos afirmar que as professoras não participaram da elaboração do currículo, cujos estudos foram indicados em parágrafos anteriores.

Ainda segundo os autores, toda a estrutura da BNCC foi baseada em avaliações como o PISA, deixando de lado saberes docentes e sendo construída de uma maneira que acaba

desvalorizando cada vez mais o trabalho do professor, pois está intimamente ligada ao subsídio a avaliações e à produção de livros didáticos.

Quando as professoras afirmam que o currículo apresenta uma visão global, podemos dizer que este não considera os saberes que os educandos trazem do seu cotidiano, das suas experiências. Com base no que Freire (1996) diz, é de suma importância que se levem em consideração os conhecimentos de “senso comum” dos alunos, para que, assim, possam desenvolver sua curiosidade epistemológica e se formar criticamente:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17)

Valendo-se dessa afirmação, portanto, é possível dizer que o Currículo Paulista está atrelado a interesses de uma determinada classe social, isentando e afastando o professor desse papel de desenvolver o aluno em sua totalidade, em sua forma integral, negando o papel que a escola tem de formar cidadãos críticos e transformando professores e alunos em meros reprodutores e transmissores de um conhecimento preestabelecido.

Fato que se confirma nas falas trazidas pelos professores B e C quando afirmam que: “Traz um norte para o nosso trabalho” (Professor C, Questionário, 2021); “Tem conteúdos e habilidades que facilitam o trabalho pedagógico; nos dá um norte a seguir.” (Professora B, Questionário, 2021).

A partir dessas falas, é possível afirmar que os professores ainda se remetem ao currículo como algo que os “orienta” a saber o que e como fazer, reduzindo-o a algo descritivo.

Quando o currículo é encarado dessa forma, o professor acaba não fazendo uma reflexão importante sobre ele, fazendo, como trazido por Apple, o seguinte questionamento: Para quem é esse currículo?

Acaba-se reduzindo a função do currículo a algo que dá orientações sobre o que fazer e acaba-se tirando uma reflexão importante, que está oculta no currículo, que é: Para quem é o currículo? Quais interesses estão sendo defendidos?

Objetivando superar as análises deterministas da escola, Apple mostra a necessidade de problematizar as formas de currículo encontradas nesta, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico. Para isso, propõe que três questões sejam investigadas: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? (EUGÊNIO, 2006, p. 51)¹⁷

Freire (1996) nos ajuda também quando diz que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 1996, p. 21)

Essa afirmação de Freire (1996) também nos ajuda a entender que, o Currículo Paulista, da forma como está sendo apresentado, com seus cadernos já prontos e todas as competências e habilidades prescritas, tira do professor algo indispensável para seu fazer em sala de aula e para a sua formação de aprendiz-educador crítico: sua relação com os discentes; assim como os saberes, trazidos por ambos, de experiências vividas e “senso comum”, que precisam ser compartilhados para que o conhecimento seja resultado de um processo de diálogo e mediações feitas conjuntamente.

Se o currículo é seguido sem se fazer uma análise crítica do “porquê” de se estar fazendo, tanto professor quanto aluno viram coadjuvantes de algo que foi imposto a eles, perde-se o significado e passam a ser meros reprodutores de algo institucionalizado, dado como certo.

Fato esse que acaba se confirmando também na fala dos professores C, D e E, que culpabilizam a falta de materiais para que a aprendizagem seja feita.

O maior problema é se conectar com os alunos. O currículo é bem estruturado (Professor C, Questionário, 2021). Percebo dificuldade na rede municipal; materiais diferentes, dificuldade para realizar as atividades. Falta de acesso aos materiais e coisas básicas: internet, celular, *notebook*. (Professora D, Questionário, 2021). Acesso aos materiais. O material que chega é incompleto. Livros didáticos chegam e se tem a expectativa de usá-los. (Professora E, Questionário, 2021).

¹⁷Disponível em: <https://docplayer.com.br/74707696-Issn-michael-apple-e-o-campo-do-curriculo.html>. Acesso em: julho. 2022.

