

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS  
NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:  
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Kéli Renata Corrêa de Mattos

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA  
MARIA/RS: DA PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Santa Maria, RS  
2021



**Kéli Renata Corrêa de Mattos**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO  
DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA/RS: DA  
PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação em Ciências**.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Coorientadora: Prof. Dra. Micheli Bordoli Amestoy

Santa Maria, RS  
2021



This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Corrêa de Mattos, Kéli Renata  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA  
MARIA/RS: DA PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO DE POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS / Kéli Renata Corrêa de Mattos.- 2021.  
166 p.; 30 cm

Orientadora: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de  
Tolentino-Neto  
Coorientadora: Prof. Dra. Micheli Bordoli Amastoy  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e  
Saúde, RS, 2021

1. Currículo 2. Políticas Públicas 3. DOC\SM 4.  
Ciências da Natureza 5. Ciclo de Políticas I. de  
Tolentino-Neto, Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant II.  
Bordoli Amastoy, Prof. Dra. Micheli III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, KÉLLI RENATA CORRÊA DE MATTOS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.



Kéli Renata Corrêa de Mattos

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA  
MARIA/RS: DA PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação em Ciências.**

**Aprovado em 11 de maio de 2021:**

---

**Luiz Caldeira Brant de Toletino-Neto, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Edite Maria Sudbrack, Dra. (URI)**

---

**Maira Ferreira, Dra. (UFPEL)**

Santa Maria, RS  
2021



<b>NUP:</b> 23081.038325/2021-41		<b>Prioridade:</b> Normal
<b>Homologação de Ata</b> 010 - Organização e Funcionamento		
<b>COMPONENTE</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nome do arquivo</b>
2	Folha de aprovação	folha_aprovacao_kelli_maio21.pdf
<b>Assinaturas</b>		
<b>12/06/2021 11:32:30</b>		
Maira Ferreira (Pessoa Física) Usuário Externo (387.***.***-**)		
<b>12/06/2021 11:35:54</b>		
LUIZ CALDEIRA BRANT DE TOLENTINO NETO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR) 05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN		
<b>12/06/2021 16:09:11</b>		
Edite Maria Sudbrack (Pessoa Física) Usuário Externo (231.***.***-**)		
		
<b>Código Verificador:</b> 647767		
<b>Código CRC:</b> 52b62188		
<b>Consulte em:</b> <a href="https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html">https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html</a>		



## DEDICATÓRIA

*Dedico esta conquista aos meus pais, por terem me dedicado tanto ao longo da vida e ao meu marido, por todo amor, incentivo e compreensão, ao longo desse intenso período de dissertar.*



## AGRADECIMENTOS

A Deus, dono da vida, por ter me presenteado com essa experiência e me auxiliado para que concluísse esta etapa da minha vida. Obrigada Pai, por sua presença e seu colo de amor;

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS);

Ao meu orientador, professor Luiz Caldeira e a minha coorientadora, Micheli Amestoy, por toda a compreensão e dedicação em minha formação. Vocês foram incríveis, mais que orientadores, verdadeiros amigos;

Ao grupo de pesquisa IDEIA- Educação em Ciências e todos(as) colegas que contribuíram nesta jornada, vocês são um grupo incrível, sinto-me honrada em fazer parte desse time de pesquisadores(as);

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa ao longo de todo o período de pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria, pelo atendimento e fornecimento de informações;

Às professoras entrevistadas, pelo envolvimento e disponibilidade;

Às professoras da banca, Edite, Maira e Cadidja, que aceitaram o convite e se dispuseram à leitura desta dissertação;

Aos familiares, por todo o incentivo e compreensão, em especial a minha mãe Gedir. Irmãos, sobrinhos, tios e primos agradeço toda a torcida e reconhecimento por esta conquista;

Ao meu amor, Éverton, sem você esta obra e esta conquista não seriam uma realidade. Obrigada pela renúncia, pela compreensão e o incentivo de sempre;

As minhas amigas, agradeço as da família, as de longa data e as que o mestrado me presenteou: Paulinha, Kauany, Eloísa, Joana, Pollyana, Michele, Micheli, Thamires, Aldine e Duda. Agradeço, em especial, pelos anos de amizade, carinho e companheirismo da minha irmã Aline;

Ao Titi, meu amigo peludo, que foi minha fiel companhia ao longo da escrita da dissertação; e

Agradeço imensamente a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.



*Os investimentos em conhecimento geram os melhores dividendos. (Benjamin Franklin)*



## RESUMO

### **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA/RS: DA PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

AUTORA: Kéli Renata Corrêa de Mattos

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

COORIENTADORA: Prof. Dra. Micheli Bordoli Amestoy

Há décadas, discussões sobre um currículo comum têm sido foco das Políticas Públicas brasileiras. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura um processo de homogeneização do ensino e vem ganhando forma não só a nível nacional mas, também, estadual e municipal. O estudo em questão tem como objetivo analisar como ocorreu o processo de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, contando com análise documental, revisão bibliográfica e estudo de campo. A produção dos dados ocorreu por meio da observação participante da construção do DOC/SM e de entrevistas semiestruturadas com duas professoras e uma gestora da área de Ciências da Natureza, ambas participantes da Comissão Articuladora e Sistematizadora do DOC/SM. A análise deste estudo foi realizada a partir do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores, desde o macrocontexto (Políticas Públicas - BNCC) ao microcontexto (documento municipal - DOC/SM). Foram analisados dois contextos do Ciclo de Políticas: contexto de influência e contexto da produção do texto. O contexto de influência demonstra como o processo de globalização, internacionalização e de neoliberalismo atuam na homogeneização e mercantilização do currículo. Identificam-se as relações de poder e a significativa intervenção dos organismos internacionais nas Políticas Públicas de educação, em especial as de impacto curricular. O contexto da produção revela o processo conturbado de construção da BNCC, suas versões e o posicionamento de associações de educação/ensino nacionais e sociedades representantes da área de Ciências da Natureza. Aborda-se, ainda, o processo de construção do DOC/SM, a partir da perspectiva da pesquisadora participante, das professoras e da gestora da área de Ciências da Natureza. Pode-se compreender como as Políticas Públicas educacionais brasileiras estão alinhadas aos padrões globais, aos interesses econômicos e políticos. Na seleção de determinados conhecimentos, em detrimento de outros, o currículo revela-se como um solo fértil de persuasão e controle, sendo assim, escopo de grupos dominantes. Essa tentativa de interferência de diferentes entidades, para a inserção de questões econômicas, políticas e ideológicas, pode ser observada desde o currículo nacional-BNCC até a tessitura do próprio documento municipal de Santa Maria-DOC/SM.

**Palavras-chave:** Currículo. Políticas Públicas. DOC/SM. Ciências da Natureza. Ciclo de Políticas.



## ABSTRACT

### COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND THE CONSTRUCTION PROCESS OF THE SANTA MARIA/RS CURRICULUM GUIDELINE DOCUMENT: FROM PRESCRIPTION TO INDUCTION OF EDUCATIONAL POLICIES

AUTHOR: Kéli Renata Corrêa de Mattos

ADVISOR: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

CO-ADVISOR: Prof. Dra. Micheli Bordoli Amestoy

For decades, discussions about a common curriculum have been the focus of Brazilian public policy. The implementation of the Common National Curricular Base (BNCC) configures a process of homogenization of education and has been taking shape not only nationally but also at state and municipal levels. The study in question aims to analyze how the process of construction of the Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM) occurred. The research is characterized as qualitative, with document analysis, literature review and field study. The data production occurred through participant observation of the construction of the DOC/SM and semi-structured interviews with two teachers and a manager of the area of Nature Sciences, both participants of the Articulation and Systematization Commission of the document. The analysis of this study was conducted from the Policy Cycle proposed by Stephen Ball and collaborators, from macro context (Public Policy - BNCC) to microcontext (municipal document - DOC/SM). Two contexts of the Policy Cycle were analyzed: context of influence and context of text production. The context of influence, demonstrates how the process of globalization, internationalization and neoliberalism, act in the homogenization and commodification of the curriculum. It identifies the power relations and the significant intervention of international organizations in public policies of education, especially those of curricular impact. The context of the production reveals the turbulent process of construction of the BNCC, its versions and the opposition of national education associations / teaching and societies representing the area of Nature Sciences. It also addresses the process of construction of the DOC/SM, from the perspective of the participating researcher, the teachers and the manager of the area of Natural Sciences. With this study, we can understand how Brazilian educational public policies are aligned with global standards, economic and political interests. In the selection of certain knowledge in detriment of others, the curriculum reveals itself as a fertile ground for persuasion and control, thus being the scope of dominant groups. This intent of interfering with different entities for the insertion of economic, political and ideological issues, can be observed from the national curriculum-BNCC to the weaving of the municipal document itself-Santa Maria-DOC/SM.

**Keywords:** Curriculum. Public Policies. DOC/MS. Nature Sciences. Policy Cycle.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo das Políticas Públicas educacionais brasileiras de currículo desde a Constituição Federal de 1988. ....	40
Figura 2: Principais contextos do Ciclo de Políticas .....	45
Figura 3: Localização do município de Santa Maria, entre os municípios que compõem a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). ....	47
Figura 4: Percurso metodológico da pesquisa .....	51
Figura 5: Busca avançada no Google Acadêmico .....	57
Figura 6: Etapas da pesquisa avançada no Google Acadêmico.....	58
Figura 7: Categorias formadas a partir das produções analisadas. ....	62
Figura 8: Versões da BNCC ao longo do seu processo de construção (2015-2018).....	49
Figura 9: Olhares para o objeto em estudo. ....	85
Figura 10:: Tripé da formação de uma competência .....	69
Figura 11: Hierarquia do currículo escolar.....	92
Figura 12: Organização dos grupos da comissão sistematizadora do DOC/SM. ....	94
Figura 13: Interpretação do código alfanumérico das habilidades do EF. ....	95
Figura 14: Sistematização para elaborar e apresentar das habilidades de Santa Maria.....	96
Figura 15: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. ....	103



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Tratados internacionais que influenciaram a elaboração de Políticas Públicas brasileiras .....	66
Quadro 2: Associações brasileiras da área de educação que emitiram nota sobre BNCC .....	77
Quadro 3: Sociedades brasileiras da área de Ciências da Natureza que emitiram nota sobre BNCC .....	81
Quadro 4: Sistematização dos diferentes momentos da construção do DOC/SM .....	88
Quadro 5: Organização do Documento Orientador Curricular de Santa Maria .....	97
Quadro 6: Enfoques sobre formação emergentes das entrevistas .....	88
Quadro 7: Competências da área de Ciências da Natureza que se mantiveram no Currículo Emergencial de Santa Maria .....	125



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Revistas das produções selecionadas conforme descritores de busca .....	60
---	----



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação dos resultados das produções sobre neoliberalismo, globalização e internacionalização no currículo.....	58
--	----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
AI	Anos Iniciais
AF	Anos Finais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CA	Comissão Articuladora
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Currículo Emergencial
CEED	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CN	Ciências da Natureza
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CS	Comissão Sistematizadora
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM
DH	Desenvolvimento Humano
DIA D	Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC
DOC/SM	Documento Orientador Curricular de Santa Maria
DOM	Documento Orientador Municipal
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental



EM	Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano IES Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNCC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGECQVS	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
PROBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SBENBIO	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBENQ	Sociedade Brasileira de Ensino de Química
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria da Educação
SINEPE/RS	Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	35
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>39</b>
1.1 OBJETIVOS .....	43
1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	44
<b>2 CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS ATÉ A BNCC .....</b>	<b>53</b>
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO .....	56
<b>2.1.1 Homogeneização .....</b>	<b>62</b>
<b>2.1.2 Mercantilização.....</b>	<b>64</b>
<b>2.1.3 Organismos Internacionais.....</b>	<b>65</b>
<b>3 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA .....</b>	<b>69</b>
3.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA BNCC.....	70
3.2 POSICIONAMENTOS DAS ASSOCIAÇÕES BRASILEIRAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO: VOZES OUVIDAS OU SILENCIADAS? .....	77
<b>3.2.1 Posicionamentos das sociedades da área de Ciências da Natureza.....</b>	<b>80</b>
<b>4 CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA (DOC/SM): UM PROCESSO, DIFERENTES OLHARES.....</b>	<b>85</b>
4.1 RELATO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PESQUISADORA PARTICIPANTE .....	87
<b>4.1.1 Encontros da Comissão Sistematizadora .....</b>	<b>89</b>
<b>4.1.2 Audiências Públicas: homologação do DOC/SM de Ciências da Natureza .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1.3 Adequação do DOC/SM a Agenda 2030.....</b>	<b>102</b>
4.2 A VISÃO DA GESTORA E DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE O DOC/SM .....	82
<b>4.2.1 A representatividade na construção do DOC/SM .....</b>	<b>104</b>
<b>4.2.2 A resistência dos professores ao DOC/SM .....</b>	<b>108</b>
<b>4.2.3 As formações em torno do DOC/SM .....</b>	<b>110</b>
<b>4.2.4 As percepções curriculares: o currículo ouvido e repercutido.....</b>	<b>114</b>
<b>5 PERSPECTIVAS SOBRE O DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA.....</b>	<b>121</b>
5.1 A PANDEMIA, O ENSINO REMOTO E O DOC/SM: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?.....	121
5.2 O CURRÍCULO EMERGENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA .....	122
5.3 ADAPTAÇÕES DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO REMOTO EM SANTA MARIA .....	124
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>134</b>



## APRESENTAÇÃO

Esta trajetória como universitária teve início no ano de 2015, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo/RS, ao ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No primeiro semestre de graduação, veio o cargo de bolsista voluntária, sendo, posteriormente, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A pesquisadora Kélli nasceu em paralelo com a acadêmica Kélli que, mesmo no início do curso, com apenas 17 anos, viu a pesquisa como uma forma de investigar, analisar e aprender mais a respeito da educação e do ensino de Ciências. A história, recentemente construída, acaba considerando que se passaram apenas 6 anos, com pessoas que inspiraram a fazer pesquisa com seriedade, mas, também, com leveza. No ano de 2016, surgiu a oportunidade de atuar como bolsista PRO-ICT/UFFS, sendo que, ao longo de 2015 e 2016, foram desenvolvidas pesquisas em torno do Livro Didático.

No ano de 2017, surgiu a chance de receber a bolsa CNPq e tornar-se, assim, voluntária do Programa de Educação Tutorial - PET, dedicando-se a uma nova temática de pesquisa, o Pensamento Crítico em Ciências. Participar do PIBID e do PET proporcionaram vivências formativas, que perduram e influenciam a formação como professora, como pesquisadora e como pessoa. No último ano de graduação, em 2018, veio a bolsa PROBITE/FAPERGS, com a qual finalizou-se a trajetória de pesquisa na graduação. A construção desta trajetória, ainda na graduação, apenas foi possível pela orientação do professor Dr. Roque Ismael da Costa Güllich, que inspirou e incentivou a persistir na pesquisa.

Ao longo do ano de 2018, já considerava-se a tentativa de mestrado, sendo que existia a opção de tentar a seleção de mestrado apenas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual veio a aprovação. Foi indicado como orientador o Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, que realizou uma recepção muito amistosa no grupo de pesquisa IDEIA- Educação em Ciências. No ano de 2019, já em solo santamariense, começou a dedicação integral ao mestrado, às reuniões do grupo, leituras e disciplinas.

Em uma das reuniões do grupo IDEIA, foi recebida uma gestora da Secretaria de Município da Educação (SMED) de Santa Maria/RS, que relatava a incumbência que haviam recebido: a elaboração de um documento curricular municipal. A partir desta informação e de um convite para participação, iniciou-se a pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado.

Vale destacar, que a temática currículo surgiu como interesse desde o início da graduação, quando foi lançado o questionamento (à turma toda): o que é currículo? Ainda não havia uma noção de a qual currículo o professor se referia, no primeiro semestre so se tinha conhecimento do currículo profissional. No entanto, mesmo entendendo, logo depois, o campo do currículo educacional, essa questão ecoa na mente até hoje e serve de motor desta pesquisa. Todavia, não se pensa, em nenhum momento, em respondê-la, porque não seria possível, mas objetiva-se contribuir, de alguma forma, para futuras discussões desse campo de estudo, que passa por mudanças tão bruscas.

Definir a abordagem do currículo oficial foi um ponto importante, mas conciliar o campo das Políticas Públicas educacionais foi um tanto complexo. Considerar uma política curricular como objeto de estudo, carece de referenciais teóricos -metodológicos que auxiliem na compreensão da política em questão. Para além de um texto, uma política envolve uma série de contextos, e foi encontrado um arcabouço para essas discussões, com a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. Ademais, obteve-se conhecimento e suporte para utilizar esse referencial, por intermédio da Profa. Dra. Micheli Bordoli Amestoy, que enriqueceu este estudo com sua coorientação.

De forma genérica, esses acontecimentos levaram a desenvolver o interesse por acompanhar a construção de uma política curricular municipal, o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM), que busca estar alinhado às novas demandas curriculares nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante do exposto, foi elaborada esta dissertação, intitulada: *Base Nacional Comum Curricular e o processo de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS: da prescrição à indução de políticas educacionais*.

A mesma, está organizada no seguinte formato:

O capítulo inicial: **Apresentação**, que aborda a trajetória da pesquisadora, os caminhos que contribuíram para a escolha do tema de pesquisa e a organização desta dissertação;

O capítulo 1: **Considerações Iniciais**, contempla uma contextualização do tema de pesquisa, o problema de pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, além dos pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam e norteiam este estudo;

O capítulo 2: **Currículo escolar no Brasil: os caminhos e (des) caminhos até a BNCC**, apresenta as influências desde o estabelecimento do campo do currículo no Brasil até à padronização curricular-estabelecimento de um currículo comum. Para isso, analisa-se o contexto de influência exercido pela globalização, pelo neoliberalismo e pela internacionalização no currículo, demonstrando o poder dos organismos internacionais, bem

como da homogeneização e da mercantilização das políticas educacionais curriculares;

O capítulo 3: **A construção do texto da Base Nacional Comum Curricular e a visão da Comunidade acadêmica**, ressalta que o currículo comum se tornou factual no Brasil, por meio da BNCC e, assim, parte do contexto da produção do texto desta política, contemplando suas respectivas versões. Por meio de notas emitidas por associações nacionais de ensino e educação, bem como de sociedades da área de Ciências da natureza, pode-se acompanhar o posicionamento das mesmas frente à Base;

O capítulo 4: **A construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM): um processo diferentes olhares**, aborda a construção do DOC/SM sob a perspectiva da pesquisadora participante, de professoras e de uma gestora da área de Ciências, as quais tiveram total envolvimento na construção do currículo municipal. Evidencia-se a dinâmica dos encontros e audiências, e os diferentes enfoques desse processo de construção apontados pelas entrevistadas;

O capítulo 5: **Perspectivas sobre o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM)** retrata algumas limitações deste estudo, devido à pandemia do Covid-19, que impôs, a todos, o distanciamento social. Assim, o ensino no país passou a ser remoto e o DOC/SM foi adaptado para essa situação adversa; e

O capítulo final, 6: **Considerações Finais** apresenta os principais resultados obtidos ao longo do estudo, algumas reflexões necessárias e perspectivas futuras.



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa, intitulada *Base Nacional Comum Curricular e o processo de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS: da prescrição à indução de políticas educacionais*, foi realizada no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa apresenta o movimento das Políticas Públicas educacionais no Brasil, com ênfase nas políticas de currículo. Além disso, a mesma proporciona ao leitor um olhar sobre as mudanças que levaram ao estabelecimento de uma BNCC e seus desdobramentos em orientações curriculares estaduais e municipais.

Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, intensificaram-se as discussões de como deveria ser o currículo, uma vez que a CF já previa, em seu Art. 210, a fixação de “**conteúdos mínimos** para o ensino fundamental, de maneira a assegurar **formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Todavia, a proposta de currículo comum no Brasil ganhou mais espaço e alinhamento nas Políticas Públicas depois dos anos 1990, com a chegada de movimentos neoliberais ao poder. Sendo que a proposta ganhou reforço importante por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ LEI Nº 9.394/96, marco importante nas políticas educacionais.

A LDBEN, articula-se, então, ao que se entendia como as novas demandas da educação, definindo, em seu Art. 26, que: “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar [...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Ademais, nesse período, o Governo Federal propôs diretrizes de auxílio para todos os níveis de ensino e disciplinas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Todavia, destaca-se que os parâmetros não se caracterizam como lei, não sendo, portanto, de uso obrigatório. Entretanto, os PCN serviram de referencial para as escolas até a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN). Na versão dessas diretrizes, estabelecida por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, ficou definido, no Art. 14, que toda a educação básica deveria ter uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996; 1998; 2010; 2013).

Nesse prelúdio de padronização curricular, a LDBEN prevê, ainda, a construção periódica do Plano Nacional da Educação (PNE), para atender às novas exigências educacionais. O primeiro PNE foi construído com a colaboração da esfera Federal, Estadual e Municipal, sendo aprovado por meio da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). No plano vigente e mais atual, PNE (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014, se observa, logo nas primeiras metas 1,

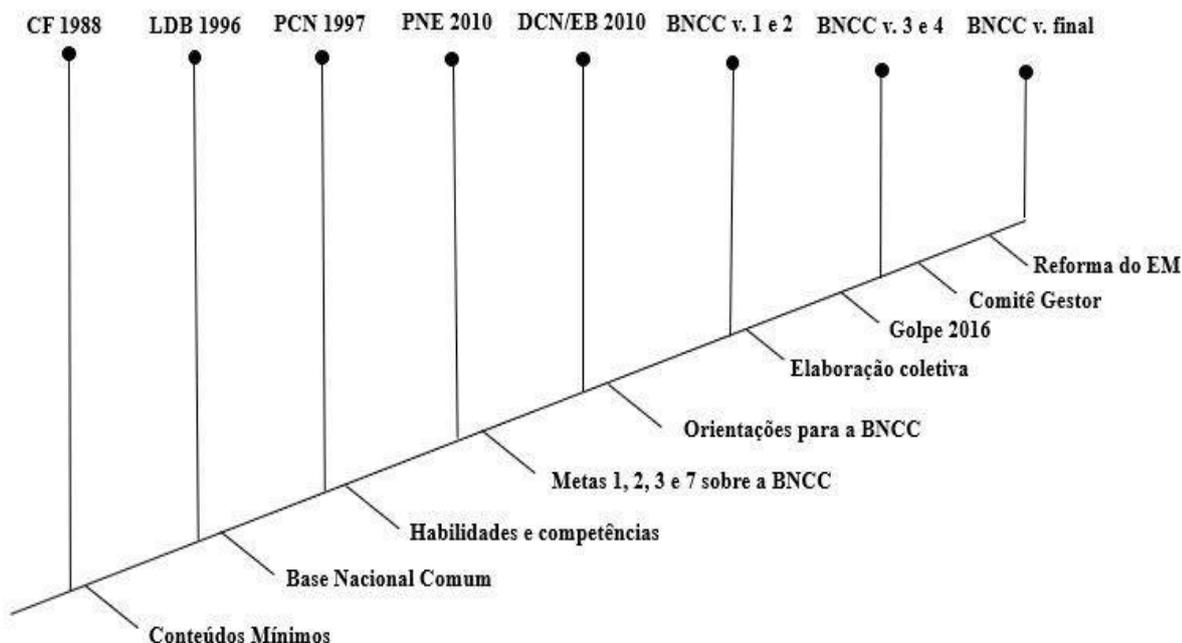
2 e 3, o engajamento para o estabelecimento da BNCC (BRASIL, 2014).

Ao longo dos anos, a intenção inicial de padronização dos conhecimentos se tornou efetiva com as alterações no texto da LDBEN, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b). O Art. 26 da LDBEN, que já previa uma base nacional curricular, passou a indicar maiores detalhes de como esse sistema seria organizado, definindo que:

Currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 26).

Destaca-se que, mesmo após a elaboração da BNCC, as DCN (2010) continuam vigentes, levando-se a crer que ambos os documentos se complementam, de maneira que as diretrizes comportam-se como uma estrutura e a base como o meio, recheado de conteúdos mais específicos, as capacidades e as habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2010; FERRETTI, 2018). Na figura 1, pode-se observar uma linha temporal das principais Políticas Públicas que levaram à criação da BNCC.

Figura 1: Linha do tempo das Políticas Públicas educacionais brasileiras de currículo, desde a Constituição Federal de 1988.



Fonte: Autora, 2020.

A construção das versões da BNCC, apresentada na figura 1, serão devidamente

abordadas no capítulo 3. Em termos gerais, é válido compreender o cenário em que essas políticas foram construídas: a Reforma do Estado, em 1990. Esse movimento levou a grande influência do capital e, desde então, o país segue nas mãos de governos com princípios neoliberais. Nesse cenário, o carro-chefe da política concentra-se na privatização, na publicização e na terceirização. A lógica mercadológica prevalece, acrescenta termos como lucro, utilidade, rendimento e resultados ao contexto educacional, como se a escola devesse/pudesse funcionar como uma empresa (PEREIRA, 1998; AMESTOY, 2019).

Ao tratar de currículo, torna-se imprescindível compreender seu significado polissêmico e multidimensional (SILVA, 2009; SACRISTÁN, 2000; 2013). Assim, é possível entendê-lo para além de uma questão de seleção de conhecimentos, mas, sim, como uma questão de formação da identidade de cidadãos (MOREIRA; TADEU, 2013).

Do ponto de vista das teorias críticas de currículo, Arroyo (2013) dá a entender que não há como dissociar o fato da seleção e do privilégio de determinados conhecimentos em relação a outros, com verdadeiras disputas políticas e ideológicas, as quais tornam o currículo um solo fértil de persuasão e controle, constituindo-se em um campo de disputa de interesses e ideias entre grupos dominantes. Todavia, em uma perspectiva pós-crítica, o currículo não só tem efeitos, como sofre efeitos, portanto, embora ele seja influenciado por mecanismos de mercado, que, cada vez mais, potencializam a lógica empresarial, produzindo valores de competitividade, de meritocracia e de privatização, ele ainda produz, de certo modo, esses conhecimentos, por meio da relação poder-saber (SILVA, 2009; LAVAL, 2019).

A construção da BNCC teve um processo conturbado, tanto pelo cenário político, estabelecido com o Golpe jurídico-midiático-parlamentar, em 2016, como pelo próprio aligeiramento de sua construção, entre a terceira e quinta versão (SAVIANI, 2018). No entanto, o principal fator decorre de que os professores e a comunidade acadêmica já haviam se posicionado de forma contrária ao estabelecimento de uma Base, portanto, a forma com que o processo dessa construção foi realizado, gerou ainda mais resistência. Isso devido à ausência de transparência da sistematização das contribuições feitas pela plataforma digital disponibilizada. De todo modo, a BNCC, para o Ensino Fundamental, foi homologada, em 2017, e a para o Ensino Médio, em 2018.

A BNCC conta com uma parte denominada comum, com os conteúdos essenciais para todo o território nacional, e uma parte diversificada, que pode ser considerada a extensão da primeira, uma vez que requer alinhamento completo com a mesma. A parte comum foi homologada para os Anos Iniciais e o Fundamental II, em 2017, e, posteriormente, iniciou-se o processo de construção da parte diversificada, que corresponde aos currículos construídos pelos

sistemas, redes e pelos próprios professores, de acordo com as especificidades regionais e locais. Dada a obrigatoriedade desses currículos, percebeu-se que esse movimento de construção da parte diversificada ocorreu, inicialmente, nos estados, posteriormente, nos municípios e deve chegar até as escolas do país (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018; FAZ SENTIDO; 2018).

Em 2018, a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul passou a elaborar o seu documento orientador, intitulado Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que foi homologado no mesmo ano. Posteriormente, em 2019, os municípios do Rio Grande do Sul receberam a orientação para que construíssem, também, os seus documentos, à luz da BNCC e do RCG, mas com as especificidades de seu território. Este modelo, cascata de orientações, que parte do contexto macro e avança sobre o micro, traz consigo determinadas amarras, as quais podem ser notadas até a chegada da proposta de currículo na esfera municipal.

No município de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, o Setor Pedagógico da SMED fez o convite aos professores de todas as redes (Municipal, Estadual, Privada e Federal) para viabilização da construção do documento municipal, tendo como ponto de partida documentos já robustos e com grande número de competências e habilidades (BNCC e RCG). Grande parte dos professores não tinha conhecimento do texto da BNCC, nem mesmo do RCG, quando receberam o convite para a construção do documento municipal. Destaca-se, que as competências já estavam definidas pela parte comum da Base, sendo o papel da CS do documento municipal, a adição de habilidades que julgassem específicas do território de SM.

É nesse cenário conturbado, envolto em incertezas e dúvidas, que este estudo se desenvolve, buscando compreender a construção do documento orientador de Santa Maria/RS. O documento é intitulado como Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM) e foi elaborado entre os meses de julho e dezembro de 2019. Assim, a partir das questões emergentes após a proposição de uma reestruturação curricular a nível nacional, o problema de pesquisa deste estudo gira em torno de: **como o município de Santa Maria elaborou seu Documento Orientador Curricular Municipal à luz da Base Nacional Comum Curricular?**

Isto posto, este estudo justifica-se diante das significativas mudanças no cenário educacional, em especial no currículo, que passa a ser único para todo o território nacional, o que não significa que ele seja igual em diferentes contextos, mas sim que a orientação curricular é comum. Diante disso, investigar e refletir a respeito da construção desses currículos em diferentes esferas e de diferentes pontos de vista. Para isso, é necessário identificar como a trajetória das Políticas Públicas e os fatores externos, como a internacionalização, a

globalização e o neoliberalismo, influenciam no modelo de currículo adotado no Brasil. Nesta conjuntura, em que o currículo expressa fortes tensões políticas, éticas, sociais e culturais, cabe pensar, de forma crítica, tanto a sua construção em nível nacional como territorial (MOREIRA, 2006; LOPES, 2008). Assim, entende-se que a construção do DOC/SM reflete, em parte, os impasses e conquistas deste momento vivenciado em todo o território nacional, de transição, em direção a um currículo comum, para todas as redes e instituições de ensino básico.

## 1.1 OBJETIVOS

O desenvolvimento desta pesquisa contou com o seguinte **objetivo geral**: **Analisar como ocorreu o processo de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria**, o qual desdobrou-se em cinco **objetivos específicos**:

I. Identificar o percurso das Políticas Públicas educacionais brasileiras e o contexto de influência em torno do currículo escolar;

II. Investigar como o texto da BNCC foi produzido e recebido pela comunidade acadêmica;

III. Descrever e analisar o processo de construção do DOC/SM, na perspectiva da pesquisadora participante;

IV. Analisar as percepções de professores de Ciências da Natureza sobre o DOC/SM;

V. Analisar a compreensão de gestores sobre a construção do DOC/SM; e

VI. Evidenciar as adaptações do currículo de Ciências para o enfrentamento da pandemia do Covid-19, pela rede municipal de ensino de Santa Maria.

Para contemplar os objetivos específicos necessita-se de um arcabouço teórico-metodológico que respalde as discussões das Políticas Públicas de currículo. Assim, na seção 1.2 a seguir, aborda-se os pressupostos que embasam todo o desenvolvimento desta pesquisa.

## 1.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

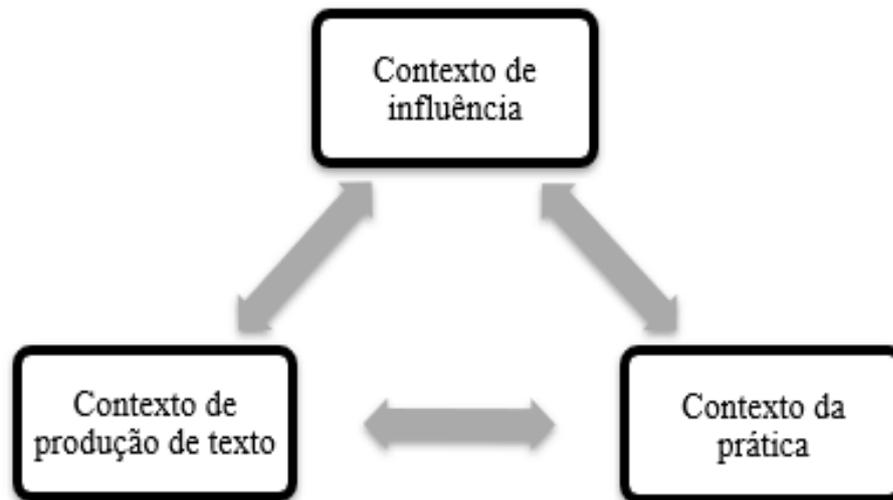
*Metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um novo olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo (GOLDENBERG, 2000, p. 11).*

O referencial teórico adotado para abordagem de currículo é o da teoria pós-crítica (SILVA, 2009), embora em alguns momentos sejam utilizados conceitos da teoria crítica (ARROYO, 2013) de currículo. A abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994) embasa todo o desenvolvimento desta pesquisa. Optou-se por esse entrelaçamento, pois entende-se que o ciclo de políticas apresenta um caráter pluralista - que serve como subsídio para discussões críticas, a partir de diferentes vertentes.

Esse caráter pluralista justifica-se porque sua abordagem teve origem a partir de pressupostos teóricos pós-estruturalistas, passou a assumir uma perspectiva epistemológica pluralista com o decorrer do tempo, passando a utilizar métodos modernos, mas que ainda assim são sujeitos às teorias pós-estruturalistas (AVELAR, 2016). Todavia, tanto a teorização do ciclo como a pesquisa aqui tecida, fundamentam-se em perspectivas pós-estruturais. Discute-se questões como o poder do ponto de vista do poder-saber, que reproduz, mas, também, produz conhecimento. Ademais, conceitos como discurso, subjetivação e cultura são abordados de acordo com o referencial teórico de Stuart Hall (1997). O ciclo de políticas viabiliza um olhar para as Políticas Públicas, em especial as educacionais, em seus múltiplos contextos. Trata-se de um referencial analítico crítico da trajetória de políticas, desde sua gênese até seus efeitos.

Pensando nisso, Ball e colaboradores propõem um ciclo composto por cinco contextos, sendo eles: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAINARDES, 2011). Contudo, considerando o processo de formação de políticas, os três primeiros contextos são os principais (ver Figura 2).

Figura 2: Principais contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20 *apud* Mainardes, 2006, p.51.

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Como a própria figura sugere, esses: “contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2006, p.50). Os pressupostos do contexto de influência e de produção de texto contribuíram para o entendimento da construção da política de currículo comum no país, a BNCC, além dos documentos curriculares estaduais e municipais subsequentes a essa. Destaca-se, que o ciclo proporciona uma análise do macrocontexto ao microcontexto, sendo considerado, nesta pesquisa, como macrocontexto a política de currículo nacional (BNCC) e como microcontexto a política de currículo territorial do município de Santa Maria/RS, construída à luz da BNCC e do RCG.

O **contexto de influência** decorre do momento em que os discursos políticos são construídos e adquirem legitimidade e notoriedade - sinalizando a gênese de uma política. Nesse contexto, diversos grupos de interesse disputam influência na elaboração da política, passando a definir, por exemplo, os conhecimentos que devem ser legitimados e o que deve ser considerado no ato de ensinar e aprender. Atuam diferentes grupos sociais organizados, partidos políticos, associações profissionais, entidades de classe, organismos internacionais, transnacionais, entre outros. É a partir das discussões dessa etapa que os conceitos vão sendo legitimados e passam a formar o discurso que fundamenta a política (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

O **contexto da produção de texto**, por sua vez, abarca o texto político, ou seja, a política oficial. Enquanto que o contexto de influência abrange interesses e ideologias mais específicas/restritas, os textos políticos, geralmente, se apropriam de uma linguagem mais

genérica/técnica com um público mais amplo. (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Normalmente, esses textos são reflexos dos acordos de interesses realizados no contexto de influência, sendo, portanto, elaborados em uma grande arena de disputas, onde se define o discurso que controlará e tomará espaço na redação final da política. Todavia, os encaminhamentos e (re)interpretações feitas após a finalização do texto político competem ao contexto da prática (BALL; BOWE, 1992).

O **contexto da prática** pode ser compreendido como a política em atuação, momento no qual ela pode assumir um significado totalmente diferente do que estava presente em seu texto oficial. Trata-se de um momento ímpar, em que a política passa a ser interpretada e traduzida de diversas formas e por diferentes atores (AVELAR, 2016; MAINARDES, 2018). A teoria da atuação e suas dimensões contextuais podem auxiliar na reunião e sistematização de dados nesse contexto, bem como na análise dos mesmos. Ademais, essa teoria parte da superação de que as políticas são meramente implementadas, sendo considerado mais adequado compreender que essas políticas passam por ajustes secundários, traduções e interpretações, como propõe a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Neste estudo serão abordados os dois primeiros contextos, o contexto de influência e o da produção do texto. O contexto da prática não pôde ser contemplado por dois fatores determinantes: o prazo regulamentar de uma pesquisa de mestrado (24 meses) e o contexto de pandemia do Covid-19, que teve início em 2020, no Brasil (ver implicações no capítulo 5).

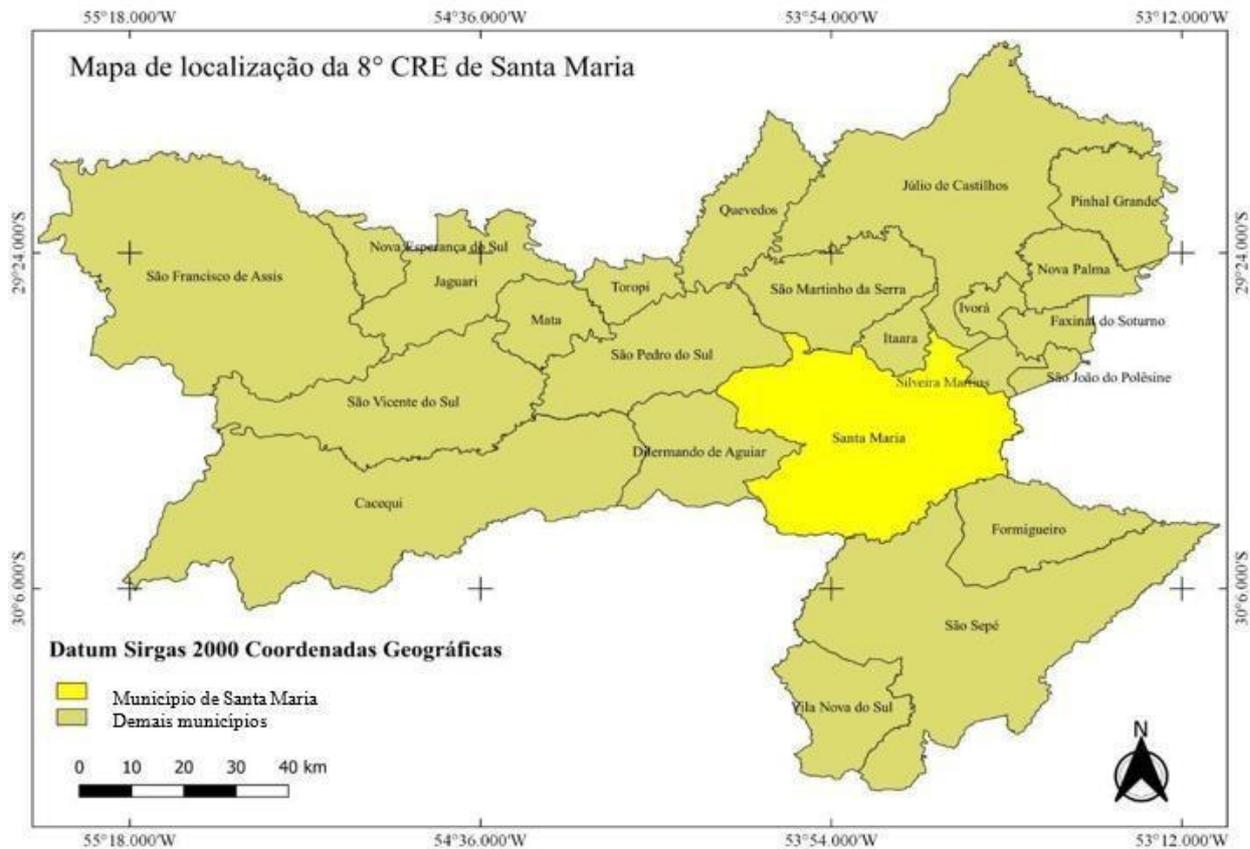
Ainda em relação ao ciclo, um dos seus pontos cruciais é o entendimento a respeito da política em análise, no caso deste estudo, o processo de construção e implementação dos documentos curriculares: a BNCC e o DOC/SM. Além do tempo-local em que esta política de currículo acontece. Nesta escrita, os contextos de influência e de produção de texto estarão presentes nos capítulos 3, o qual versará sobre a BNCC, e no capítulo 5, o qual trará apontamentos e registros sobre o DOC/SM.

A BNCC, enquanto documento orientador obrigatório, que reúne as referências para a elaboração dos currículos estaduais e municipais do país, determina que os documentos RCG e DOC/SM estejam em consonância com a Base. Por isso, apesar do RCG não fazer parte da análise deste estudo, esse documento precisa ser listado e reconhecido como parte do caminho/percurso que levou ao documento municipal de Santa Maria/RS.

Localizando-se no tempo-local, o estudo do microcontexto, nesta dissertação, ocorre no município de Santa Maria, ao longo dos anos de 2019 e 2020. Santa Maria está localizada na região central do Rio Grande do Sul, sendo conhecida, por isso, como o “Coração do Rio Grande”. De acordo com o censo de 2018, o município conta com uma população estimada em

280.505 habitantes (IBGE, 2018). A 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria (CRE-SM) abrange 23 municípios da região, atendendo um total de 103 escolas, com cerca de 33,5 mil estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Na figura 3, a seguir, pode-se observar a disposição dos municípios que compõem a 8ª CRE de Santa Maria.

Figura 3: Localização do município de Santa Maria, entre os municípios que compõem a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).



Fonte: Autora, 2020.

O município também faz parte dos 33 municípios que compõem a Associação dos Municípios da Região Central do Estado (AMCENTRO), regionais da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Santa Maria tem, aproximadamente, 173 instituições de educação básica na esfera estadual, municipal, federal e privada, atendendo, aproximadamente, 56.014 alunos, distribuídos entre as diferentes redes de ensino disponíveis (RIO GRANDE DO SUL, 2021). O município também é caracterizado como a “Cidade Universitária”, por conta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), fundada em 1960 e, também, por ter, em seu território, outras 7 Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Santa Maria é de 0,784, sendo

considerado em uma faixa de Desenvolvimento Humano (DH) Alto. Com essa caracterização, é possível identificar traços importantes do município em que o estudo foi realizado, sendo escolhido por ser a cidade em que a UFSM e PPGECQVS estão situados e por ser onde surgiu a oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa. Além de ser o maior município da região e sediar a 8ª CRE, servindo, assim, de referência na construção do documento municipal para os demais municípios da região.

Em relação às políticas investigadas, destaca-se, que com a homologação da BNCC teve início o processo de adequação dos sistemas de educação estaduais e municipais. Inicialmente, os estados receberam a incumbência de elaborar um currículo que contemplasse aspectos pontuais do seu território. O RCG<sup>1</sup> foi construído no RS a partir das diretrizes instituídas pela Base, direcionando-se aos currículos da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), tanto para os Anos Iniciais (AI) como para os Anos Finais (AF) de todas as escolas públicas e privadas do estado (RODRIGUES *et al.*, 2020).

Esse documento foi construído em 2018, pela Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), com a colaboração da UNDIME e do Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Em seu breve prazo de elaboração, foi disponibilizada uma plataforma virtual, para contribuições, sendo que: “a ferramenta possibilitou duas consultas públicas aos profissionais da educação [...] tais contribuições foram sistematizadas pelos Redatores de Currículo (SEDUC e UNDIME), acompanhados pelas Coordenadoras Estaduais de Currículo e as Coordenadoras de Etapa” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17).