Em relação à questão 4, quando questionados sobre como é feito o planejamento de suas atividades, vemos uma similaridade em todas as respostas, quando afirmam que, de uma forma ou outra, seguem a sequência disponibilizada pelo Centro de Mídias, como podemos ver:

O planejamento se dá a partir das habilidades previstas, mas, pelas especificidades preciso adequar as habilidades para que a escola consiga responder as necessidades do aluno (Questionário, Professora A, 2021). Utilizo os livros didáticos que já seguem o novo molde. Me ajuda bastante. (Professora B, Questionário, 2021). Sempre foco o conteúdo do Centro de Mídias e aprofundo conforme retorno da turma. (Professor C, Questionário, 2021). O planejamento é coeso com as aulas do CMSP e vem disponível no material impresso. (Professora D, Questionário, 2021). Planejo a partir das aulas do Centro de Mídias; enviamos o vídeo e exercícios dos livros e em forma de formulário. (Professora E, Questionário, 2021)

Aqui, é interessante destacar que tanto o CMSP como os livros didáticos já contêm prescritas as competências e habilidades que cada exercício proposto está trabalhando, ou seja, já está tudo organizado e completo, ao professor cabe apenas aplicar o que já está prescrito na comanda, “facilitando” o trabalho docente.

Mesmo a Professora A trazendo em sua fala que precisa readaptar habilidades, levando em consideração as especificidades dos discentes, o trabalho deve ser feito pensando nas habilidades que precisam ser desenvolvidas de acordo com o ano em que o aluno está.

Em relação à questão 5, como já confirmado na questão 4, os professores acabam recorrendo às aulas do Centro de Mídias para elaboração de suas atividades, pois a sequência já é dada pelo programa, eles apenas a reproduzem aos seus alunos, o que foi explicado e compartilhado pelos professores que trabalham no Centro de Mídias.

Os cadernos já estão prontos, basta compartilhá-los e adaptá-los se necessário.

Acompanho diariamente, pois minha filha estuda em uma escola estadual e também utilizo os vídeos das aulas para enviar para meus alunos, da rede municipal. Gosto das aulas e do material pedagógico usado. (Professora B, Questionário, 2021). Utilizo em todas as minhas aulas. (Professor C, Questionário, 2021). Satisfatória. Assisto às aulas e acompanho a interatividade dos alunos na realização das tarefas pelos professores do App. (Professora D, Questionário, 2021). Utilizamos para ter acesso ao material e às aulas que já foram realizadas. (Professora E, Questionário, 2021).

Em comparação aos outros professores, a Professora A tem uma visão diferente sobre o Centro de Mídias, quando se atenta ao fato de que, para ela: “não é constante. Acompanho as aulas para tentar fazer adaptações para os alunos. O Centro de Mídias não é acessível, portanto, não é uma estratégia que atinja a variedade de alunos e contexto da escola.” (Professora A, Questionário, 2021).

Podemos ver, por essa fala, que talvez o Centro de Mídias devesse ser usado com mais cautela, talvez apenas como uma opção, ou que, ainda, o que fosse trazido por ele fosse mais readaptado pela escola, de acordo com a especificidade dela e dos alunos que a professora atende.

Ao falar sobre o papel do docente em sala de aula, Paulo Freire traz a seguinte reflexão:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1996, p. 14)

Por meio dessa afirmação, podemos perceber que o Centro de Mídias, de alguma forma, reduz o trabalho do professor a apenas “transferir” os conteúdos, uma vez que já apresenta aos docentes aulas e sequências prontas, o que dá a eles a impressão de que o trabalho está sendo facilitado; mas, na verdade, o professor está sendo colocado nesse papel de transferidor do conhecimento.

Na questão 6, os professores destacam, principalmente, a dificuldade em relação à falta de materiais e equipamentos para terem mais contato com os alunos, falta essa que acaba limitando a ação do professor para que a aprendizagem do aluno possa ser acompanhada de fato e que se possam fazer as intervenções necessárias.

Foi necessária uma readaptação para se estabelecer vínculo. As interações estão se dando de forma síncrona pelo Google Meet. Isso possibilita uma relação próxima dos pais e facilita o acesso às crianças. A pandemia interferiu, mas estou contente por conseguir continuar e estabelecer o vínculo e a relação com as crianças. (Professora A, Questionário, 2021). O vínculo é feito por mensagens, áudios e vídeos mas não é igual ao presencial.” (Professora B, Questionário, 2021). O problema é a conexão. Escola de periferia. Um celular para vários alunos. Falta equipamento e contato para desenvolver a aprendizagem. Os responsáveis também tiveram problemas econômicos e isso afetou ainda mais. O que atrapalha é a internet. Um celular por família. (Professor C, Questionário, 2021). Sem interatividade presencial, a alfabetização é muito difícil. Muito difícil. Ter que contar com a ajuda dos responsáveis, que às vezes não têm tempo nem didática para colaborar. (Professora D, Questionário, 2021). A aprendizagem e o ensino ficam comprometidos, não temos possibilidade de intervenção direta. Poucos alunos participam do *online* por conta de internet e não ficam com o celular pois os pais saem para trabalhar. (Professora E, Questionário, 2021).