Aprovado e homologado, em dezembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o RCG está organizado em seis cadernos, sendo que o primeiro reúne “princípios orientadores, concepções, tempos e espaços do currículo na Educação Infantil” e os demais estão organizados de acordo com as áreas do conhecimento “Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17). Atendendo ao objetivo da proposta de currículo estadual, o RCG buscou contemplar aspectos pontuais e relevantes do território gaúcho, adicionando ou não novas habilidades, além das já estabelecidas pela BNCC (OLIVEIRA, *et al.*, 2020).

Após a elaboração e homologação do RCG, foi recebida a orientação para a elaboração de currículos municipais, que deveriam seguir o mesmo objetivo; acrescentar habilidades que julgassem relevantes ao contexto do território e que não estivessem explícitas na BNCC e no

---

<sup>1</sup> RCG: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>

documento estadual (RCG). Essa orientação chega até a SMED de Santa Maria, por meio da UNDIME e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Reúnem-se esforços para construção do DOC-SM<sup>2</sup> (inicialmente chamado DOM - Documento Orientador Municipal), elaborado ao longo de 2019, perpassando por diversos momentos, reuniões, encontros e audiências públicas. Sendo levado em conta, ao longo do processo de construção, os documentos orientadores precedentes, como o PNE, a BNCC, o RCG, o próprio Plano Municipal de Educação (PME), entre outras legislações pertinentes (SANTA MARIA, 2019). O documento tem a intenção de refletir as:

Concepções, conceitos, princípios e objetivos de aprendizagem contextualizados com a realidade local, o DOC servirá como referencial para a formação inicial e continuada de professores, para a constituição de Projetos Políticos pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos das escolas e para orientar as práticas pedagógicas dos professores. A implementação de tal política requer dos sistemas e redes a regulamentação e compromisso com a formação continuada dos educadores, que se impõe como pilar para efetivação das mudanças preconizadas pelo Documento. O DOC passa a fazer parte da história da Educação de Santa Maria e deve ganhar movimento no cotidiano escolar, garantindo, a todos, qualidade nas aprendizagens essenciais, cumprindo com seu objetivo de desenvolver integralmente as pessoas, efetivando uma sociedade que responda, de forma mais humana, sustentável, criativa, responsável e colaborativa aos desafios do nosso tempo (SANTA MARIA, 2019, p, 10).

Assim, chega-se ao microcontexto da política local, em uma nuance entre as políticas macro e micro, transitando entre os diferentes contextos que constituem as Políticas Públicas de currículo. Para a investigação das políticas em questão (BNCC e DOC/SM), esta pesquisa traça caminhos metodológicos, entendendo que a: “metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um novo olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”(GOLDENBERG, 2000, p. 11). Pensando nisso, apresenta-se, a seguir, o *design* geral da pesquisa, que serve de alinhamento para os capítulos a seguir, nos quais o percurso metodológico adotado, para atender aos seus objetivos, será devidamente elencado.

Em termos gerais, esta pesquisa é considerada de **natureza básica** com abordagem **qualitativa** (GIL, 2002). De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20) a abordagem qualitativa abre possibilidades para:

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

---

<sup>2</sup> DOC/SM: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>

Ou seja, utiliza-se essa abordagem por tratar de questões particulares, pois trata de um nível de realidade que não pode e nem deve ser quantificada. Adentra-se no âmbito dos significados, motivações, atitudes, sentimentos, relações, entre outros fenômenos que não podem ser reduzidos aos números (MINAYO, 2002).

Em relação aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, explicativa e exploratória (GIL, 2002). Isso porque o estudo perpassa por diferentes análises e discussões. A pesquisa **descritiva** refere-se à ação de buscar descrever, de forma lógica, uma população ou fenômeno estudado, além da identificação, preocupa-se, também, em discorrer a respeito das variáveis, buscando compreender a natureza das relações no meio, recorre-se para isso, em especial, à observação. Neste estudo, a mesma esteve presente na descrição do processo de construção do DOC/SM, desenvolvida a partir da observação participante e de documentos de apoio (atas e anotações de campo).

Possui, também, intenção **explicativa**, procurando identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno estudado (GIL, 2002; SEVERINO, 2007). Realizada neste estudo, por meio das correlações entre os resultados da observação e da pesquisa bibliográfica e documental, reunindo evidências, a fim de traçar relações entre as causas do fenômeno estudado. Isto é, procurando identificar os fatores que influenciaram na consolidação de um currículo comum, além dos processos de construção desses currículos, de nível nacional até municipal.

Se caracteriza, ainda, como **exploratória**, procurando levantar informações sobre um objeto, proporcionando familiaridades, além de mapear as condições de sua manifestação (GIL, 2002). Estudos exploratórios não pretendem generalizar os resultados obtidos e as análises realizadas, mas descobrir e aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Enquadra-se, nesta pesquisa, pelo estudo de campo realizado e pelo contato mantido por meio da observação e das entrevistas com pessoas que participaram do fenômeno em análise, além da própria pesquisa documental e bibliográfica, que também propiciaram maior compreensão do tema estudado.

Ademais, no esquema a seguir, pode-se observar, de forma geral, os caminhos metodológicos utilizados na pesquisa.

Figura 4: Percurso metodológico da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2020, a partir dos estudos de Gil (2002) e Ball e Bowe (1992).

Ao longo do texto, esses procedimentos, instrumentos de coleta de dados e meios de análise ficarão mais explícitos. Destaca-se, que esta pesquisa tem aprovação no Comitê de ética (CEP) da UFSM, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 23081.020465/2020-81. O capítulo 2, a seguir, destina-se à discussão do estabelecimento do campo do currículo no Brasil, sendo possível identificar diferentes tipos de influência, desde então, sob o mesmo. Assim, propõe-se uma revisão bibliográfica de currículo e das principais entidades influenciadoras da sociedade contemporânea: a globalização, o neoliberalismo e a internacionalização.



## 2 CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL: OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS ATÉ A BNCC

*O Currículo está no centro das reformas educacionais, uma vez que ele se posiciona em um território de resistências, assunções e negações. Frequentemente o Currículo anuncia e denuncia as lutas que se travam em torno do projeto social e político-educacional. No interior das reformas o Currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua visão de mundo, especialmente dos grupos dominantes (BRASILEIRO; VELANGA; COLARES, 2010, p. 327).*

A proposta deste capítulo é compreender o estabelecimento do campo do currículo escolar no Brasil e que tipo de influência ele têm recebido desde então. Todavia, como já abordado anteriormente, os indícios de um currículo comum nacional vieram à tona com a CF (1988) e com a LDBEN (1996). As discussões em torno do campo do currículo no Brasil, tiveram início em meados dos anos 1920, em um cenário de: “transformações econômicas, políticas e sociais provocadas por uma, crescente e acelerada, industrialização e urbanização, acompanhadas [...] de desigualdades sociais que culminaram em uma Revolução na década de 1930” (JESUS; CORRÊA; PALÁCIOS, 2015, p. 4721).

Nesse movimento, houve, também, uma renovação educacional, a qual se tornou um marco na educação brasileira, com os reformistas da educação: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, os quais instituíram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. O manifesto surgiu por influência do movimento da Escola Nova, originário dos EUA e da Europa, do fim do séc. XIX, embasados nas ideias de John Dewey e Jean Jacques Rousseau (MOREIRA, 1990; SOUZA, 2009).

Entre os anos de 1930 e 1960, passou-se a pensar no ensino básico secundário, o qual previa aulas regulares e uma certa frequência obrigatória. Três reformas foram as responsáveis por essas mudanças:

A Reforma Francisco Campos, que dispõe sobre a organização do ensino secundário (decreto n. 19.890, de 18/4/1931); a Reforma Capanema, que reformulou alguns ramos do ensino, conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4244, de 9/4/1942) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4024, de 20/12/1961). A Reforma Francisco Campos definiu como finalidade do ensino secundário a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional. Isto tem como consequência a implantação de um currículo enciclopédico (EUGÊNIO, 2006, p. 9).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determinou que o ensino primário tivesse uma matriz curricular para ser adotada por todos os estados e municípios do país (EUGÊNIO, 2006). Contudo, o contexto político

restringe/aprisiona o currículo, pois com o Golpe Militar de 1964, o currículo escolar passou a servir às finalidades ideológicas do regime, com disciplinas: “cujo objetivo era servir aos seus interesses, como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudo de Problemas Brasileiros e a própria Educação Física” (EUGÊNIO, 2006, p. 11).

Na LDBEN de 1971, nota-se a presença de uma pedagogia tecnicista e a necessidade de uma nova mudança. Neste período, o Brasil já contava, há alguns anos, com os estudos de Paulo Freire, que mesmo não tendo proposto um currículo, discorria acerca da formação humana, contribuindo para uma pedagogia libertadora (MOREIRA, 1990; FREIRE, 2011). Nesse sentido, na contemporaneidade:

Temos a emergência de outras discussões no campo do currículo, com a incorporação de novas categorias de análise e o surgimento de abordagens que objetivam trabalhar principalmente com perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas, valendo-se de contribuições dos Estudos Culturais, Multiculturalismo, Estudos de gênero, raça/etnia, Pós-colonialismo (EUGÊNIO, 2006, p. 12).

Ao longo do tempo, diferentes momentos históricos-culturais, políticos, ideológicos e sociais produziram o currículo, formando-o e transformando-o inúmeras vezes. A influência internacional pode ser identificada desde a origem do currículo no Brasil, denominada, na época, como transferência educacional de um país desenvolvido para um em desenvolvimento.

Considerando essas influências e o próprio curso das Políticas Públicas brasileiras, entende-se que a perspectiva do que é ou deve ser o currículo no Brasil foi formada com base nesse grande contexto de influência. Contexto esse que se apropria de um discurso inovador e tecnológico, promissor e garantidor de uma falsa autonomia. Todavia, o discurso opera em relações de poder, ou seja, ele subjetiva, assumindo sentido e valor de verdade. Proporcionando, assim, a ideia de autonomia em um discurso de pseudocriticidade, interpelando os sujeitos à adequação da lógica da competição, da produtividade e do lucro (AFONSO, 1999; BALL, 2004).

De acordo com Mainardes (2006), alguns pontos devem ser observados ao elucidar esse contexto de influência, como: as interferências globais, internacionais, nacionais e locais; o discurso adotado pela política; os organismos multilaterais; as elites políticas e os grupos de interesse, entre outros. Partindo dessa perspectiva, alinha-se essa revisão com base em três grandes “entidades influenciadoras”, presentes na sociedade contemporânea: a globalização, a internacionalização e o neoliberalismo. No contexto de influência, a atuação da globalização pode ser identificada no meio escolar como um processo histórico, ligado ao avanço tecnológico, o qual produz uma interdependência econômica (SANTOS, 2004; HARVEY, 2012).

Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2004), a globalização pode ser vista como possibilidade e perversidade. Possibilidade com a ideia otimista de igualdade, por meio da democratização do acesso ao avanço tecnológico, e, perversidade, quando, na realidade, torna-se motor da desigualdade. A globalização rompeu fronteiras, as barreiras entre nações diminuíram em diversos aspectos, facilitando o trânsito de mercadorias, mão de obra, artefatos culturais e, também, educacionais. Afetando não apenas grandes sistemas, como o econômico, mas, também, aspectos pessoais, refletidos na identidade do sujeito, em especial, por produzir o aumento da desigualdade, da exclusão e do desemprego (MOREIRA, 2005; PEDRETTI, *et al.*, 2016).

Embora semelhante e até usadas como sinônimos, a globalização difere-se da internacionalização, não sendo tão ampla quanto a primeira, se for pensado que a comunicação-tecnologia é um processo de globalização e pensar que um intercâmbio é um processo de internacionalização, pode-se diferenciar mais facilmente as duas. No cenário educacional, tem-se o exemplo da internacionalização do currículo, que visa uma educação global. Tal processo pode ser visto como uma tentativa promissora de infundir aspectos interculturais e multiculturais, ampliando as possibilidades de os educandos interagirem com as demais culturas, não só com as dominantes, já presentes no currículo (BONA; LUNA, 2018).

Entretanto, os organismos internacionais acabam por influenciar os rumos tomados na educação, tendo como molde os países de primeiro mundo, cabendo aos países de terceiro mundo copiar/seguir. Isso acaba por difundir uma ideia de que o conhecimento de fora (exterior), em alguma medida, é sempre melhor do que o produzido localmente. Embora as intenções possam ser positivas, o que acaba por ocorrer é a difusão de uma cultura dominante sobre a dominada, desconsiderando as peculiaridades da segunda (PICCIN; FINARDI, 2019; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; MOREIRA, 2012).

Este cenário tem relação direta com o neoliberalismo, que:

Se caracteriza principalmente por empreender políticas de subtração da interferência do Estado na esfera econômica, trata-se de uma crítica às políticas estatais de gratuidade dos serviços sociais, saúde e educação. Propõe a privatização de bens e serviços das empresas estatais; a terceirizações de serviços e, portanto, o fortalecimento de capitais privados. Destaca, ainda, a supressão dos direitos sociais, a flexibilização das relações e legislações trabalhistas e a informalização do mercado de trabalho com significativo arrocho salarial. Com isso, para a educação, sobretudo a partir da década de 1990, exige-se uma política pautada nos princípios da diversidade, flexibilidade, eficiência, descentralização e autonomia. Além disso, o avanço na ciência e tecnologia exige mudanças na produção, aprendizagem e qualificação dos sujeitos por meio da escola (FERNANDES, 2014, p. 31).

Quando se reconhece esses movimentos torna-se inconcebível não abordar a

globalização, a internacionalização e o neoliberalismo, sob o viés do currículo. Considerar como ele pode ser influenciado e moldado nestes padrões ou a serviço da manutenção desses padrões. Antes de tecer as discussões e os entendimentos próprios sobre tais assuntos, opta-se por dar lugar à produção científica brasileira. Foram selecionados artigos publicados em periódicos revisados por pares, textos em português e no período entre 2010 e 2020. A escolha por artigos com recorte temporal, no período dos últimos 10 anos, justifica-se, em primeiro plano, pela própria delimitação do estudo, pensando em produções contemporâneas. E em segundo plano, pela temática em questão, uma vez que apesar da proposta de currículo comum não ser nova, o processo de elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é recente no país.

A pesquisa bibliográfica, refere-se à análise de diversos materiais com contribuições de vários autores sobre o mesmo assunto (GIL, 2002). A busca por esses materiais ocorreu no *Google Acadêmico*, no Scielo e no Periódico da CAPES, sendo utilizados como descritores três entidades estabelecidas à luz do referencial teórico: globalização, internacionalização e neoliberalismo. Com a revisão bibliográfica, busca-se identificar alguns dos fatores que desempenham influências no currículo brasileiro.

## 2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO

A revisão acerca das influências da globalização, internacionalização e do neoliberalismo, no currículo, foi realizada no *Google Acadêmico*, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no SciELO (Scientific Electronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica Online). Tendo em vista o objetivo da revisão, em ambas as plataformas de busca, foram utilizados os seguintes descritores cruzados: currículo e globalização; currículo e internacionalização; currículo e neoliberalismo. Os resultados serão apresentados de acordo com a ferramenta de busca utilizada: as três aqui escolhidas possuem um grande alcance e arcabouço de produções, esse alcance também pode gerar uma repetição de resultados, não havendo diferentes e/ou novos resultados em algumas ferramentas.

A primeira busca ocorreu no *Google Acadêmico*, essa ferramenta está disponível desde de 2006, em português e tem se tornado uma grande fonte de busca, pois contém artigos, trabalho de conclusão de curso, teses, dissertações e livros. Os documentos nele presente provêm do *Google Books*, mas, também, de bases de dados acadêmicas abertas, por exemplo o

SciELO, também utilizado aqui nesta pesquisa. Como método de delimitação das produções e afunilamento dos resultados obtidos, foi utilizada a opção de pesquisa avançada disponível, a qual torna possível a combinação de palavras (descritores), por exemplo currículo e neoliberalismo. Aplicou-se o filtro de que essas palavras deveriam constar no título do texto, conforme figura 5.

Figura 5: Busca avançada no *Google Acadêmico*

× Pesquisa avançada 🔍

**Encontrar artigos**  
 com **todas as palavras**   
 com **a frase exata**   
 com **no mínimo uma das palavras**   
**sem as palavras**

onde minhas palavras ocorrem  em qualquer lugar do artigo  
 no título do artigo

Exibir artigos **de autoria de**   
 Exemplos: "Guilherme Bittencourt" ou McCarthy

Exibir artigos **publicados em**   
 Exemplos: Saber Eletrônica ou Revista Ciência Hoje

Exibir artigos **com data** entre  —   
 Exemplo: 1996

Fonte: *Google Acadêmico*, 2020.

A seguir, selecionou-se, por meio dos filtros sugeridos, apenas artigos publicados em periódicos revisados por pares, a exclusão de patentes e citações, apenas textos em português e no período entre 2010 e 2020, conforme a figura 6.

Figura 6: Etapas da pesquisa avançada no *Google Acadêmico*

The screenshot shows the Google Scholar interface with the search query 'allintitle: Currículo Neoliberalismo'. The search results are filtered to 'Artigos' (Articles) and show 5 results in 0.04 seconds. The left sidebar contains filters for date (from 2020, 2019, 2016, or a specific period), classification (by relevance or date), language (any or Portuguese), and options to include patents, citations, and create alerts. The main results list three articles:

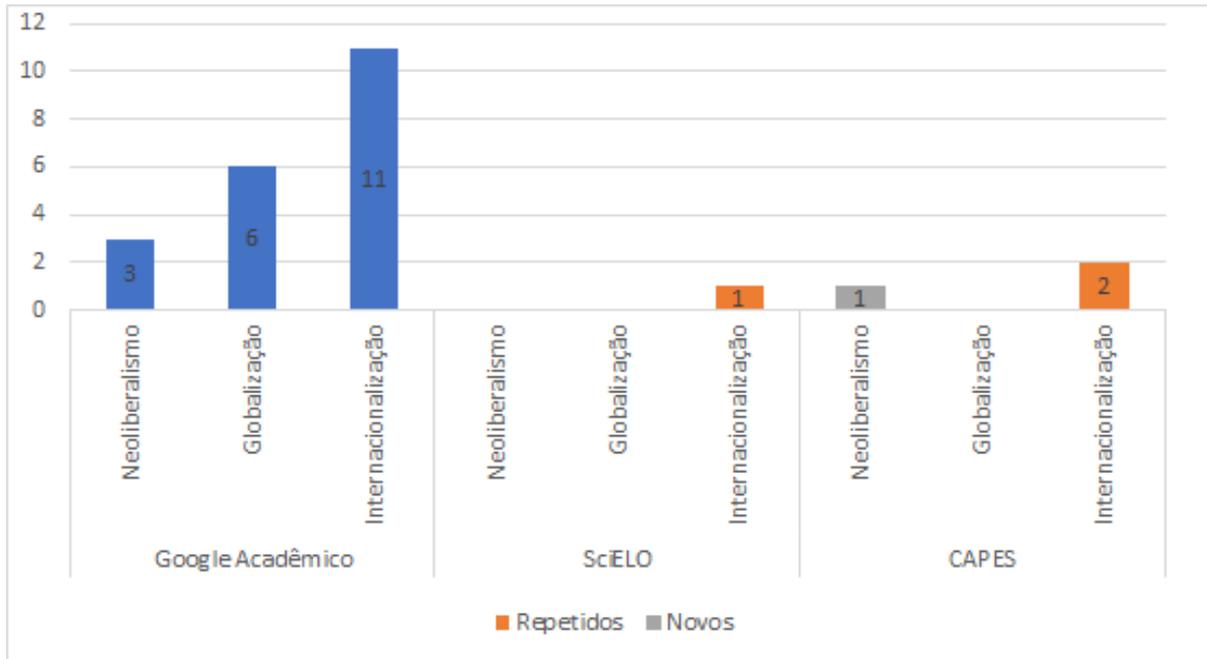
- Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo**  
[RRD da Silva](#) - Educação e Filosofia, 2015 - seer.ufu.br  
 No presente ensaio mapearemos as contribuições teóricas dos estudos sobre a governamentalidade para o estudo das políticas de **currículo** contemporâneas. Nossa intenção está em posicionar o pensamento de Michel Foucault no interior de uma reflexão crítica sobre o Estado e as práticas ...  
 ☆ 99 Citado por 2 Artigos relacionados Todas as 5 versões »»
- [PDF] Neoliberalismo, capital humano e currículo**  
[CL Mendes](#), [LGP da Cunha](#) - 37ª Reunião Nacional da ANPEd-04 a - anped.org.br  
 Entendemos que as práticas neoliberais enquadram tudo e todos sob a ótica da economia. Na educação, o **neoliberalismo** se apoia na teoria do capital humano para tal enquadramento. Dentro dessa temática, objetivamos analisar alguns princípios da proposta ...  
 ☆ 99 Citado por 1 Artigos relacionados »»
- Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o projeto trajetórias criativas**  
[CS Traversini](#), [K Lockmann](#), [LB Goulart](#) - Revista e-Curriculum, 2019 - revistas.pucsp.br  
 O artigo objetiva analisar possíveis ações de contraconduta operacionalizadas no **currículo** escolar, frente ao contexto neoliberal que estamos vivenciando do Brasil. Para isso, discute-se brevemente as tendências neoliberais atuais do contexto brasileiro e analisa-se alguns ...  
 ☆ 99 Artigos relacionados Todas as 6 versões »»

Below the third article, there is a partial view of another result: **... IMPORTANTE PARA O CURRÍCULO PROFISSIONAL”: RELAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE O MERCADO DE TRABALHO, O NEOLIBERALISMO E O APRENDIZADO ...**

Fonte: *Google Acadêmico*, 2020.

Em relação aos resultados obtidos com a busca nas diferentes ferramentas, pode-se observar no Gráfico 1, onde aparece o número de produções encontradas em cada descritor, bem como aquelas produções que se repetiram.

Gráfico 1: Relação dos resultados das produções sobre neoliberalismo, globalização e internacionalização no currículo



Fonte: Autora, 2020.

Considerando todos os descritores, foram encontradas 20 produções no *Google Acadêmico*, 1 produção no SciELO e 3 produções no Portal de Periódicos CAPES. Sendo que das quatro produções resultantes da busca no SciELO e na CAPES, apenas 1 foi inserida aos dados, pois as demais eram repetidas. Com a inserção de mais uma produção sobre neoliberalismo, encontrado no periódico CAPES, obteve-se um total de 21 textos. Isso revela o alcance de produções presentes no *Google Acadêmico*, uma vez que somente nele houve um número mais expressivo de resultados para as buscas realizadas.

Como demonstra o gráfico, na busca realizada no SciELO, com esses mesmos filtros e, portanto, critérios de inclusão, não foram identificados novos textos. Na busca de globalização e neoliberalismo no currículo, não foram encontrados nenhum texto. Enquanto que, na busca de internacionalização do currículo, obteve-se um resultado, mas o texto se repetia, ou seja, já estava sendo contabilizado nos dados, com a busca no *Google Acadêmico*.

No Portal de Periódicos CAPES, com os mesmos filtros, os resultados obtidos foram de três produções. Na busca da globalização do currículo, não se obteve resultado. A internacionalização do currículo apresentou dois textos, mas que se repetiram. Enquanto que, na busca de neoliberalismo no currículo, encontrou-se um texto, o qual era diferente dos demais encontrados, o que permitiu a sua inserção nos dados coletados. Uma vez que foi utilizado o filtro para seleção de apenas artigos publicados em periódicos revisados por pares, apresenta-

se as revistas das quais provêm os textos selecionados (Tabela 1)<sup>3</sup>:

Tabela 1: Revistas das produções selecionadas conforme descritores de busca

<b>INTERNACIONALIZAÇÃO</b>	
<b>Revistas</b>	<b>Ano</b>
Educação, Sociedade & Culturas	2012
Revista Contemporânea de Educação	2012
Em Aberto	2016
Roteiro	2018
Todas as Letras	2018
Revista Educação em Questão	2018
Todas as Letras	2018
Educação em Foco	2018
Trabalhos em Linguística Aplicada	2019
Interações: Sociedade e as Novas Modernidades	2019
Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2019
<b>NEOLIBERALISMO</b>	
<b>Revistas</b>	<b>Ano</b>
Revista Cocar	2014
Educação e Filosofia	2015
Revista Espaço do Currículo	2018
Revista E-curriculum	2019
<b>GLOBALIZAÇÃO</b>	
<b>Revistas</b>	<b>Ano</b>
Revista Estudos	2013
Africana Studia	2014
Revista Educação	2014
Revista Interdisciplinaridade	2016
Criar educação	2016
Revista Panorâmica	2019

**Fonte:** Autora, 2020.

Com a tabela é possível identificar o crescimento das produções dessa temática, nos últimos 6 anos, a partir de 2014. Em contrapartida ao crescimento, percebe-se a descentralização das produções, em dezenas de periódicos diferentes, o que não é um problema, mas demonstra que não está bem delimitado um grupo de publicações que investe e tem foco nessas questões. Após a seleção dos trabalhos, foi realizada uma primeira leitura, considerada

<sup>3</sup> As referências dos textos analisados estão disponíveis no Apêndice A.

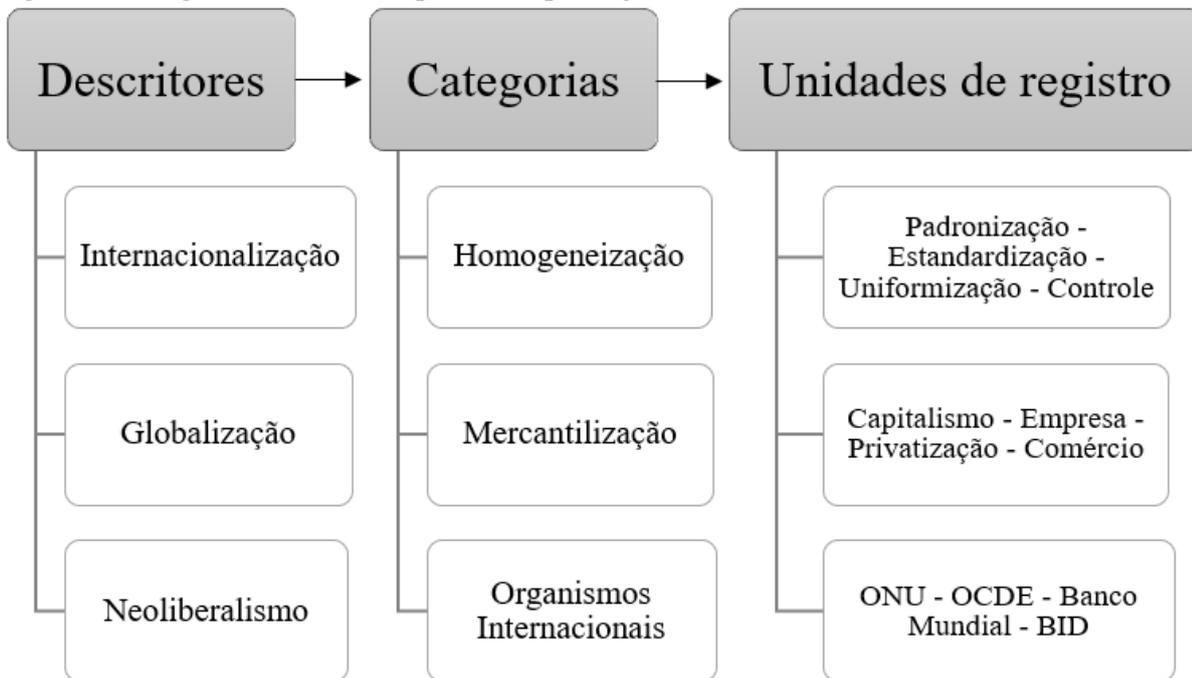
flutuante, para identificação de características gerais dos textos, posteriormente, foram lidos na íntegra e submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Esta metodologia é baseada em três principais etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. Entende-se que, a Análise de Conteúdo permite a compreensão acerca das relações construídas no estudo, em especial entre o discurso estabelecido e os fatores exteriores, refletindo a essência do fenômeno estudado (BARDIN, 2011).

Dessa forma, a pré-análise contempla, nesta fase do estudo, o processo de busca dos textos, escolha das ferramentas de busca, de filtros para delimitação da amostra, além da reunião e organização desse material. Na etapa de exploração do material, adentra-se ao conteúdo dos textos, em um percurso minucioso de leituras em busca de recortes com informações representativas. Para codificação são selecionadas unidades (palavras-chave) dos recortes do texto, os quais são classificados e agregados, evidenciando as categorias produzidas a partir dos dados. As categorias precisam de um título genérico, que defina todos os elementos nela agrupados. A formação de categorias permite a condensação e a representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011).

A terceira etapa consiste no tratamento dos resultados, ou seja, na interpretação dos dados à luz dos resultados obtidos, mais expressivamente, com foco nas categorias emergentes dos textos e do referencial da área (BARDIN, 2011). Ao longo do percurso de formação das categorias, notou-se uma grande similaridade entre as produções, e, dessa forma, optou-se por realizar uma análise abrangente das categorias a priori em todos os textos, isto é, de internacionalização, globalização e neoliberalismo. Parte-se, então, de três categorias presentes em todas produções, ao passo que os demais pontos importantes, mas que não tiveram tanta expressividade a ponto de tornar-se uma categoria, também serão abordados ao longo da discussão.

Na Figura 7, pode-se observar o esquema geral da revisão até as categorias emergentes e seus elementos constituintes.

Figura 7: Categorias formadas a partir das produções analisadas



Fonte: Autora, 2020.

A partir das categorias a priori, dos dados produzidos, pode-se observar alguns dos elementos que as constituem, os quais serão explanados a seguir. Destaca-se que, diferentes temas como avaliação, poder, formação utilitarista, entre outros, tiveram grande expressão, não a ponto de tornar-se uma das categorias, porém, dada a importância das temáticas, essas serão abordadas ao longo das discussões das três categorias (homogeneização, mercantilização e organismos internacionais). Reitera-se, ainda, que as discussões serão tecidas à luz das produções analisadas, mas podem contar com textos complementares para sua robustez.

### 2.1.1 Homogeneização

A homogeneização está presente na sociedade contemporânea, transcendendo a internacionalização, a globalização e o neoliberalismo. A estandarização se mostra presente em todos os textos selecionados, de diferentes maneiras, trazendo a força da lógica empresarial em que a educação está envolta. A homogeneização exposta nos textos analisados referem-se, predominantemente, à cultura, entende-se por cultura todos os fenômenos da vida social e também aos modelos cognitivos existentes (HALL, 1997). Embora nos textos selecionados, conforme aponta Thiesen (2018, p. 97) a cultura em relação ao contexto educacional esteja mais restrita, sendo tratada: “no plano da tolerância e respeitabilidade, contanto que não se abra mão de trajetórias de formação escolar que as conduzam para padrões estabelecidos como

universais pelos grupos hegemônicos”. Ressalta-se o risco da aceitação acrítica dos países sulistas a um novo imperialismo neoliberal, que homogeneiza os currículos, deslegitimando os contextos e conhecimentos locais.

A estandardização segue no sistema de avaliações, construídos sob os critérios e padrões dos países do Norte, com intenção de dominação hegemônica sobre os países de terceiro mundo (PICCIN; FINARDI, 2019). Moreira (2012) acredita na possibilidade da internacionalização como processo positivo, de ligação intercultural, mas reconhece que pode estar ligada às intenções de dominação, homogeneização e desvalorização das lutas e histórias locais.

A visão de currículo nos textos é de um território de disputa, tomado por relações de poder e utilizado como método de disseminação de visões na formação da identidade do educando. Desse modo, o currículo é considerado um instrumento de controle, subjetivação por meio da regulação, direcionando os sujeitos aos resultados desejados (HALL, 1997). Trata-se, portanto, de um ponto de luz para as tendências liberais e neoliberais, serve de arena política para que se desenvolva, desde cedo, a personalidade adulta desejável. Assim, a homogeneização do currículo têm efeitos sobre o controle social e à eficiência desejada pela classe dominante (MOREIRA; TADEU, 2013; PEDRETTI et al., 2016).

A homogeneização pode ser observada por meio do tripé: currículo comum-material didático - avaliação. Em um momento crítico do jogo espera-se por um coringa e não é coincidência que o currículo comum seja considerado o salvador. Não necessariamente o jogo será ganho, nem mesmo alinhado, mas a partir de sua chegada renasce a esperança de um final feliz. Na educação não é diferente, reúnem-se esforços e o currículo vem moldando/reduzindo os materiais didáticos e as avaliações. Um pacote completo de nivelamento e homogeneização, em que as avaliações poderão se tornar ainda mais frias, uma vez que temos um currículo comum e todos tiveram acesso aos mesmos conhecimentos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

As avaliações referidas são principalmente as externas, que acabam por reorientar todo o trabalho na escola, dada a sua centralidade. A avaliação traz uma nova lógica de gestão e prática, grande parte do que é feito em âmbito escolar é para obtenção de um bom desempenho nas provas. Gerando, assim, competição entre escolas, considerando, em especial, as vezes em que o desempenho está ligado ao incentivo monetário (AMESTOY, 2019).

A estandardização das avaliações chega ao ponto de reduzir a educação à métrica, alunos são números e escolas colocações ocupadas nos *rankings* (ROCHA, 2020). Concorda-se com Thiesen (2018, p.105) quando o mesmo defende um “currículo que combata qualquer forma de avaliação que pretenda reduzir o ser

humano a um número, um dado, um padrão, um escalão”. Logo, passa-se a discorrer a

respeito da mercantilização, que tem colocado a escola como empresa, refletindo em cobranças de resultados e medição destes.

### 2.1.2 Mercantilização

Quando se fala em mercantilização e procura-se compreender como o termo pode ser uma categoria de estudo no campo da educação, mais especificamente no currículo, é pertinente entender as características do capitalismo sob a sociedade. Fica mais claro compreender o ataque ao currículo, entendendo que em:

Sociedades capitalistas, a escola é também espaço de contradições, conflitos e relações de poder, cujas relações sociais de produção são, predominantemente, de exploração e alienação, e, por isso, as contradições reais que as atravessam e as elaborações ideológicas que orientam as ações de indivíduos e grupos necessitam ser esclarecidas [...] a escola nas sociedades capitalistas pode ser uma instituição ideológica capaz de camuflar e justificar as realidades sociais, mantendo o status quo em uma sociedade que prevalece a desigualdade e a exploração, ou, a depender também dessas escolhas, tornar-se espaço de realização das ações para transformação, colaborar com ideias e práticas em oposição à dominação, contribuir na correção das desigualdades sociais e equalização das oportunidades (FERNANDES, 2014, p. 10).

A própria internacionalização do currículo revela motivações para a mudança nas Políticas Públicas educacionais, demonstrando preocupação maior com a preparação/treinamento para o mercado de trabalho, resultando na inclusão ou supressão de disciplinas/conteúdos além da ampliação ou redução de carga-horária ou créditos escolares (BONA; LUNA, 2018). Identifica-se, assim, um encaminhamento às privatizações, ao desenvolvimento de uma educação comercial, mercantil e de moral utilitária (BALL, 2014; MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Nesse molde, nos próprios

[...] documentos curriculares atuais, observamos uma forte tendência na direção de formar personalidades produtivas, de investir em lógicas empresariais ou proporcionar o desenvolvimento de competências ligadas ao empreendedorismo. Tais aspectos tornam visíveis práticas de gerenciamento das condutas dos sujeitos, que operam no âmbito das subjetividades, mas que, ao mesmo tempo, delineiam quais conhecimentos, atitudes ou performances devem ser privilegiados na composição dos currículos escolares (SILVA, 2015, p. 217).

Nesse contexto, vale destacar que a relação público-privado tem ganhado espaço no contexto nacional e mais ainda no internacional. Muitos recursos públicos são destinados às empresas, para prestação de serviços ou mesmo pela ideia de que seus serviços são mais qualificados que os públicos e nacionais. Isso é destacado por Fortes (2016), utilizando como

exemplo o ensino superior, o qual destina recursos públicos para empresas privadas internacionais, por serviços de editoração, indexação e classificação. Enquanto muitos pesquisadores do exterior cobram por remuneração, o pesquisador brasileiro, em seu complexo subalterno, oferece seus serviços gratuitamente (PICCIN; FINARDI, 2019).

Não apenas pelos organismos ou empresas internacionais, mas o processo de globalização traz à tona a discussão acerca desta relação (público-privado) no Brasil, dando destaque a algumas empresas:

Dos principais parceiros partícipes das políticas curriculares brasileiras desenvolvidas na presente década, quais sejam; Itaú - Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola (RODRIGUES, 2019, p. 93).

Evidentemente que: “as políticas brasileiras de maneira geral são amplamente contaminadas por uma agenda de desenvolvimento econômico, democratização de oportunidades, redistribuição de renda e maior competitividade no mercado” (RODRIGUES, 2019, p. 90), logo, abrindo oportunidade para que empresas influenciem diretamente o sistema educacional. De acordo com Salvino (2018, p.50), o maior:

Agravante é que isto legitima a coexistência de dois sistemas marcadores da desigualdade social que assola o país, uma vez que o sistema público segue atendendo prioritariamente às populações mais desfavorecidas economicamente, e o privado às populações mais favorecidas.

Corroborar-se também com Laval (2019) e com os referenciais analisados, de que embora o neoliberalismo apresente-se por vezes, de modo sutil e até mesmo disfarçado de ações sociais, nota-se a insistência em moldar a escola à lógica empresarial. A discussão em torno do que será o mercado de trabalho também é levantada por Fernandes (2014, p. 7), pois além de se almejar a “privatização de bens e serviços das empresas estatais; a terceirização de serviços e, portanto, o fortalecimento de capitais privados”. Denuncia, ainda, “a supressão dos direitos sociais, a flexibilização das relações e legislações trabalhistas e a informalização do mercado de trabalho com significativo arrocho salarial” (FERNANDES, 2014, p. 7).

### **2.1.3 Organismos Internacionais**

Os principais organismos internacionais, mencionados nos textos, são: Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). São todas organizações, associações e empresas multinacionais que desempenham gigantesca influência no direcionamento das tomadas de decisões mundiais. Uma agenda global tem orientado os países periféricos ao desenvolvimento econômico, posicionando a educação como central e fundamental para obtenção destes resultados. Utilizam o seu poder influenciador e seu *status* para ditar, muitas vezes em tom de sugestão, um novo formato de ensino, inserido com um discurso pseudocrítico e inovador (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

A potencial influência internacional nas Políticas Públicas nacionais é evidente no estudo de Amestoy (2019), o qual relaciona os tratados realizados no exterior, com a posterior criação e estabelecimento de Políticas Públicas de educação no Brasil. O currículo é o foco das políticas: a partir dele ocorre a mobilização da comunidade escolar, de infraestrutura, formação, avaliação, carga horária e demais suportes necessários às mudanças. Conforme o Quadro 1, pode-se observar os efeitos internacionais mencionados pela autora:

Quadro 1: Tratados internacionais que influenciaram a elaboração de Políticas Públicas brasileiras

(continua)

<p><b>1990</b> <b>Conferência Mundial Jomtien (Tailândia)</b></p>	<p>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)</p>	<p>1993: Plano Decenal de Educação para Todos 1996: Lei nº 9394/96 (LDB) 1996: Lei nº 9.424/96 (FUNDEF)</p>
<p><b>2000</b> <b>Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal)</b></p>	<p>Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar (2001)</p>	<p>2001: Lei nº 10.172 (PNE) 2005: Lei nº 11.114 2006: Lei nº 11.274 2007: Lei nº 11.494 (FUNDEB) 2007: Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB) 2009: Emenda Constitucional nº 59 2010: Resolução nº 4/10 (DCNs) 2013: Lei nº 12.796 2014: Lei nº 13.005 (PNE)</p>

(conclusão)

<b>2015</b> <b>Fórum Mundial de Educação Incheon (Coreia do Sul)</b>	Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (2015)	2017: Lei nº 13.415 (BNCC e Reforma Ensino Médio)
---	--	---

Fonte: Amestoy, 2019.

Esse paralelo construído pela autora demonstra a influência internacional e, portanto, o poder desenvolvido e atribuído aos seus organismos. Os quais formam um padrão, criando uma homogeneização daquilo que é diverso e específico, tudo isso sem espaço para as particularidades: cultura, raça, etnia, classe social. Não se trata de segregação, mas de cultivo do que é próprio, único e intrínseco ao sujeito. Desmantelando a autonomia, mas garantindo que isso não seja pauta, dada o volume de alterações e impossibilidade de alterar o cenário, há a aceitação das “boas novas”. Talvez, haja inconformismo, mas a educação precisa se adaptar e seguir, afinal de contas muitos sujeitos precisam aprender a se preparar para o mundo globalizado, visto que são muitas as competências e habilidades necessárias para ser admitido no mercado de trabalho contemporâneo (BALL, 2014).

Inevitavelmente, os organismos internacionais têm posto diretrizes que, como visto, orientam as Políticas Públicas brasileiras e, conseqüentemente, todo o sistema educacional (currículo, formação, ensino, práticas, materiais didáticos, entre outros). De acordo com Fernandes (2014, p. 8), diretrizes essas em que:

A educação assume a perspectiva de mercadoria. Ocorre, porém, que a escola não é uma fábrica, mas espaço de formação humana. Se a escola não pode, por um lado, ignorar o contexto político e econômico no qual se insere; por outro, não pode simplesmente subordinar-se de modo acrítico e sem contestação às demandas capitalistas/neoliberais. Em seu interior, os educadores devem lutar pela inserção dos educandos no mundo de modo crítico e consciente, desenvolver capacidades cognitivas e afetivas, formar valores concernentes à emancipação humana.

Diante disso, a responsabilidade acaba sobre o docente, que mesmo não tendo participado da construção das políticas, sendo reduzido somente a execução das aulas, ainda assim é visto como aquele que tem que fazer a diferença, mesmo sem recursos para tal. A precarização da formação e das condições de trabalho docente culminam para uma formação essencialmente utilitarista, focada em: “novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizada), indivíduos com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, adaptabilidade às funções e polivalente, atento à lógica da competição, da produtividade e do desempenho individual” (FERNANDES, 2014, p. 8).

O contexto de influência educacional traçado demonstra como o poder controla, orienta e aprisiona. Em termos gerais o poder circula. Mas é incontestável que uma elite dominante investe com afincos em mecanismos para orientar e manipular à sua maneira a sociedade, utilizando entre outros braços fortes de persuasão, o sistema econômico-político midiático. O currículo como artefato social e cultural (SILVA, 2009), se torna suscetível às influências como em um território de disputa, como aponta Arroyo (2013), mas também é visto como produtor de influências, podendo produzir inclusive desigualdades (SILVA, 2009). O currículo é tanto poder-saber econômico, político, social e cultural, que frequentemente o texto oficial das políticas chegam prontos na escola, sendo, em sua maioria, construídos por “especialistas” que pouco ou nada conhecem a realidade escolar (MOREIRA, 2005).

Observa-se, com a revisão, como os processos de globalização, internacionalização e neoliberalismo têm promovido a homogeneização e a mercantilização do sistema educacional. Sem deixar de destacar o papel desempenhado pelos organismos internacionais para a consolidação desse cenário. Ao longo das discussões, observa-se a problemática social orientada pela lógica capitalista e neoliberal. De maneira alguma a alienação gerada nesse tipo de política abre margem para sua crítica. Ao contrário, vende-se a imagem de progresso e inovação, consolida-se a era das oportunidades e responsabilização individual (travestidas de palavras como ‘empreendedorismo’ e ‘protagonismo’).