Constatamos, por essas falas, que a pandemia trouxe uma dificuldade real: os professores tiveram que se adaptar a uma nova demanda que surgia. O ensino remoto foi uma realidade vivida por todos e, além de todos os desafios de se educar e de se consolidar a aprendizagem, foi necessário se adaptar e aprender a trabalhar com novas ferramentas e formas de ensinar.

Por isso, acreditamos que ficou mais fácil para os professores recorrerem tanto aos materiais: aos cadernos e livros didáticos que eram entregues. De alguma forma, era um modo de garantir que o aluno tivesse o material para realizar as atividades, mas, como exposto acima, não era garantia que a aprendizagem ocorresse.

Esse contexto que vivemos nos deu a possibilidade de entender que a escola não funciona apenas como um lugar para desenvolver habilidades e competências nos alunos, mas também trabalha na esfera social e econômica, dando-nos margem para destacar a importância que o vínculo formado entre docente e discente tem para se desenvolver a aprendizagem, a autonomia, a curiosidade do aluno.

Como afirma Freire (1996):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 24)

Isso nos faz pensar que, o Currículo Paulista, por ser baseado em avaliações como PISA, Enem, entre outras, e também por ser caracterizado como Base, talvez não leve tanto em consideração os fatores sociais aos quais a educação também está envolvida, transformando o ensino em algo muito técnico e que não dá margem para o professor trabalhar de acordo com a realidade em que está inserido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver essa pesquisa foi de um aprendizado incalculável e pude ter a certeza de que o professor, a escola e a educação têm um desafio enorme pela frente, a fim de serem agente de mudanças e transformações sociais.

O tema da pesquisa sempre foi uma temática que me chamou a atenção. Dessa forma, foi prazeroso poder estudar mais profundamente sobre o currículo; em contrapartida, entristece-me saber que a educação ainda é usada como meio de controle social, como um instrumento para satisfazer as necessidades e desejos de uma classe dominante.

Minha maior dificuldade foi conciliar a escrita da pesquisa com o meu trabalho. Escrever uma pesquisa exige muita atenção e dedicação, e conciliar a escrita com minha rotina particular demandou bastante esforço, principalmente porque não vemos um incentivo para que professores estudem e se atualizem.

Ainda é possível dizer que, infelizmente, a educação serve para atender desejos de uma classe que tem interesses financeiros e econômicos, e um dos meios usados para se fazer isso é o currículo.

Em relação à pergunta de pesquisa, afirmamos que foi respondida: os professores lidam bem com o currículo, apesar de ele ser prescritivo e normativo. Sentem-se confortáveis em receber um material pronto e apenas reproduzi-lo na sala de aula.

A BNCC e, conseqüentemente, o Currículo Paulista surgiram com o pressuposto de atender às demandas educacionais do país, de assegurar uma educação de qualidade para todos, de contribuir para a cidadania do indivíduo; de dar condições para os educandos se desenvolverem de forma integral, contemplando a autonomia e a criticidade; de dar ao professor condições dignas de trabalho. Entretanto, infelizmente, estamos longe de isso acontecer. O que vemos é uma base que cada vez mais tira a autonomia da escola e do papel do professor em sala de aula.

Como já descrito no corpo do texto, cada escola tinha autonomia para fazer as escolhas dos livros didáticos que mais tivessem congruência com a realidade dos alunos que a escola atende. No entanto, nesse ano, chegou aos professores uma orientação de que seria mais interessante que os livros didáticos fossem os mesmos para todas as escolas da rede municipal, ou seja, a decisão final ficará a cargo da Secretaria de Educação; mais uma vez os professores

e a escola precisam se adaptar a uma orientação que vem de fora e que nem sempre vai atender às demandas que precisam ser supridas no dia a dia escolar.

É possível dizer, então, que o trabalho do professor vem sendo desvalorizado, minimizado por orientações feitas em cadernos prontos, apostilados, tirando a sua autonomia e sua ação sobre o processo de educar seus próprios alunos.