Esse sistema educacional, permeado por avaliações descontextualizadas, indicadores que pouco ou nada refletem a realidade, competição, desigualdade, exclusão, formação para o mercado de trabalho (utilitarista) e baseada no desenvolvimento de capacidades e habilidades é a nova ordem mundial. Essa é a educação contemporânea, de uma sociedade contemporânea voltada, exclusivamente, para a manutenção do capital. Todo esse contexto de influência caminha de mãos dadas com o estabelecimento de um currículo comum, que facilite o processo de “medição” do conhecimento, a determinação do que se deve ensinar e, portanto, do que de fato é útil, um treinamento para a vida adulta: o trabalho.

### **3 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA**

*A constituição da BNCC foi permeada por grupos que possuem diferentes interesses e que disputam espaços de saber e de poder na organização da educação brasileira (FLÔR; TRÓPIA, p. 145, 2018).*

Este capítulo contempla o objetivo dois desta dissertação, que busca investigar como o texto da BNCC foi produzido e recebido pela comunidade acadêmica. Pensando nisso, buscou-se identificar o contexto de influência e da produção do texto da BNCC, tendo como norte a abordagem e os aspectos essenciais que esses contextos assumem no Ciclo de Políticas.

Esses aspectos giram em torno de identificar: influências globais/internacionais/nacionais/locais e como essas se relacionam, tendências presentes na política investigada, discurso construído, diferentes versões da política, elites políticas e seus interesses e os grupos que exerceram ou tentaram exercer influência na política, para caracterização do Contexto de Influência. Além de aspectos como datação, grupos representantes e excluídos, participação pública/democrática, organização do texto, discurso predominante, interesses presentes, contradições, destinatário-leitor, textos apoio/secundários para compreensão do contexto da Produção do Texto da Política (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). Destaca-se que além desses, outros aspectos podem ser sondados quando se trata da investigação de uma política pública educacional.

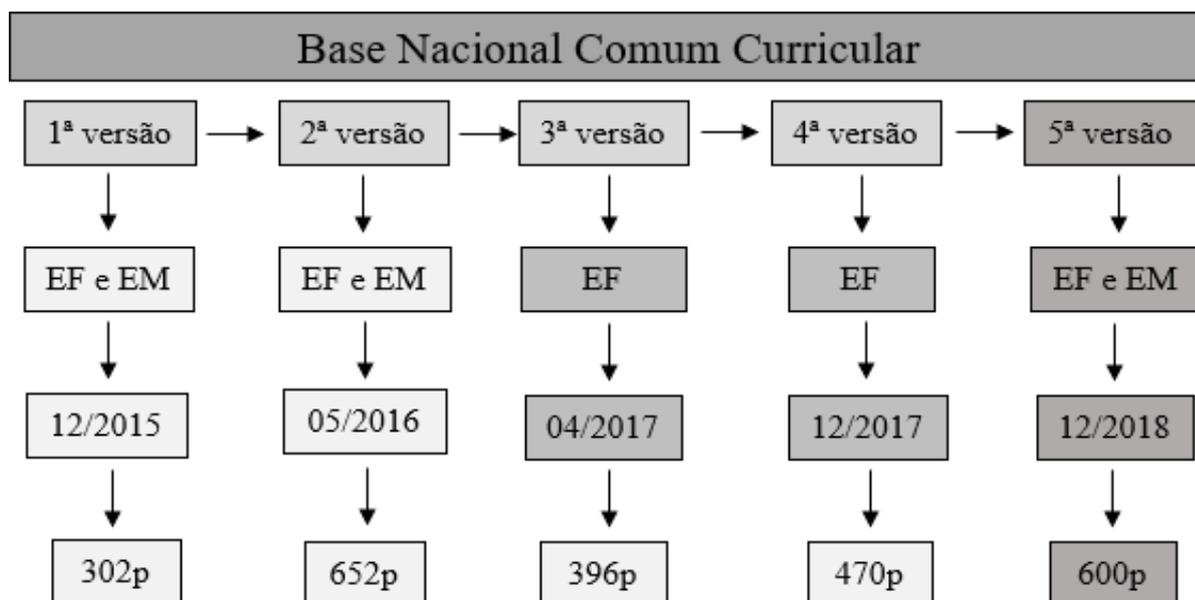
O documento da BNCC, para educação básica, passou por um processo de construção conflituoso, o qual resultou em cinco versões diferentes. Nesse estudo, priorizou-se a abordagem dos contextos (influência e produção do texto) por meio das cinco versões disponibilizadas. Além disso, na seção 3.2 será abordado o posicionamento de importantes associações de educação/ensino brasileiras a respeito da elaboração do documento nacional. Por fim, no item 3.2.1, será enfatizado o posicionamento de associações da área de Ciências da Natureza frente à BNCC.

Desse modo, realizou-se uma análise documental (GIL, 2002) de materiais que ainda não tiveram um tratamento analítico, sendo eles: o referencial teórico sobre as versões da BNCC e as próprias versões do documento, além das notas publicadas pelas associações de ensino ou educação e das sociedades da área de Ciências da Natureza. Os documentos analisados nas diferentes etapas do estudo estão disponíveis online, sendo que quando citados ao longo do texto, o link de acesso para seu texto na íntegra será disponibilizado em notas de rodapé.

### 3.1 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA BNCC

Considerando as cinco versões disponibilizadas da BNCC, entre 2015 e 2018, a datação será de suma importância para compreensão da versão referida. Optou-se por esse modelo de discussão uma vez que houve significativas mudanças ao longo da produção destas versões, bem como no conteúdo das mesmas. Embora o conteúdo propriamente dito e as mudanças do seu discurso/narrativa não sejam o objetivo deste estudo, o próprio contexto social e político em torno de cada versão diz muito a respeito do discurso político adotado. Conforme a figura abaixo, pode-se identificar as versões existentes do documento e suas características, como nível de ensino abrangente, ano de publicação e número de páginas.

Figura 8: Versões da BNCC ao longo do seu processo de construção (2015-2018).



**Fonte:** Autora, 2020. **Legenda:** A figura apresenta a sequência das versões, bem como as etapas da educação contemplada, Ensino Fundamental (EF) e/ou Ensino Médio (EM), além da data de publicação da respectiva versão e seu número de páginas.

Com a figura é possível identificar duas versões no ano de 2017, além da ausência da etapa do Ensino Médio (EM), em ambas. Essas duas versões acabaram unidas, sendo tratadas pelo movimento de construção como a 2ª versão, o que não será adotado aqui, considerando as notórias modificações entre as mesmas. Assim sendo, apresenta-se o processo de produção do texto da BNCC, de acordo com suas versões. Dessa forma, precisou-se voltar a 2014, quando, de fato, o movimento de construção da BNCC teve início.

As discussões para o seu início ocorreram na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), a qual é considerada,

portanto, um referencial da mobilização para a BNCC. Ainda em 2014, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum, a partir das discussões desse seminário, foi instituída a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, a qual selecionou os nomes de especialistas que comporiam a comissão de produção/construção da BNCC (BRASIL, 2020a). A comissão contou com “cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles, professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento” (AGUIAR, 2018b, p. 11).

No contexto governamental, durante a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), estava como Ministro da Educação Cid Gomes, com a responsabilidade de iniciar o diálogo para construção da base. No entanto, de acordo com Aguiar (2018a, p. 727), após uma:

Situação de tensão política com o Congresso Nacional, o Ministro pede afastamento do cargo, o que foi aceito pela presidenta Rousseff, em 18 de março de 2015. É substituído pelo Ministro Renato Janine Ribeiro (entre abril e outubro de 2015), que manteve à frente da Secretaria de Educação Básica, Manuel Palácios, dando continuidade às ações concernentes à elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Esta ação passou a ter mais visibilidade como uma política de governo, apesar das declarações de que a BNCC seria uma política de Estado.

Nesse âmbito, a primeira versão da BNCC foi construída e disponibilizada em setembro de 2015, a qual passou por consulta pública online, de outubro de 2015 a março de 2016. O MEC afirma que foram realizadas mais de 12 milhões de contribuições ao texto, além de aproximadamente 300 mil pessoas e instituições. Ademais contou-se ainda, com pareceres da comunidade acadêmica, associações científicas e especialistas. Todo o banco de dados, com essas contribuições, foi destinado a profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Esses profissionais que realizaram a compilação dessas contribuições subsidiando o Ministério da Educação (MEC) para a elaboração de uma segunda versão que contemplasse as considerações realizadas em consulta pública (BRASIL, 2016; MICARELLO, 2016).

Neste período, houve nova troca de ministro, em outubro de 2015, passando a ser Aloizio Mercadante. Destaca-se que, após a apreciação pública da BNCC e a sistematização das contribuições, um processo pouco democrático se iniciou, gerando grandes rumores, uma vez que as contribuições que foram consideradas para compor a 2ª versão do documento foram escolhidas sem uma discussão coletiva. Aguiar (2018b, p.15) aponta que: “o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC?”.

Diante do cenário de disputas políticas no país, somado ao prazo estabelecido para a entrega do ‘novo’ texto da Base, o ministro Mercadante fez a entrega simbólica da 2ª versão da BNCC. Declarando que a CONSED e a UNDIME fariam novas consultas sobre essa versão entregue, para que então ela fosse encaminhada ao CNE. A segunda versão da Base contou com um número elevado de páginas (652), considerando que a primeira tinha menos da metade (302 páginas), além de que, na segunda versão ficou ainda mais clara a construção de um documento curricular verticalizado (MACEDO, 2018).

O contexto político teve novos rumos, pós-golpe jurídico-midiático-parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, o qual levou à presidência o seu vice, Michel Temer. O recém presidente nomeia como Ministro da Educação, Mendonça Filho e institui o Comitê Gestor para dar seguimento a construção da Base Nacional Comum Curricular e ao início da reforma do Ensino Médio (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017).

Marcondes (2018, p. 269) reforça a ideia de descontinuidade ao dizer que após o *impeachment* da presidenta Dilma, toda “comissão de assessores, bem como a de especialistas que participaram na elaboração das duas primeiras versões, foi desfeita”. O ministro Aloízio Mercadante, foi substituído por Mendonça Filho, além da Secretaria Executiva do MEC ter sido destinada à professora Maria Helena Guimarães Castro, que participou ativamente da formulação dos PCN, no governo de Fernando Henrique (AGUIAR, 2018a).

Sendo que, neste período, o que para muitos é ainda considerada uma revisão da segunda versão, a terceira versão do documento estava sendo elaborada e foi divulgada em abril de 2017. A UNDIME e o CONSED organizaram seminários em todos os estados do país, nos quais os documentos foram apresentados por disciplinas. Todavia, considera-se que a participação ainda ocorreu de forma superficial

**O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio (AGUIAR, 2018b, p.15).**

Evidentemente, que esta versão teria que ser alterada para abranger o EM. O Conselho Nacional da Educação (CNE) realizou, de julho a setembro de 2017, cinco audiências públicas em todas as regiões do Brasil, visando a contribuição da sociedade e dos profissionais da educação ao documento da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Após as audiências, em dezembro de 2017, a quarta versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho e, então, homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em dezembro de 2017.

Tornando-se obrigatória, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Destaca-se, que essa versão ainda não estava completa, pois as discussões a respeito do EM recém seriam intensificadas (BRASIL, 2017).

Em relação às mudanças no EM, desde a Medida Provisória nº 746/2016 a comunidade acadêmica e os professores da rede básica não são ouvidos, nem considerados, quando se manifestaram contrários (BRASIL, 2016). Mesmo com muitos rumores, a MP foi aprovada pelo Senado e homologada, em 8 de fevereiro de 2017, sem muitas alterações, pelo presidente Michel Temer, resultando na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017; AGUIAR, 2018b). Enquanto os documentos da BNCC, referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebendo, portanto, mais de 44 mil contribuições (BRASIL, 2020a).

Em abril de 2018, o Ministro da Educação Mendonça Filho entregou uma versão da etapa do EM ao CNE. A partir de abril de 2018, o Ministro da Educação passa a ser Rossieli Soares da Silva. Este documento do EM não será contabilizado como uma das versões da Base, por contemplar apenas uma etapa e por esta ser igual à da versão final completa do documento. Diante do cenário pouco favorável, houve manifestações de alguns conselheiros em relação a forma como a BNCC para o Ensino Médio foi construída, sendo realizadas cinco audiências públicas. Porém as audiências da Região Sudeste e da Região Norte foram canceladas por conta das significativas manifestações contrárias à BNCC e à Reforma do Ensino Médio (NETO, 2019).

Nesse meio conturbado, em que a BNCC da Educação Infantil (EI) e do EF estava para ser aprovada pelo Conselho Pleno do CNE, tenta-se terminar, logo, a versão do EM. Esse aligeiramento fez com que, simultâneo a estes trâmites, a Câmara de Educação Básica (CEB) discutisse as modificações necessárias nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), então vigentes. As alterações desenvolvidas pela Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, nas DCEM, não foram explicadas e discutidas. Isto posto, o: “debate das DCN do Ensino Médio, no período de sua tramitação no CNE, ficou restrito apenas à Câmara de Educação Básica e à consulta pública no site do MEC” (AGUIAR, 2018a, p. 733). As alterações ficam explícitas na LBDEN/1996, por meio da inclusão da Lei Nº 13.415/2017.

Em dezembro de 2018, o Ministro da Educação Rossieli, por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a etapa do EM como parte final da educação básica,

somando-se à Base já homologada das etapas de EI e EF. Dessa forma conturbada, a BNCC chega a sua quinta e última versão, sendo aprovada pelo CNE, em dezembro de 2018. Essa versão conta com todas as etapas de ensino, possui 600 páginas e evidencia a supressão de importantes conhecimentos, em sua narrativa final. Infelizmente, por conta do aligeiramento “o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país” (MENDONÇA, 2018, p. 36).

Entende-se, que quem deve conduzir os “processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (LOPES, 2018, p. 20). Tudo isso, porque um processo guiado essencialmente pelo contexto político anulou as possibilidades de construção e apreciação coletiva com os verdadeiros interessados. A falta de transparência do destino dado às contribuições feitas durante a consulta *online*, também gerou dúvidas a respeito da democratização do processo (OLIVEIRA, 2018).

Importante destacar que, em 2018, quando a obrigatoriedade da BNCC dos AI e do EF já havia sido instituída, por meio da Portaria N° 331, de 5 de abril de 2018, foi criado, também, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Além disso, em agosto de 2018, foi realizado o Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC (DIA D), em que escolas se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio que ainda não estava pronta, ressalta-se, ainda, que foram disponibilizados materiais de apoio para esses encontros (BRASIL, 2020a).

Não se tem o intuito de adentrar ao texto, conteúdo e organização do documento, porém, o discurso adotado pelo mesmo - que gerou e gera grandes conflitos - precisa ser abordado. A BNCC apoia-se em uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. A visão de ensino por competências e habilidades, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998), é considerada um retrocesso, isto por relacionar a formação escolar com a formação para o trabalho, atribuindo de forma exorbitante um caráter prático aos conhecimentos escolares. De raiz behaviorista, o termo teve maior ascensão na pedagogia brasileira na década de 1990, em um momento em que políticas neoliberais se acentuaram para a produção e manutenção do capital (HYPOLITO, 2019; BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019).

Ao longo das versões da Base, outro ponto que demonstra a disputa de interesses e o poder, é a influência de empresas privadas auxiliando para “venda” da proposta de que uma base seria a solução para educação brasileira. Um exemplo, é o Movimento Todos pela

Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC), que “participaram ativamente de sua elaboração, seja diretamente, com a presença de seus membros, ou de forma indireta, mediante análises atinentes ao documento da Base ou na promoção de eventos conjuntos” (AGUIAR, 2018a, p. 730).

O Movimento teve origem:

Nos EUA, numa primeira incursão na Universidade de Yale, levando Agentes Públicos e Políticos para manter contato com a equipe que construiu a Common Core, em 2013, e de algum modo iniciar a sensibilização para a sua importância. A partir daí o grupo desenvolveu iniciativas no sentido de o currículo nacional entrar na agenda como prioridade (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 22).

Uma dessas iniciativas foi a proposta pelo grupo, para que estivesse explícito, como meta no PNE, a construção de um currículo comum, tornando obrigatória, assim, a sua elaboração. Além disso, entre 2016 e 2018, o grupo consegue que seus representantes passem a ocupar cargos estratégicos tanto no governo, como no CNE, contribuindo, assim, para a aprovação da BNCC (CORRÊA; MORGADO, 2020). Esse movimento é financiado pela Fundação Lemann, a qual garante o fazer por filantropia, todavia, a política neoliberal e a relação público-privado envolvida no processo, indicam intenções pouco animadoras.

Essa relação deve ser observada com atenção, pois “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros” (OLIVEIRA, 2018, p. 57). Entretanto, esse fetiche por um currículo homogêneo é facilmente desdobrado pela própria diversidade, pois:

Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também **não é possível que o currículo seja igual**. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes (LOPES, 2018, p. 25-26).

Ao falar de currículo, é importante frisar: a BNCC não é currículo, ao menos não se auto titula como um. De qualquer forma, uma Base Comum Curricular produz um significado de currículo, Macedo (2018, p. 29), entende que:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16). Surge, assim, um termo já clássico no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso,

a BNCC. **A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.**

Para muitos autores, entre eles Ball (2012), esse modelo de currículo é um problema. Macedo (2018, p. 30, grifo nosso) aponta que a:

Própria recorrência de estudos que apontam dificuldades de implementação, quando as políticas formuladas não entregam o que prometem, indica a **falência do modelo**. Na literatura nacional e internacional (Loveless, 2016; Ravitch, 2013; Reid, 2009; McCarty, 2009; entre outros), está cada vez mais claro que **intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente**.

Contudo, para Marcondes (2018, p. 270), que participou do processo de construção da BNCC na primeira e segunda versão:

Uma base nacional comum curricular não significa uma padronização dos conhecimentos a serem tratados na escola, uma vez que cabe às unidades escolares a produção de seus projetos políticos pedagógicos, o que lhes garante apropriarem-se daquilo que é posto como comum de acordo com suas realidades e necessidades, integrando saberes universais com demandas locais, valorizando culturas e necessidades regionais.

Visto que a defesa desse modelo se alicerça na ideia de diminuição da desigualdade social, ocorre o contrário: não há redução dos níveis de desigualdade, tanto social como racial por meio de políticas centralizadas, como a proposta pela BNCC (MACEDO, 2018). Quem a defende, como forma de diminuir a desigualdade, precisa se deter ao fato de que a desigualdade existe não por conta de um currículo diverso, mas, sim, pelo “investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas” (LOPES, 2018, p. 25). Logo, julgar um currículo comum como salvacionista e único responsável pela solução dos principais problemas sociais reduz, de tal maneira, a anular o papel da escola e dos professores (LOPES, 2018).

Diante da construção da BNCC, pode-se vislumbrar muitos aspectos, o poder-saber, os interesses, as disputas e as influências. A comissão que elaborou a Base vai além dos nomes impressos em suas diferentes versões, a BNCC foi construída no meio de uma arena, em uma disputa por controle daquilo que deveria ser ensinado nas escolas brasileiras. Assim, identificaram-se os grupos participantes e aqueles que deveriam/gostariam de ter participado. Pensando nisso, a próxima seção trata das importantes vozes que buscaram contribuir na construção da Base.

### 3.2 POSICIONAMENTOS DAS ASSOCIAÇÕES BRASILEIRAS DE ENSINO E EDUCAÇÃO: VOZES OUVIDAS OU SILENCIADAS?

Esta discussão, tem como objetivo auxiliar na compreensão de como a Base foi vista/recebida pela comunidade acadêmica, representada por meio de pareceres emitidos pelas principais associações nacionais de educação. Evidentemente, que houve uma grande manifestação, não só das associações, mas, também, de sindicatos, confederações, universidades, grupos de pesquisa, entre outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no país. Houve, ainda, grande produção científica, que não poderia ser totalmente explorada neste estudo, mas que serve de subsídio para a fundamentação das discussões feitas. Alguns dos dossiês de revistas produzidos sobre a BNCC podem ser consultados no Apêndice B.

No quadro 2, pode-se observar algumas associações de educação, amplamente conhecidas em contexto brasileiro, as quais tiveram posicionamento sobre o documento da BNCC.

Quadro 2: Associações brasileiras da área de educação que emitiram nota sobre BNCC

<b>Associações</b>	<b>Posicionamentos</b>	<b>Ano(s)</b>
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	Contrário	2015 2017 2018
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)	Contrário	2015
Associação Brasileira de Currículo (ABdC)	Contrário	2015 2018
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)	Contrário	2018
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Contrário	2018

Fonte: Autora, 2020.

As notas divulgadas no ano de 2015, em que se iniciou a construção do documento da BNCC, têm a intenção de clarear aspectos relevantes, os quais não estavam sendo contemplados, no sentido de apontar equívocos e contribuir para que a redação se tornasse mais

concisa, com as próprias Políticas Públicas já em vigor. É importante destacar o engajamento da ANPEd na promoção de debates sobre a BNCC, na 37ª Reunião Nacional, em outubro de 2015, logo após a primeira versão ter sido colocada para consulta pública, o debate foi colocado em pauta, resultando na primeira nota de posicionamento, denominada: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup>, sistematizada pelos pesquisadores do GT 12: currículo, em nome da ANPEd e da ABdC.

Ao tentar diálogo entre a SEB/MEC, as associações se opõem ao formato dado ao documento, listando uma série de problemáticas em sua redação e nas consequências futuras, caso sua confirmação como base. Entendendo-o como um documento de caráter uniformizador, no qual a:

Proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as “realidades locais”, suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças (ANPED; ABDC, 2015, p.2).

Apontando que a BNCC apresenta claramente “4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade” (ANPED; ABDC, 2015, p. 3). Entre diversas críticas, destaca-se o aligeiramento em sua construção, visto que os “prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (ANPED; ABDC, 2015, p. 7).

Mesmo considerando a imaturidade do documento, em sua primeira versão, as associações não deixaram de expor suas preocupações com os possíveis rumos do ensino no país, em nota a ANPAE<sup>5</sup>, ainda em 2015, reconhece que por:

Se tratar de um documento preliminar, entendemos que o governo deu um primeiro passo para estimular o processo de discussão sobre a BNCC. No entanto, podemos apontar alguns desafios para o seu prosseguimento: como parte do currículo nacional, como a BNCC irá se articular com questões, tais como, **a avaliação, o monitoramento, a produção de material didático, a formação de professores, a formulação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação, a relação entre a educação pública e a privada**, entre outros temas igualmente importantes para a discussão curricular da educação básica. Todas essas questões articulam-se à concepção curricular que a norteia. Nesse sentido, a possibilidade de regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, via BNCC, se amplia consideravelmente, além de abrir caminho para um entendimento restrito de BNC,

---

<sup>4</sup> Nota conjunta da ANPEd e ABdC sobre a BNCC em 2015:

[http://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf?\\_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965](http://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf?_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965)

<sup>5</sup> Nota da ANPAE sobre a BNCC em 2015: <https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>

encarada como currículo (único) nacional e, sobretudo, como relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades) a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, especialmente considerando a estreita vinculação entre currículo e avaliação em larga escala, com flagrante expansão nos últimos anos [...] Entendemos, assim, que a adoção desse tipo de concepção de BNCC nos processos pedagógicos, na gestão e na **formação de professores** seria desastrosa e, ainda, um retrocesso que poria em risco conquistas e avanços alcançados ao longo de anos (ANPAE, 2015, p. 3, grifo nosso).

Após um período político conturbado, no país, em 2016, a comissão da 1ª e 2ª versão da BNCC foi desfeita, a 3ª versão foi entregue pelo Comitê Gestor Instituído, em 2017. A ANPEd<sup>6</sup> se posiciona, em nota, sobre essa versão, em abril de 2017, estendendo suas críticas em síntese:

A metodologia de elaboração que privilegia **especialistas** e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na **homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar** (ANPEd, 2017, p. 1, grifo nosso).

Em 2018, os posicionamentos das associações tiveram maior expressão, uma vez que a BNCC, para o EF, já havia sido entregue, em 2017, e, então, se instalou um movimento para implementação do novo EM/Reforma do EM. Além das críticas ao documento, muitas notas expressam a indignação com a brusca mudança no EM, além da corrida para que o mesmo fosse homologado e inserido na versão final da BNCC, com todas as etapas de ensino da Educação Básica, ainda naquele ano. Esta é uma das mais gritantes críticas nas notas: a exclusão do EM das versões de 2017 da BNCC. Configurando um descolamento total desta etapa, que é parte integradora da Educação Básica brasileira.

A ANFOPE<sup>7</sup>, em nota, declara que já consideravam a BNCC ultrapassada, por ter a aprendizagem baseada em competências e habilidades, apontando para: “processos de centralização, padronização e controle incompatíveis a formação integral de estudantes e professores, desrespeitando a rica diversidade cultural e autonomia das escolas brasileiras” (ANFOPE, 2018, p. 1).

Com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC- EM), a história se repete, sendo considerada um:

Grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes

<sup>6</sup> Nota da ANPEd sobre a 3ª versão da BNCC em 2017:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf)

<sup>7</sup> Nota da ANFOPE em 2018: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>

brasileiras, processos de **privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio**, aprofundando as **desigualdades** educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de *apartheid* social dos mais pobres. A BNCC, em consonância com a Reforma do Ensino Médio da qual é indissociada e complementar, **amesquinha o currículo**, priorizando as competências em detrimento do estudo dos **conteúdos fragmentados** nas áreas do conhecimento, distorce o conceito de educação integral, e agora, induzindo a oferta a distância, mais uma estratégia de mercantilização da educação básica. **Repudiamos a BNCC, uma proposta que empobrece e reduz ao mínimo o currículo**, negando o direito ao conhecimento intelectual, ao excluir uma série de disciplinas e conhecimentos básicos e, que, portanto, deveriam ser garantidos como comuns a todos (ANFOPE, 2018, p. 2, grifo nosso).

A nota termina com uma afirmativa, em caixa alta, de que “EDUCAÇÃO NÃO É MERCADORIA!” (ANFOPE, 2018, p.3). Enquanto alguns se opõem a BNCC-EM, outros, como ABdC<sup>8</sup>, buscam uma união entre as instituições de ensino, uma vez que as mesmas, após a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, já deveriam adequar seus currículos à BNCC do EF, assim a associação recomenda, em nota, a:

Promoção de ações junto aos professores nos diferentes cursos de licenciatura e nas secretarias municipais de educação como estratégia de discussão crítica a este cenário. Entendemos que é momento de intensificar o debate sobre currículos fortalecendo a perspectiva de produção local -na linha da campanha “Aqui já tem currículo” (parceria ANPEd/ABdC) -, **a autonomia e a autoria de professores, estudantes e escolas para que assumam o protagonismo em desafio à BNCC** (ABdC, 2018, p. 1-2, grifo nosso).

Dessa forma, as associações utilizaram suas representatividades para a crítica, desenvolvendo seu papel na luta pelos professores e estudantes, pela educação pública gratuita e de qualidade. Constituíram-se resistências diante das ameaças do desmonte da educação, buscando garantir uma formação digna, libertadora e diversa aos estudantes. Mesmo com as diversas manifestações, dessas importantes associações, as mesmas não foram consideradas e referenciadas no documento Base (FLÔR; TRÓPIA, 2018).

### 3.2.1 Posicionamentos das sociedades da área de Ciências da Natureza

As sociedades da área do ensino de Ciências da Natureza (CN), (Biologia, Química e Física), ao longo da construção da BNCC, também tiveram os seus posicionamentos, alguns junto às associações nacionais de educação já vistas. No quadro 3, pode-se observar as sociedades da área, seus posicionamentos e os anos de emissão das notas.

<sup>8</sup> Nota da ABdC sobre a BNCC em 2018:

[http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a\\_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf)

Quadro 3: Sociedades brasileiras da área de Ciências da Natureza que emitiram nota sobre BNCC

Sociedades	Posicionamentos	Anos
Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)	Contrário	2015 2018
Sociedade Brasileira de Física (SBF)	Contrário	2016 2018
Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)	Contrário	2019

Fonte: Autora, 2020.

A SBEnBio emitiu uma moção de repúdio<sup>9</sup> após a primeira versão da BNCC, em 2015. Declarando que a Sociedade:

Repudia a forma com que o MEC vem propondo o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular/BNCC, na medida em que os prazos e os procedimentos estão aligeirando nocivamente o processo de concepção, discussão e aprovação do documento. Exige assim a revisão do cronograma e dos mecanismos de participação estabelecidos pelo MEC para que haja uma real discussão e participação da sociedade de um documento de relevância estratégica para o país (SBEnBio, 2015, p.1).

Em 2018, a SBEnBio, junto a ABRAPEC, elaborou uma carta<sup>10</sup>, unindo-se as colocações já realizadas pelas demais associações e sociedades, confirmando que:

A BNCC descaracteriza a educação formal como processo cultural e limita as possibilidades de formação humana, desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania. Nossa visão sobre a vinculação da BNCC a outras políticas educacionais é de que o papel social da instituição escolar se encontra em risco, considerando a exacerbação do valor e do sentido avaliações em larga escala; enquanto a formação e a identidade do trabalho docente se veem depreciada (SBENBIO; ABRAPEC, 2018, p. 1).

Em carta<sup>11</sup>, ainda em 2018, se opõem a Reforma do Ensino Médio, declarando, enfaticamente, ao longo da explanação, que a “SBEnBIO e ABRAPEC manifestam-se favoráveis à **revogação** da Lei nº 13405 (reforma do ensino médio) e a retirada da proposta da

<sup>9</sup> Moção de repúdio da SBEnBIO sobre a BNCC: <https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/download/BNCC-moc%CC%A7a%CC%83o.pdf>

<sup>10</sup> Carta da SBEnBio e ABRAPEC sobre a BNCC:

[http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/carta\\_manifestacao\\_BNCC\\_versao\\_audiencia\\_sbenbio\\_e\\_abrapec.pdf](http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/carta_manifestacao_BNCC_versao_audiencia_sbenbio_e_abrapec.pdf)

<sup>11</sup> Carta da SBEnBIO e ABRAPEC sobre BNCC e Reforma do Ensino Médio: [https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/2018/08/O-que-quer-um-curr%C3%ADculo-que-se-pretende-ser-base\\_texto-sbenbio-regional-6-final.pdf](https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/2018/08/O-que-quer-um-curr%C3%ADculo-que-se-pretende-ser-base_texto-sbenbio-regional-6-final.pdf)

BNCC do Conselho Nacional de Educação” (2018, p. 3, grifo nosso). Dessa maneira, a SBEnBio compartilhou da mesma preocupação das demais associações já mencionadas, compreendendo que a qualidade do ensino de biologia também estava em xeque.

A SBF não é uma entidade exclusivamente de ensino de física, embora seja responsável pela criação e realização de encontros, bem como manutenção de revistas para esse fim. Em 2016, a sociedade emitiu nota<sup>12</sup> demonstrando preocupação com a Reforma do Ensino Médio, que na época era uma MP, após alguns apontamentos, finaliza declarando- se:

**Contra a forma e os termos com que foi apresentada a Reforma** e recomenda a retomada, **em caráter de urgência**, das discussões sobre um Projeto de Lei de Reforma do Ensino Médio brasileiro, com amplo debate com a sociedade e qualificada participação de especialistas e entidades científicas (SBF, 2016, p. 1).

Em 2018, a sociedade torna a publicar uma nota<sup>13</sup> direcionada ao CNE, tanto para reformulação da BNCC-EM como para revogação da Lei nº 13.415, de 2017, a qual não torna obrigatória a área de CN no EM. Destaca-se, ainda que a:

Não obrigatoriedade de oferta de diferentes itinerários em todas as escolas públicas, também implícita no documento da BNCC – EM, pode ter graves consequências, por possibilitar a exclusão de alguns itinerários para milhões de estudantes, em especial os de regiões pobres ou pequenos municípios (SBF, 2018, p.1)

A SBEnQ tornou público suas considerações, em nota<sup>14</sup>, apenas em 2019, após discussões tecidas no XIII Encontro de Educação Química da Bahia (XIII EDUQUI), unindo-se as demais associações e entidades, posicionando-se contra os movimentos de reforma da educação, ocorridos nos últimos anos. Em relação a Lei nº 13.415/2017, da Reforma do EM, afirmam, em nota, que:

Nós, comunidade do Ensino de Química reunidas neste encontro, repudiamos e nos colocamos contrários a esse documento e suas orientações, visto que consideramos que os conhecimentos da Química e das demais ciências configuram-se como conhecimentos que têm suas especificidades e que são necessários enquanto instrumentos para a melhor compreensão do mundo e de sua possibilidade de transformação. Assim, afirmamos a necessidade do movimento contrário a estas orientações, no sentido de possibilitar ainda maior aprofundamento dos conhecimentos científicos capazes de favorecer a emancipação dos trabalhadores e seus filhos (SBENQ, 2019, p.1).

Percebe-se o maior envolvimento das sociedades da área de CN, no período da MP sobre

---

<sup>12</sup> Nota da SBF sobre a Reforma do Ensino Médio em 2016:

[http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=807&Itemid=270](http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=807&Itemid=270)

<sup>13</sup> Nota da SBF sobre a BNCC-EM em 2018: <http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/acontece/745-sbf-solicita-reformulacao-da-bncc-do-ensino-medio>

<sup>14</sup> Nota da SBEnQ sobre a BNCC-EM em 2019: <https://sbenq.org.br/a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>

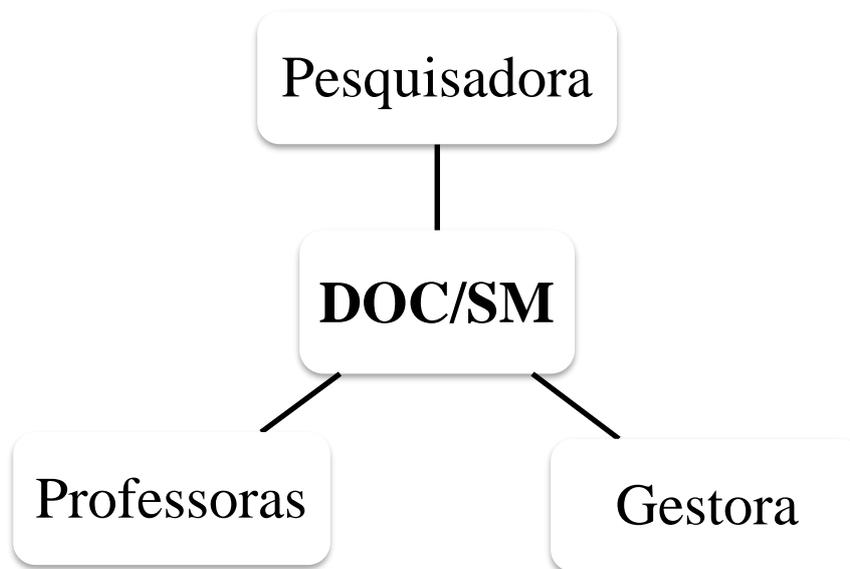
EM e no período em que ela foi aprovada, gerando a Lei da Reforma do EM. Justificável em partes, uma vez que, a partir de então, o impacto seria grandioso, nas licenciaturas da área, nos professores e nos alunos. Legitimar a não obrigatoriedade do ensino dessa área causou grande alvoroço, não só entre as sociedades representantes, mas na comunidade educacional como um todo. Mesmo diante de todas essas críticas, protestos e mobilizações, em prol da revogação ou mesmo da inserção de melhorias na metodologia de participação e do próprio discurso adotado, a BNCC do EF, a Reforma do EM e, por fim, a BNCC-EM foram homologadas e estão em vigor.



#### 4 CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA (DOC/SM): UM PROCESSO, DIFERENTES OLHARES

O processo de construção do DOC/SM é o objetivo geral desta pesquisa, e para que o mesmo seja apresentado de forma coerente e ampla será realizada uma abordagem panorâmica. Busca-se alcançar a maior fidedignidade na explicação do processo de construção do documento, aumentando a capacidade de descrição e explicação, portanto, optou-se por direcionar diferentes olhares (múltiplos pontos de referência) para um mesmo objeto: o DOC/SM. Assim, os resultados desse estudo serão compostos pelas percepções da pesquisadora, das professoras da educação básica e de uma gestora. Na figura a seguir, pode-se observar a proposta e a amostra escolhida.

Figura 9: Olhares para o objeto em estudo.



Fonte: Autora, 2020.

Esses resultados correspondem aos **Contextos de Influência e de Produção do Texto**, que envolvem a pesquisa de campo realizada para o acompanhamento do grupo que participou da construção do DOC/SM. Esse procedimento permitiu observar a interação entre seus componentes, uma vez que o pesquisador realiza todo o trabalho presencialmente, inserindo-se (aos poucos e cuidadosamente) na comunidade, de forma que os integrantes se sintam à vontade. Utiliza-se mais a observação do que a interrogação.

Ser participante promove ao pesquisador um certo grau de envolvimento com o

fenômeno, ao ponto de desempenhar diferentes papéis de participação ativa no fenômeno estudado. É um estudo com maior flexibilidade, mas procura-se manter o foco no aprofundamento das questões colocadas para o grupo. O fato de o pesquisador ir até o ambiente em que o fenômeno estudado acontece garante maior fidedignidade à pesquisa (GIL, 2002; YIN, 2001).

Os instrumentos utilizados para coleta/produção desses dados são entrevistas semiestruturadas e observação participante. A **entrevista** é um dos principais instrumentos de coletas em uma pesquisa qualitativa, consiste em uma técnica de interação social, permitindo um diálogo entre quem busca a obtenção de dados e quem é a fonte de informações. Neste caso, a entrevista é do tipo semiestruturada, que permite maior flexibilidade e dinâmica, pois o entrevistado pode falar livremente sobre assuntos que vão surgindo, como desdobramentos do tema principal (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Foi disponibilizado, nas entrevistas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C), para registrar a concordância com as realizações das mesmas. As entrevistas ocorreram após o término e a homologação do DOC/SM.

A amostra foi composta por duas professoras de Ciências da rede de ensino do município de SM, que participaram ativamente da construção do DOC/SM. A delimitação da amostra justifica-se pelo foco da pesquisa estar direcionado para a área de CN e por terem sido participantes ativas no processo de estudo.

Construiu-se um roteiro para a entrevista semiestruturada (Apêndice D), que garantiu o direcionamento da mesma. As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes, dado o contexto vivenciado no ano de 2020, com a pandemia do COVID-19. Após a realização das entrevistas foram realizadas as transcrições, etapa fundamental para a exploração dos dados obtidos. Com os dados em mãos, a análise e discussão dos resultados foi conduzida, tendo como fundamento o referencial do Ciclo de Políticas, em especial o contexto de influência e da produção do texto, já abordados anteriormente (ver seção 1.2).

Outro instrumento explorado na pesquisa, que auxiliou na produção de dados, foi a **observação participante**, ao longo do processo de construção do DOC/SM. Esse tipo de observação:

Se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância desta técnica reside no fato de que podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, p. 59, 2002).

Por meio dessa técnica foi possível fazer parte do grupo em análise<sup>15</sup>, podendo entender as tensões e desafios que os cercaram no período de construção do documento municipal. De fato, esse conhecimento não seria alcançado com a realização de entrevistas ou questionários.

Isso, porque há conhecimentos/ informações que são obtidos apenas por meio da observação - momento em que são revelados os aspectos que ficam velados em outras técnicas. Ou seja, as questões mais intrínsecas dos sujeitos, diante das diversas situações experienciadas. Vale destacar, que a inserção no grupo ocorreu de forma artificial, ou seja, a pesquisadora não é membro natural, ordinário do grupo, mas integra-se a ele para produzir dados (LAKATOS; MARCONI, 2009; RIBEIRO; GESSINGER, 2018).

O capítulo a seguir, será apresentado na seguinte ordem: a observação e os apontamentos da pesquisadora → as vozes e as vivências das professoras de Ciências participantes → a voz e a vivência de uma das gestoras do DOC/SM, essa sequência, não expressa uma hierarquização ou ordenamento de valores nas narrativas. O grupo de professores responsáveis pela gestão dos encontros serão denominadas como: professores CA (código para comissão articuladora), enquanto que os professores e os demais representantes participantes terão a sua apresentação acrescida da sigla CS (código para comissão sistematizadora). Destaca-se, que uma das professoras e a gestora entrevistadas já faziam parte da CA e, portanto, já haviam recebido orientações para a construção do DOC/SM, enquanto a inserção da pesquisadora só ocorreu no início do processo de construção do documento.

O relato apresentado na seção 4.1 será redigido com o intuito de abordar o que se julga relevante para compreensão do processo como todo, e, logo será delimitado para a construção do documento na área de CN, foco deste estudo. Tendo em vista, que as concepções das professoras e da gestora serão obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas e, portanto, serão direcionadas por questões específicas, que a primeira seção (4.1), produzido por meio da observação participante e da análise documental (atas), tem o objetivo de descrever a dinâmica dos encontros e das audiências.

#### 4.1 RELATO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PESQUISADORA PARTICIPANTE

A elaboração do DOC/SM foi organizada pela SMED de Santa Maria/RS, a qual enviou convite aos professores de todas as áreas do conhecimento e redes (Municipal, Estadual, Federal

---

<sup>15</sup> Refere-se à comissão articuladora e à comissão sistematizadora da elaboração do DOC/SM.

e Privada) do município. A construção do DOC/SM chegou ao conhecimento do Grupo de Pesquisa IDEIA - Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no dia 18 de junho de 2019, por meio da Coordenadora da área de Ciências da SMED, responsável pela condução da construção do documento. Tendo similaridade com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, o presente estudo teve início e, então, passou-se a acompanhar todos os passos dados em direção ao DOC/SM, que neste período ainda não era assim denominado, tratava-se de um Documento Orientador Municipal (DOM).

Buscava-se reunir representantes de todas as esferas e áreas do conhecimento para a construção do documento, uma vez que quando pronto e homologado tornar-se-ia obrigatório em todas as instituições de educação básica (públicas e privadas), de todas as redes presentes no território de Santa Maria/RS, que correspondam a área urbana e rural do município. O processo levou em torno de 100 dias, considerando a fase de encontros iniciais e finais entre todas as áreas, os encontros restritos a uma área do conhecimento e as audiências públicas. No quadro 4, foram sintetizadas algumas informações a respeito desses diferentes momentos.

Quadro 4: Sistematização dos diferentes momentos da construção do DOC/SM

(continua)

Natureza		Data	Turno	Local	Nível de ensino	Pauta
1º	Encontro	10/07/19	Manhã	SMEd	Todos	Apresentação sobre a BNCC e proposta para a construção do DOC/SM
2º	Encontro	22/07/19	Manhã	SMEd	Todos	Retomada da proposta e organização de discussão em grupos, por área.
3º	Encontro	31/07/19	Tarde	SMEd	Todos	Reunião particular da comissão de Ciências. Sistematização e formatação das contribuições.
4º	Encontro	09/08/19	Manhã	SMEd	Todos	Leitura dos textos introdutórios / organização para 1ª audiência (NOME DOC/SM)
5º	Encontro	16/08/19	Tarde	SMEd	Todos	Leitura dos textos introdutórios e dos conteúdos / organização para 1ª audiência.
1ª	Audiência Pública	23/08/19	Manhã e tarde	IFFAR	AF	Textos introdutórios
2ª	Audiência Pública	28/08/19	Manhã e tarde	APUSM	AF	Conteúdos

(conclusão)

3 <sup>a</sup>	Audiência Pública	30/08/19	Tarde	APUSM	AF	Conteúdos e aprovação da área de Ciências da Natureza
4 <sup>a</sup>	Audiência Pública	02/09/19	Manhã e tarde	SMEd	AF	Término e aprovação dos Anos Finais.
5 <sup>a</sup>	Audiência Pública	26/09/19	Manhã e tarde	IFFAR	EI	Textos introdutórios
6 <sup>a</sup>	Audiência Pública	27/09/19	Manhã e tarde	IFFAR	EI	Conteúdos
7 <sup>a</sup>	Audiência Pública	01/10/19	Manhã e tarde	IFFAR	EI e AI	Conteúdos
8 <sup>a</sup>	Audiência Pública	02/10/19	Manhã e tarde	APUSM	AI	Conteúdos
9 <sup>a</sup>	Audiência Pública	07/10/19	Manhã	IFFAR	AI	Conteúdos
10 <sup>a</sup>	Audiência Pública	11/10/19	Manhã e tarde	IFFAR	AI	Conteúdos
11 <sup>a</sup>	Audiência Pública	18/10/19	Manhã e tarde	BM	AI	Conteúdos
12 <sup>a</sup>	Audiência Pública	24/10/19	Manhã	BM	AI	Término e aprovação dos Anos Iniciais
6 <sup>o</sup>	Encontro	22/11/19	Manhã	SMEd	Todos	Possibilidade de adequação do DOC/SM à Agenda 2030
7 <sup>o</sup>	Encontro	02/12/19	Tarde	SMEd	Todos	Decisão de adicionar a Agenda 2030 no texto introdutório do DOC/SM

**Fonte:** Autora, 2020. Legenda: SMEd: Secretaria Municipal da Educação; APUSM: Associação dos Professores Universitários de Santa Maria; IFFAR: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha; BM: Biblioteca Municipal; AF: Anos Finais; EI: Educação Infantil; AI: Anos Iniciais.