Fala-se hoje em “mal-estar docente”, evidenciado, ao longo da história, pelas exigências colocadas no professor para desenvolver seu trabalho, assim como pelo aumento das demandas de atividades. Vê-se um aumento nas responsabilidades do professor, na carga horária de trabalho e na exigência de formação deles.

Vemos professores fatigados e cansados, e, de certa maneira, acomodados, que não pensam, não refletem mais sobre sua prática, tirando a oportunidade de fazer com que o aluno se liberte, se transforme.

Vemos uma diretriz curricular que a cada dia tem afunilado a ação sobre a aprendizagem dos alunos, tornando o ensino mecanicista, individualista e competitivo, que apoia e incentiva a meritocracia entre professores, escolas e alunos; diretriz essa que não estabelece qualquer diálogo entre os professores, gestores e tampouco alunos, fazendo com que seja pensada de forma verticalizada, de cima para baixo, como algo feito, acabado e certo, tentando nos privar, de todas as maneiras, da possibilidade de repensarmos a educação.

Por isso, é de extrema importância que os professores e as escolas comecem a se movimentar, para que haja a possibilidade de dialogar, de discutir, de pensar em ações de forma coletiva, levando em consideração o que se é vivido pelos educandos, pelo professor.

Que o professor seja aquele que se movimenta, se inquieta, se incomoda, e não aceite de mãos estendidas tudo aquilo que chega até ele; que seja aquele que desperta a curiosidade, a vontade de construir, de pensar, de refletir, de buscar; que desenvolva a autonomia e crie uma relação em que os dois – educador e educando – sejam aprendizes e possam, juntos e coletivamente, construir e pensar o conhecimento.

Que o professor possa ser aquele que mais tem incertezas, pois, se assim se enxerga, consegue se reconhecer como um ser inacabado, que pode sempre saber mais, conhecer mais, se desenvolver mais.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, San Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015.
- CARNEIRO, S. Vivendo e Aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. *In*: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CESÁRIO, P. M. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para o trabalho docente, o currículo e a gestão escolar. *In*: CONTI, C. L. A.; LIMA, E. F.; NASCENTE, R. M. M. (org.). **O Currículo e a Gestão em Foco**. São Carlos: EdUFSCar, 2019.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000. Disponível em: https://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chaui.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.
- EUGENIO, Benedito Gonçalves. Michael Apple e campo do currículo. **VI Colóquio do Museu Pedagógico, 27 a 29 de novembro de 2006**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/74707696-Issn-michael-apple-e-o-campo-do-curriculo.html>. Acesso em julho/2022
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HABILIDADES ESSENCIAIS - REDE ESTADUAL 2021. www.efabe.educacao.sp.gov.br. 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/> . Acesso em janeiro/2022
- IWASSE, Lilian F. A.; OLIVEIRA, Marcela R. de; MACHADO, Roseli Belém. Modos de produção norteadores do trabalho educativo. **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva, 2014. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf> . Acesso em julho/2022

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Educação Bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16, 2011. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Lins-Educacao_bancaria.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

LORENZATO, Sergio.FIORENTINI, Dario; Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 193-206.

MALHEIROS, Ana Paula dos Santos; FORNER, Régis Um olhar freireano para a Base Nacional Comum Curricular De Matemática. **Olhar de Professor**, v. 23, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195058>. Acesso em: 17 abr. 2023.

NOVO Currículo Paulista. **Secretaria do Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/coped/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>. Acesso em: 05 de julho de 2022

OLIVEIRA, Andrea O.; MOURÃO-JUNIOR, Carlos A. Estudo teórico sobre a percepção na filosofia e nas neurociências. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v.5, n.2, 2013. Disponível em pepsic.bvsalud.org. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792013000200005. Acesso em: 17 abr. 2023.

PEREIRA, Terezinha S. L.; AGUIAR, Alessandra L; COSTA, Sinara Almeida da. Mal-estar docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PRADO, L. A.; ALENCASTRO, M. S. C.; ALMEIDA S. D. Currículo: instrumento de poder e de transformação cultural. **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores; contextos, sentidos e práticas**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23790_12178.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista (Versão 1)**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Karine da Silva, BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **REVISTA TEMAS & MATIZES | ISSN: 1981-4682**.

Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/download/20121/13052/74108>. Acesso em abril/2023

VIEIRA, Cecília Maria; Borges, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; DE OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite. reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira .**REVISTA REFLEXÃO E AÇÃO, SANTA CRUZ DO SUL, V.21, N. ESP., P.316-334, JAN./JUN.2013**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em abril/2023

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.