O quadro ilustra como o processo de construção do documento foi organizado em 5 encontros iniciais, 12 audiências públicas e 2 encontros finais. O destaque em cor no 3<sup>o</sup> encontro e na 3<sup>a</sup> audiência, aponta para o encontro realizado apenas pelos participantes da área de CN e a audiência da aprovação do texto da área. Seguindo a lógica de construção, no item 4.1.1 serão abordados os encontros iniciais, no item 4.1.2 as audiências públicas e no item 4.1.3 os encontros finais.

#### 4.1.1 Encontros da Comissão Sistematizadora

Os encontros foram promovidos por professores da CA<sup>16</sup> do DOC/SM, os quais fazem parte da SMEd de Santa Maria, enquanto que os professores e demais representantes convidados constituíram a CS<sup>17</sup> do DOC/SM. Inicialmente, foram realizados os cinco primeiros encontros, com duração de cinco semanas, entre 10 de julho de 2019 e 16 de agosto de 19, todos

<sup>16</sup> Portaria nº 91 de 19 de novembro de 2019, da composição da comissão articuladora em anexo A.

<sup>17</sup> Composição da comissão sistematizadora no anexo B.

realizados na SMED. Os encontros (1 e 2) foram destinados à apresentação da BNCC e da proposta do currículo territorial para o município de Santa Maria.

No dia 10 de julho de 2019, ocorreu o primeiro encontro, o auditório estava lotado de professores e representantes que aceitaram o convite para participar da construção<sup>18</sup>. Em um ambiente formal, mas receptivo, os participantes foram se acomodando nas cadeiras, foi oferecido, na lateral direita do auditório, café, chá, biscoitos e balas. Muitos com seu chimarrão<sup>19</sup>, conversavam enquanto a fala não iniciava. Era possível perceber que as pessoas estavam, de certa forma, agitadas e curiosas para entender o que seria proposto ali. Após alguns minutos, a reunião teve início, presidida por uma professora da CA da construção do documento..

Percebe-se um rito de legitimação de políticas educacionais e, da mesma forma que a BNCC e o RCG (com as consultas públicas e dias D), o DOC/SM também passou por um processo semelhante de mobilização e participação. Os professores foram convidados a participar da construção de um documento municipal que, por representar “consensos” anteriores, limita a construção genuína de um documento local. Assim, a bagagem oriunda da BNCC e do RCG constituem o alicerce do DOC/SM, e observa-se que esse alinhamento aos currículos mais amplos gerou, em parte dos professores, a sensação de impotência diante das mudanças curriculares e do que poderiam modificar/contribuir de fato

O 1º encontro teve início com a apresentação dos professores da CA, que orientaram a dinâmica e as discussões dos encontros. O objetivo foi exposto, ressaltando a importância de que os professores estejam juntos na gestão na construção de políticas, uma vez que esse documento deve ser obrigatório para todas as escolas de educação básica, do território de Santa Maria. Esclarecimentos básicos foram expostos, como o de que o documento não pertence a rede municipal de ensino, mas, sim, a todas as instituições de educação básica do território, além de que o prazo para sua construção seria curto, pois todas as considerações tecidas em torno do documento territorial deveriam ser homologadas pelo Conselho da Educação, até final de agosto de 2019.

Os professores relataram que muitos municípios da região estavam deixando a cargo de empresas a construção do documento, mas que elas consideraram este o momento de o professor atuar no currículo, além do desejo de que esse documento realmente representasse Santa Maria, suas especificidades e particularidades. Esse fato, reafirma o que a revisão bibliográfica

---

<sup>18</sup> Ofício nº 263/2019 de convite em anexo C.

<sup>19</sup> Chimarrão, também conhecido como mate, é uma bebida característica da cultura do Sul; legado da cultura indígena

realizada nesse estudo evidencia: a mercantilização como um potente meio de controle do currículo escolar. Após o relato, iniciou-se uma breve apresentação sobre a BNCC, buscando situar os participantes do ponto de partida até onde esperava-se chegar. Foi proposto a separação dos professores por área, após a metade da manhã, para que pudessem ser realizadas contribuições mais pontuais. Foram apresentados os marcos legais da BNCC, suas versões e as 10 competências gerais da Base. Falou-se, sobre qual capacidade ela envolve, sendo utilizada a figura 10, a seguir, como forma de elucidar a dimensão do que se propõe.

Figura 10: Tripé da formação de uma competência



Fonte: SMed, 2019.

Aborda-se, nesse contexto, que após a homologação da BNCC para o Ensino Fundamental, em 2017, os Estados receberam a incumbência de elaborar seus próprios referenciais curriculares a partir das competências e habilidades propostas na Base. Dessa forma, o RS elaborou, ao longo de 2018, o RCG, que passou por consulta pública e adaptações, tendo um prazo de construção aligeirado. A Base abre espaço para uma parte diversificada, construída levando em consideração as especificidades do contexto estadual e municipal, demonstrando, assim, que esse movimento vem ocorrendo desde o contexto macro (federal, nacional) até o micro (regional, municipal). Sendo posto nas mãos da CS olhar para BNCC, para o RCG e para o território de Santa Maria, a fim de construir o seu próprio Documento Orientador.

Como ponto de partida, pensando que o RCG se apoia na BNCC, propõem-se que as discussões sejam feitas a partir do Referencial. Alerta-se, que o documento já está robusto, utiliza-se o termo “inchado” e que, portanto, se deve olhar com atenção para o que realmente é considerado uma habilidade a ser desenvolvida nos alunos do território em questão,

considerando o tempo limitadíssimo que os professores têm para abordar todas essas habilidades em sala de aula. Desde a apresentação inicial sobre a BNCC, já era possível notar um ar de surpresa/indignação/dúvida entre os participantes. Fato é que, muitos professores não tinham conhecimento da Base, de seu conteúdo e menos ainda do seu impacto em suas aulas. Quando a CS percebeu, instruiu os professores a buscarem se familiarizar com as mudanças, pois a Base está posta e a partir dela já existe o documento estadual e precisa-se construir o municipal.

Isto posto, é pertinente destacar que esse momento foi mais complicado do que se imaginava, acredita-se que a CS não pensou diferente. E questiona-se: se não houvesse essa oportunidade de construção conjunta com os professores, muitos deles teriam esse enfrentamento com a BNCC, quando? De forma alguma se pode julgar esses professores, pois é de conhecimento geral que eles sofrem de uma sobrecarga inimaginável, entre o ano letivo cheio de preparações de aulas, avaliações, correções e planejamentos, tornando-se difícil manter-se a par das políticas educacionais.

Todavia, neste dia, em que se devia tratar do DOM, a preocupação com a Base foi notória. A CS precisou, por diversas vezes, não só neste dia, lembrar que não era possível alterar a Base e a ordem dos seus conteúdos. Contudo, buscavam tranquilizar os professores, destacando que, embora os mesmos tivessem muitas orientações curriculares, a sua autonomia seria garantida, considerando a hierarquia posterior ao DOM apresentado, ver figura 11.

Figura 11: Hierarquia do currículo escolar



Fonte: SMED, 2019.

Embora esta imagem possa apresentar a abrangência dos documentos de forma equivocada, uma vez que o plano de aula do professor aparece maior (mais abrangente) que a própria Base Nacional, foi com essa imagem que se explicou justamente o oposto. Professores da CA, explicaram que os docentes teriam, sim, que abordar as habilidades propostas pelos

documentos orientadores de nível Nacional (BNCC), Estadual (RCG) e Municipal (DOC/SM), mas que na adaptação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e no seu próprio Plano de Aula poderiam contextualizar essas habilidades como julgassem apropriado.

Assim, a apresentação foi encerrada e a divisão dos grupos por área foi realizada. A proximidade entre os professores-CS de Ciências começa a aumentar, visto que os espaços começaram a ser compartilhados, uma delas participou da formação regional em que as orientações sobre como o documento municipal deveria ser construído foram dadas. Em conversa paralela, uma professora disse que espera um suporte dos Livros Didáticos (LD) elaborados de acordo com a BNCC, para auxiliar nas aulas, já que tudo mudou, referindo-se a ordem dos conteúdos.

Destaca-se, ainda, que a BNCC foi apresentada, de acordo com a ideia apresentada pelo MEC e pela mídia, como um currículo que garante o direito de aprender, das crianças e jovens brasileiros, além de ser a promotora da igualdade no sistema educacional. Entretanto, evidentemente, esses encontros não foram direcionados à discussão ou a crítica da Base, o que é compreensível, já que o foco estava sob a construção do documento municipal. Dessa forma, ambas as comissões, a CA e CS, precisaram tratar a Base como algo já posto (porque realmente estava) e superado, para avançar na construção do DOC.

No 2º encontro, dia 22 de julho de 2019, os professores da CA retomaram o que foi apresentado no primeiro encontro e foram passados alguns passos importantes para elaboração do documento, como: conhecer a estrutura básica da BNCC e do RCG; alinhar as concepções da rede à BNCC e RCG; a definição da estrutura do DOM, como os elementos que foram trabalhados nos textos introdutórios do documento e como foram apresentadas as diferentes etapas (educação infantil e seus campos de experiência e Ensino Fundamental e suas áreas e componentes). A sugestão de organização dos grupos pode ser observada na figura a seguir.

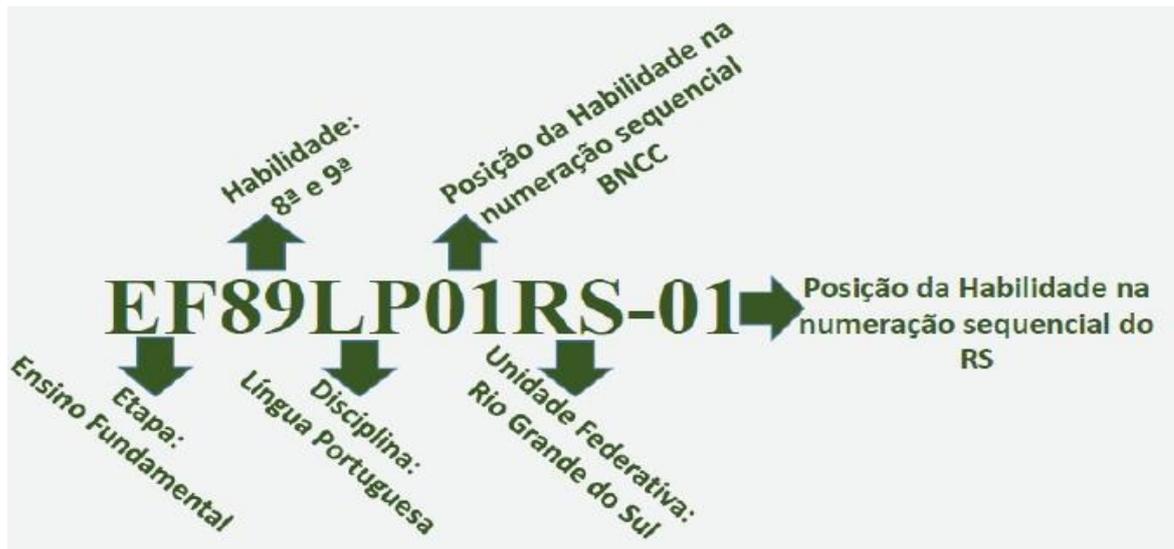
Figura 12: Organização dos grupos da comissão sistematizadora do DOC/SM.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>GRUPO 1: EDUCAÇÃO INFANTIL</b></li> <li>▶ <b>GRUPO 2: ANOS INICIAIS -1º AO 3º ANOS</b></li> <li>▶ <b>GRUPO 3: ANOS INICIAIS – 4º E 5º ANOS</b></li> <li>▶ <b>GRUPO 4: ANOS FINAIS</b></li> <li>* PORTUGUÊS</li> <li>* MATEMÁTICA</li> <li>* HISTÓRIA</li> <li>* GEOGRAFIA</li> <li>* CIÊNCIAS</li> <li>* LÍNGUA INGLESA * ARTE * EDUCAÇÃO FÍSICA * ENSINO RELIGIOSO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>GRUPO 5: PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO DOCUMENTO</b></li> <li>- EDUCAÇÃO</li> <li>- APRENDIZAGEM</li> <li>- COMPETÊNCIAS</li> <li>- INTERDISCIPLINARIDADE</li> <li>- EDUCAÇÃO INTEGRAL</li> <li>- CIÊNCIA E TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI</li> <li>- AVALIAÇÃO</li> <li>- FORMAÇÃO CONTINUADA</li> <li>- <b>MODALIDADES DE ENSINO:</b></li> <li>- EDUCAÇÃO ESPECIAL</li> <li>- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</li> <li>- EDUCAÇÃO DO CAMPO</li> <li>- EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</li> <li>- EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</li> </ul>
--	--

Fonte: SMEd, 2019.

Como visto, o documento, como um todo, vai muito além da área de Ciências, a qual ficou incluída no grupo 4 dos Anos Finais. Ele envolveu uma série de esforços, de diferentes grupos que trabalharam na construção de um texto sobre as concepções norteadoras do documento (educação, aprendizagem, competências, entre outros) e das modalidades de ensino (educação especial, indígena do campo, entre outras), ambas adequadas ao território de Santa Maria. Destaca-se, ainda, que os participantes do grupo representante de área do conhecimento ficaram responsáveis pela construção de um texto introdutório para o caderno da sua área. É mostrado, no encontro, como se lê o código da BNCC e RCG, para que os professores, em grupos, possam fazer suas colocações, acrescentando as habilidades do território de Santa Maria, seguindo o padrão conforme a Figura 13 mostra.

Figura 13: Interpretação do código alfanumérico das habilidades do EF.



Fonte: SMED, 2019.

Nesse exemplo, explica-se que, se for de consenso incluir nesta habilidade em questão uma outra específica do território santamariense deve-se escrever: (EF89LP01SM- 1). Em grupos separados por área do conhecimento, os professores passaram a trabalhar em uma planilha do Excel com uma coluna adicionada à direita das habilidades propostas pelo RCG, para contemplar tanto as habilidades propostas pela BNCC como pelo RCG e discutir se haveria necessidade de inserção de uma habilidade específica no território de Santa Maria, naquele item. Dessa forma, o DOM foi sendo construído, conforme mostra figura 14.

Figura 14: Sistematização para elaborar e apresentar das habilidades de Santa Maria.

CIÊNCIAS DA NATUREZA – 6º ANO				
Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades da BNCC	Habilidades RS	Habilidades SM
Matéria e Energia	Misturas homogêneas e heterogêneas.	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	(EF06CI01RS-1) Explorar o desenvolvimento de procedimento de investigação por meio de experiências com misturas encontradas no cotidiano.	
			(EF06CI01RS-2) Classificar as diferentes misturas.	
	Separação de materiais.	(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados.	(EF06CI01RS-3) Propor e realizar separações de diferentes misturas.	
			(EF06CI01RS-4) Aplicar conceitos de separação de misturas, de solubilidade e de transformação química para compreender os processos envolvidos no tratamento da água.	
	Materiais sintéticos.	(EF06CI02RS-1) Compreender o que são fenômenos químicos e físicos.	(EF06CI02RS-2) Reconhecer que grande parte dos processos responsáveis pela vida envolvem transformações químicas e físicas.	
			(EF06CI02RS-3) Realizar experimentos com misturas de materiais que evidenciem a ocorrência ou não de transformações químicas.	

Fonte: DOC/SM, 2019.

A participação da pesquisadora desenvolveu-se no grupo de CN, responsável pela construção do documento desta área, para o Ensino Fundamental II (6º ano– 9º ano). Esse grupo contava, no segundo encontro, com participantes da área do conhecimento de Física (representante da rede federal) e Biologia (representantes da rede municipal). Neste pequeno grupo foram levantadas algumas habilidades da área, específicas do território e que não estavam contempladas na BNCC e no RCG. Considerando o pouco tempo de socialização das ideias, foi criado um grupo de *WhatsApp*, nesse mesmo dia, para dar seguimento a leitura do material e as contribuições. Ficou marcada, ainda, uma reunião exclusiva da área de CN, no dia 31 de julho de 2019, na SMED, para finalização do documento da área. As demais áreas também tiveram as suas reuniões restritas, em datas diferenciadas, até o próximo encontro com todas as áreas, para a apresentação dos documentos prontos para a fase de audiências públicas.

Entre o dia 22 e 31 de julho de 2019, o documento em Excel do 6º, 7º, 8º e 9º ano de Ciências foi formatado e analisado pela CS, que teceu suas contribuições para serem discutidas na reunião da área. No dia 31 de julho de 2019 (Ata do encontro – Anexo D) a CS se reuniu para discutir a relevância das sugestões até então propostas, havia apenas representantes de Biologia, da rede municipal e federal. No encontro anterior, já foi possível perceber o comprometimento da área em criar o documento de Ciências de acordo com a proposta, acrescentando somente o que de fato não está posto e é algo territorial. Além de tomar o cuidado em manter-se no campo das habilidades, sem inserir questões metodológicas, as quais foram pauta no grande grupo, após sugestões desse caráter. Contudo, houve esclarecimento por parte

dos professores-CA de que dessa forma seria dado outro sentido à proposta de documento orientador curricular, passado a afetar a autonomia do professor em sala de aula.

Assim, as contribuições feitas pela área foram sucintas, pontuais e específicas, de forma que o documento orientador da área de Ciências contasse com um total de 6 habilidades territoriais, distribuídas em: duas habilidades no 6º ano, três habilidades no 7º ano, uma no 8º ano e nenhuma no 9º ano. No quadro a seguir, pode-se observar como as habilidades foram sistematizadas, optou-se por essa formatação pela praticidade, para que o professor possa visualizar, em um único documento, todas as habilidades propostas nas orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais.

Quadro 5: Organização do Documento Orientador Curricular de Santa Maria.

(continua)

CIÊNCIAS - 6º ANO				
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES BNCC	HABILIDADES RS	HABILIDADES SM
Terra e Universo	Forma, estrutura e Movimentos da Terra.	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.	(EF06CI11RS-1) Conhecer, diferenciar e descrever as características da atmosfera.	
			(EF06CI11RS-2) Identificar como a pressão atmosférica influencia no corpo humano.	
			(EF06CI11RS-3) Construir, por meio de Atividades práticas, modelos do Planeta Terra em diferentes culturas e tempos históricos.	
			(EF06CI11RS-4) Evidenciar as estruturas internas e identificar as características associadas à sua composição.	
		(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis às rochas sedimentares, em diferentes períodos geológicos.	(EF06CI12RS-1) Descrever as principais características físicas e a composição das rochas, explorando os tipos de solo encontrado.	
			(EF06CI12RS-2) Caracterizar os tipos de rochas que fazem parte do solo regional e sua Interferência no desenvolvimento das culturas	(EF06CI12RS2SM-1) Associar a caracterização rochosa ao relevo santamariense e suas consequências no clima (Ex: vento norte, variação de temperatura, etc).

(conclusão)

		(EF06CI12RS-3) Discutir e analisar a respeito da exploração das rochas e os prejuízos que causam no meio ambiente.	
		(EF06CI12RS-4) Pesquisar, reconhecer e identificar regiões do Rio Grande do Sul em que se localizam fósseis petrificados, para compreensão da formação e evolução dos seres vivos.	(EF06CI12RS4SM-1) Reconhecer os Sítios paleontológicos da região central do RS, buscando centros de apoio (Ex.: CAPPACentro de Apoio à Pesquisa Paleontológica).
		(EF06CI12RS-5) Analisar os efeitos de queimadas e desmatamentos na degradação e erosão do solo, em danos locais.	

Fonte: DOC/SM, 2019.

Além da formatação e discussão de todas as habilidades, que de fato comporiam o documento da área, iniciou-se a discussão para a elaboração do texto introdutório da parte de Ciências. Sendo combinado que uma das professoras-CS iniciaria o texto e compartilharia com os demais via *Google Drive* para contribuições e finalização, tendo em vista que na próxima reunião, dia 09 de agosto de 2019, seria realizada a leitura dos textos introdutórios e das habilidades de Santa Maria.

O 4º encontro aconteceu em 09 de agosto 2019 e teve início com a pauta do dia e o cronograma de audiências. Foi decidido o nome do documento, que até então era chamado de Documento Orientador Municipal (DOM), foram apresentadas as seguintes sugestões para votação: o próprio nome DOM; Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM); Orientações Curriculares Municipais (OCM); BNCC/DOM e Base Municipal Curricular, por votação ficou escolhido o nome DOC/SM. Discutiram-se as datas das audiências e a formatação do documento, pois os mesmos precisavam ser disponibilizados antes das audiências, com tempo hábil de leitura para que fosse possível a participação do público interessado. Quanto à formatação, muitos não estavam certos da organização inicial, que mostra a BNCC e o RCG juntos, mas foi o formato, mais aceito, no geral, e portanto, estabelecido para apresentação do DOC/SM. Ainda nesse encontro deu-se início a leitura do texto introdutório do documento, que contava com uma CS, foram apresentadas uma série de sugestões para melhoria do texto.

O 5º encontro ocorreu no dia 16 de agosto de 2019 e foi destinado, ainda, para a leitura dos textos introdutórios e a organização para a primeira audiência, que aconteceria no dia 23 de agosto de 2019. Uma professora-CS, inicialmente, explicou como seria composta a mesa

organizada pela secretaria da educação e quais seriam os representantes e suplentes das redes de ensino do território presentes. Embora tenha acontecido a leitura de parte dos textos introdutórios, inclusive o da área de Ciências, nem todos puderam ser lidos e discutidos antes das audiências. Todo material da área de CN, precisou ser entregue por uma professora, responsável da CS, até dia 19 de agosto de 2019, para a disponibilização e apreciação pública. Foram lançados editais para conhecimento do público das audiências sobre o DOC/SM, (edital de divulgação/convite – anexo E).

#### **4.1.2 Audiências Públicas: homologação do DOC/SM de Ciências da Natureza**

Foram realizadas um total de 12 audiências para discussão e homologação de todo documento (texto introdutório das concepções norteadoras do documento, texto das modalidades de ensino, textos introdutórios das áreas do conhecimento e seus conteúdos – habilidades territoriais). As audiências aconteceram ao longo de dois meses (23 de agosto de 2019 – 24 de outubro de 2019) e o prazo inicial de entrega para o Conselho Municipal de Educação (CME) foi revisto, mediante pedido da SMED, uma vez que as discussões se estenderam e a secretaria sempre se mostrou favorável à democratização do processo, mesmo com prazo aligeirado.

A dinâmica das audiências consistiam em divulgar o edital no *site*<sup>20</sup> da prefeitura de Santa Maria, antecipadamente, informando horário, local e a pauta da audiência (Ex: Anos Iniciais). No local da audiência, as pessoas forneciam seu nome e CPF, e, ainda, recebiam uma ficha numérica, disponibilizada de acordo com a ordem de chegada. Essa ficha facilitava o controle do número de participantes, a socialização e a redação da ata, pois na hora do pronunciamento orientou-se que fosse levantada a ficha e na ata era registrado o participante pelo número, podendo ser identificado, posteriormente. Tanto nos encontros como nas audiências o acolhimento da secretaria com os participantes e sua responsabilidade com a construção do documento era notória.

Por conta do volume das contribuições, optou-se por iniciar as audiências pelos Anos Finais (menor número de habilidades), seguida da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, conforme documentado (ver anexo F). As audiências, como pode ser observado no quadro 4 de sistematização dos diferentes momentos de construção do DOC/SM, foram realizadas em três locais distintos: IFFAR, APUSM, BM e SMEd. A leitura, a discussão e a homologação do

---

<sup>20</sup> Link de acesso ao site da prefeitura de SM: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/>.

documento na área de CN ocorreu na 3ª Audiência (30 de agosto de 2019), realizada na APUSM, no turno da tarde. A discussão teve início após a homologação do DOC/SM de língua inglesa, uma das professoras - CS da área de Ciências falou das pessoas que participaram da construção do documento da área, citando os representantes de Biologia e Física, ressaltando que, infelizmente, não houve nenhum representante de Química.

É destacado que o documento da área foi construído a partir da referência posta pela BNCC e o RCG. Sendo apontado que Ciências passou por uma significativa realocação dos conteúdos, que passaram a ser distribuídos em todos os anos do EF, muitos conteúdos que eram abordados em Ciências, nos Anos Finais, estão distribuídos, agora, nos Anos Iniciais. De todo modo, os professores-CS não consideram negativa a proposta dessa nova organização em espiral, que traz a ideia de tratar os conteúdos em diferentes graus de complexidades. Porque considera que os professores acabam por manter uma tradição dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano da educação básica, sendo que muitas vezes não se propõe espaços para discussão sobre o porquê da abordagem de determinado conteúdo e não outro. Assim os professores-CS veem essa mudança como uma oportunidade de mudança e de uma maior contextualização dos conteúdos ensinados.

O texto introdutório foi lido na íntegra e partes dessa brusca realocação dos conteúdos foi expressa na sua redação, a qual buscou demonstrar esse viés adotado na BNCC, apontando as habilidades a serem desenvolvidas desde os AI, com intuito de elucidar a compreensão dos professores sobre as habilidades postas nos AF, conforme aponta o texto:

Nos **anos iniciais**, partindo do interesse inato pelos objetos celestes, a intenção é aguçar ainda mais a curiosidade das crianças pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir das experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados. Nos **anos finais**, há uma ênfase no estudo de solo, ciclos biogeoquímicos, esferas terrestres e interior do planeta, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de que os estudantes possam refletir sobre a posição da Terra e da espécie humana no Universo com base em princípios de sustentabilidade socioambiental. [...] unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens, e estão estruturadas em um conjunto de **habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos**, percebendo uma **ampliação progressiva** da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente (SANTA MARIA, 2019,p. 60, grifo nosso).

O texto igualmente demonstra preocupação em “proporcionar espaço para que o professor assuma um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem e que o aluno se torne o protagonista e responsável pela sua aprendizagem” (SANTA MARIA, 2019, p. 61).

Em discussão, foi posta a questão de que os professores estão familiarizados com a

lógica de abordar sempre os mesmos conteúdos, em determinados anos. Exemplo disto, é o próprio regimento da rede municipal, em que foi acordado, entre todos os professores de todas as áreas, os conteúdos que cada um deveria abordar e em quais anos do EF. Isto posto, chega a Base e desconstrói toda essa lógica, a qual perdura por anos, e, portanto, consegue-se entender a indignação e a resistência de muitos professores, porque agora o olhar precisa ser outro. Uma professora -CS participante entende a Base como uma desconstrução e uma possibilidade de construção fora das caixas impostas por tanto tempo. Questiona-se, ainda, se as caixas só não mudaram de formato e se elas ainda não estão presentes, moldando o ensino tanto quanto as anteriores.

Acrescenta-se, ademais, que no primeiro momento a BNCC, na área de Ciências, causou surpresa, por exemplo, por colocar o conteúdo de sistema nervoso no 6º ano. No entanto, de acordo com a mesma professora-CS, ao estudar o documento como um todo, percebe-se que esse conteúdo não caiu de paraquedas nos AF, mas, que existe um caminho até esse ponto, percorrido nos AI da formação do educando. Há uma leitura de que, nessa sistematização dada, o contexto do aluno é mais valorizado, essa ideia não vem da parte diversificada, ligada às habilidades que as escolas, os estados e os municípios podem inserir, mas da ideia de que essa re/organização dos conteúdos leva ao entendimento do micro para o macro, ou seja, parte sempre do meio em que o educando está inserido.

Diante de todo esse cenário, é apresentada a importância de os professores de Ciências participarem das audiências dos Anos Iniciais, porque os pedagogos também estão desenvolvendo dificuldades em assimilar todos esses conteúdos, os quais não fizeram parte da sua formação. A formação deles esteve mais voltada para a alfabetização integral dos educandos, sem abordar conceitos específicos da área de Ciência da Natureza. Essa é uma das preocupações ressaltadas, uma vez que os estudantes precisam ter um bom suporte desde os AI, de maneira que os conteúdos não sejam infantilizados e tratados superficialmente. Considerando a proposta de níveis progressivos, os conteúdos não precisam ser aprofundados nos AI, mas, ainda assim, precisam ser abordados da forma correta.

Uma professora-CA compartilhou seu entendimento a respeito da proposta da BNCC, mas demonstrou preocupação, porque percebe um alvoroço em que os professores resistem às mudanças, entretanto, não buscam entender a proposta do documento e reconstruir a sua lógica de trabalho docente. Desconstrução e reconstrução são processos falados em diversos momentos, como o caminho possível para trabalhar com a BNCC, RCG e, também, com o DOC/SM. Um professor representante da CS do documento de Inglês, trouxe à tona a questão dos Livros Didáticos que já estavam chegando de acordo com a BNCC, mas não com a última

versão do documento. Todas essas questões causam impacto no ensino, se for pensado na geração atual, que, por exemplo, vai chegar no ensino fundamental II e vai ser exposta ao conteúdo de sistema nervoso no 6º ano, no entanto, ele não seguiu um caminho até ali, ele simplesmente não obteve conhecimento sobre Ciências nos AI, ou seja, uma geração de alunos que nunca viu e nem verá determinados conteúdos, mas que devem ser tratados como se possuíssem essa bagagem.

De qualquer forma, os esforços agora pairam sobre a interdisciplinaridade necessária. Outra professora-CA pensa que a secretaria poderia promover formações com os professores dos AI e AF juntos. Buscando integrar os conhecimentos e realizar uma troca, dar e receber suporte para o desenvolvimento das habilidades postas em cada área do conhecimento e etapa de ensino. Tendo encerrado as discussões, não foi apresentada nenhuma ressalva ao texto introdutório da área, que, portanto, foi aprovado sem alterações. É colocado, ainda, que- já pensando em todos esses impasses discutidos - a CS da área de Ciências teve a sensibilidade de não aumentar, mais ainda, o número de habilidades.

Destaca-se que, se fosse possível, seriam retiradas muitas habilidades, mas como isso não cabe às comissões (CA - CS) do documento municipal, realizou-se o trabalho à risca, adicionando somente habilidades que tivessem essas características: ser específica do território de Santa Maria; que ainda não estivesse contemplada na BNCC e no RCG e que ficassem no campo das habilidades, ou seja, não impondo questões metodológicas, que são de livre escolha do professor. As habilidades foram lidas e houve apenas a troca do verbo em uma delas, substituindo ressaltar por analisar, pensando que a habilidade deve ser desenvolvida pelo estudante, então, precisa-se pensar o que se deseja que ele consiga realizar após a abordagem do conteúdo. Sem mais alterações, a parte das habilidades também foi aprovada e, assim, o DOC/SM de CN foi homologado (ver Anexo G).

#### **4.1.3 Adequação do DOC/SM a Agenda 2030**

As audiências seguiram até o dia 24 de outubro de 2019 quando o documento completo foi aprovado e homologado. Contudo, antes do envio do DOC/SM para o CME, realizou-se mais dois encontros finais (7º e 8º) em que a CS foi convidada, via e-mail, para uma reunião dia 22 de novembro de 2019, no turno da tarde, a fim de avaliar a possibilidade de adequação do documento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030<sup>21</sup>, que podem ser observados na figura 15.

---

<sup>21</sup> Link de acesso da Agenda 2030: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>

Figura 15: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.



Fonte: ONU BRASIL, 2020.

Houve uma resistência, em especial, por parte dos representantes da esfera federal, quanto à adequação do DOC/SM à Agenda 2030. Principalmente, por considerar a elaboração do documento orgânica, democrática e contextual demais, para que seja articulado a uma agenda global, a qual se apresenta, muitas vezes, com um discurso batido e ações contraditórias. Não se chegou ao consenso sobre a adequação ou não do documento, nem como essa adequação seria feita caso assim a CS decidisse. A agenda foi enviada para toda a CS para que ficassem a par do que se tratava, ficando marcado o próximo encontro para o dia 02 de dezembro de 2019.

No 8º e último encontro da construção do DOC/SM, no dia 02 de dezembro de 2019, diante das discussões, ficou entendido que em muitas habilidades o DOC/SM já atendia aos objetivos da Agenda e que, portanto, para tornar explícita essa intenção de adequação, seria adicionado junto a introdução um item a respeito da Agenda 2030. Esse texto foi compartilhado no *Google Drive* para que todos pudessem contribuir na construção da sua redação. Com a finalização do texto, que foi sucinto, no dia 6 de dezembro de 2019, foi enviado o DOC/SM pronto, separado por cadernos dos componentes curriculares para o Conselho Municipal de Educação (Anexo H). No dia 16 de dezembro de 2019 o documento completo já havia sido disponibilizado para *download*, no *site* da prefeitura de Santa Maria<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Link de acesso a todos os cadernos do DOC/SM: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710-documentos>

## 4.2 A VISÃO DA GESTORA E DAS PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE O DOC/SM

Esta seção contempla os objetivos IV e V deste estudo, os quais correspondem, respectivamente, a: analisar as percepções das professoras de CN sobre o DOC/SM; e, analisar a compreensão de uma gestora - coordenadora pedagógica da área de Ciências, sobre a construção do DOC/SM. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, conforme **Apêndice D** – roteiro de entrevista para as professoras e **Apêndice E** – roteiro de entrevista para gestora. Salienta-se, que ambas possuem formação na área de CN e participaram de todo o processo de construção do DOC/SM. Essas percepções proporcionaram um novo olhar e entendimento sobre como ocorreu o processo de construção de uma política territorial/local. Suas percepções levam a um novo olhar e entendimento sobre como ocorre o processo de construção de uma política territorial/local.

As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994). Direcionaram-se às discussões para os pilares que fundamentam os dois primeiros contextos: o de influência e da produção do texto. As professoras serão identificadas como P1 e P2 (código para professora 1 e 2) e a gestora como GE. Destaca-se, que as falas das entrevistadas serão alteradas não em seu teor ou construção, mas de forma a torná-las mais inteligíveis para o leitor. Assim, vícios, cacoetes e expressões típicas e exclusivas da linguagem oral, serão trazidas - quando possível, isto é, quando não interferirem na mensagem que o entrevistado quer transmitir - para uma escrita mais adequada à leitura em norma culta.

A análise e discussão serão tecidas de acordo com as principais questões apontadas na fala das entrevistadas, as quais constituíram os seguintes enfoques:

- A representatividade na construção do DOC/SM (5.2.1);
- A resistência dos professores ao DOC/SM (5.2.2);
- As formações para o DOC/SM (5.2.3); e
- As Percepções curriculares: o currículo ouvido e repercutido (5.2.4).

### 4.2.1 A representatividade na construção do DOC/SM

Em fevereiro de 2019, por meio de edital promovido pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), UNDIME e SEDUC, a SMED de Santa Maria passa a saber da proposta de construção do DOC. Esse edital de chamamento-não foi direcionado à rede municipal, mas a todas as redes que apresentassem interesse em participar.

Assim, a equipe composta pela Regional da UNDIME, a AMCENTRO que representa Santa Maria e outros 33 municípios da região passaram a participar de uma formação (ver mais detalhes no item 4.2.3), para que iniciassem a construção do seu documento.

Sabe-se, que repetidas vezes as políticas educacionais chegam de forma verticalizada (‘de cima para baixo’) aos seus destinatários, portanto, ter a possibilidade de construir democraticamente uma política educacional é algo novo e pouco comum para os professores da educação básica (FREITAS, 2018; AMESTOY, 2019). Em relação à construção do DOC/SM não foi diferente. Isso porque, ao considerar historicamente o processo de elaboração de Políticas Públicas em diferentes níveis - nacional, estadual e municipal - os professores (vozes silenciadas na maior parte desses processos) acabam por assumir a posição de telespectadores - quando recebem prontas e não protagonizam a elaboração dessas políticas educacionais.

Mesmo diante das resistências, a CA priorizou a transparência e a participação democrática do processo. Assim, a busca por participação de docentes e gestores foi o primeiro passo dado pela CA. O convite partiu da rede municipal para as demais redes, por meio de *e-mails* para a escola, ofícios, ligações telefônicas e contato direto em encontros presenciais. A Gestora coordenadora relata algumas situações de falta de comunicação da equipe gestora das instituições de ensino com os professores, o que acabou dificultando essa etapa inicial de divulgação. Diante disso, o texto a seguir retrata as percepções de algumas representantes que estiveram presentes nos encontros e audiências do DOC/SM. As entrevistadas deram maior ênfase à representação por redes/esferas, portanto, assim será abordado a seguir.

Quanto à **rede federal**, de acordo com a Gestora, houve a participação do Colégio Militar de Santa Maria e da UFSM (que abriga três unidades de educação básica: a UEI Ipê Amarelo, o CTISM e o Colégio Politécnico), presente por meio de diferentes Centros do Ensino Superior e, também, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. A participação dessa esfera foi percebida, também, pelas professoras, relatando que “da universidade, eu senti essa participação ativa, essa preocupação e essa contribuição” (P1, 2019).

Em contrapartida, a participação da **rede privada** não ficou tão evidente para as professoras, mas a Gestora relatou que houve grande participação e envolvimento do SINEPE e dos professores da rede privada, como pode ser evidenciado a partir da fala a seguir:

eles fizeram questionários com os professores da rede particular. E o que acontece então: se eu sou da rede particular eu recebi o questionário, eu tenho alguma consideração para fazer com relação ao documento, **esse questionário foi respondido, foi enviado e eles nos encaminhavam essas considerações** (GE, 2020, grifo nosso).

Este trabalho, por meio de questionários, também foi adotado pela SMED para participação dos professores dos anos iniciais da **rede municipal**. Conforme a fala da Gestora, é possível perceber que os questionários eram enviados para as escolas e não apenas para alguns professores:

Enviava o questionário, recebia aquelas respostas. O questionário não era enviado só para professora, era enviado para escola. Então eu enviei questionário para EMEF Tal, então a EMEF Tal sentava com grupo total de professores e faziam as considerações acerca de concepções escolares, o que eles entendem por educação, educação integral, todas aquelas temáticas que tem ali no início dos cadernos, isso foi um trabalho de escola. **Isso foi um trabalho de formulários que foram encaminhados para as escolas, para as escolas trabalharem juntos com seus professores e nos encaminharem as respostas.** Tudo isso, todos os materiais, eram encaminhados para nós e a gente fazia uma organização, a gente fazia uma compilação daquele material todo (GE, 2020, grifo nosso).

Desse modo, as redes de ensino privada, federal e municipal puderam participar, seja de forma presencial, nos encontros, ou por meio de discussões no âmbito escolar, com a devolutiva dos questionários enviados. Por outro lado, foi unânime as percepções das entrevistadas a respeito da **rede estadual**: “a gente não teve muita contribuição, a rede estadual nos falou, *nós temos o Referencial Curricular Gaúcho*, ponto” (GE, 2020). Uma das professoras entrevistada descreve a sua percepção quanto à participação da rede estadual, sinalizando a falta de entrosamento durante o processo:

mas foi algo mais para ver como é, não senti assim algo assim ... um entrosamento de pertencer, de tomar para si. Não senti isso, participaram, mas não da forma como talvez precisaria. **Mas eu não sei como é que fica a questão do território, como eles são do estado talvez o RCG é deles, não sei se o DOC...** (P1, 2019, grifo nosso).

A partir dos fragmentos de falas destacados, fica visível o entendimento ingênuo dos participantes sobre existência de uma exclusividade e individualidade dos documentos orientadores - municipal (DOC) e estadual (RCG). Desmistificar essa ideia, foi apontado pela gestora como uma das principais dificuldades:

trabalhar com todas as redes, dizendo: gente, vocês fazem parte de um Sistema Municipal e o Sistema Municipal vai trabalhar com o Documento Orientador Municipal. Isso para mim foi mais difícil. Para mim **essa foi a maior dificuldade, [...] ter esse entendimento das diferentes redes que de fato, elas compõem um sistema e dentro do sistema a gente tem que ter uma unidade** (GE 2020, grifo nosso).

Sendo a principal função do DOC orientar todas as instituições de ensino que estão no território de SM, a gestora compreende e denomina-o como pertencente ao 'Sistema Educacional de SM'. A gestora acredita, ainda, que seja a falta de entendimento demonstrado por algumas redes de ensino que corroborou para uma participação não efetiva, em especial da esfera estadual. Apesar do edital de chamamento para a construção coletiva do documento ter direcionado o convite para todos os públicos das redes de ensino, esse não foi o entendimento

de algumas esferas (GE, 2020). A ausência de representatividade da esfera estadual foi notada não apenas pela gestora, mas, também, pelos professores participantes, conforme o excerto da fala a seguir:

que eles não tinham interesse na construção desse documento, porque **a rede estadual entendeu que tendo o RCG eles iam se pautar pelo RCG, que era um documento estadual**. Então, pra eles, eles não precisavam participar da construção do DOC, né? Por isso, **basicamente o que a gente teve de representatividade do estado, eram professores que também eram do município, porque trabalhavam nas duas redes** (P2, 2020, grifo nosso).

Outro fator que interferiu na participação dos professores, independente da rede de ensino de atuação, é o que relata uma das professoras, ao colocar que:

todo o trabalho que a gente fez, a gente fez dentro do nosso horário de trabalho. Então, por exemplo, enquanto eu estava lá trabalhando, eu tinha que deixar atividade na escola, porque era meu horário de trabalho na escola [...] tinha que me dividir. Esse pessoal que participou das comissões, de toda a constituição desse documento deixava uma vaga lá na sua escola em aberto, porque eu tinha que estar lá dando aula, mas na verdade eu estava trabalhando lá na secretaria. Porque eu estou te contando isso, pra gente pensar o **quão difícil é para os colegas participarem desses momentos de formação e de construção**. Se tu não fecha a escola, o colega tem que tá lá dando aula, porque alguém tem que estar lá dando aula para o aluno, pra eu conseguir estar lá participando de todo esse trabalho [...] **Então, talvez por isso, a gente não teve mais participação dos colegas, porque eu acho que os colegas teriam muito a contribuir, até gostariam de contribuir mais ainda na construção, ativamente, diretamente na construção do documento** e nas adequações (P1, 2019, grifo nosso).

A professora relata, ainda, mais um obstáculo para a participação do professor nas Políticas Públicas, fator limitante e até mesmo determinante para a ausência dos docentes na elaboração dos documentos orientadores: a falta de comunicação entre a escola e a rede promotora da construção das políticas.

Eu por exemplo, **eu atrasei os conteúdos, porque eu não podia estar em sala de aula, porque eu tinha que estar lá no DOC né? E depois que passou a minha área eu não fui mais liberada da escola**. Então, talvez, tenha havido uma falha de comunicação da secretaria – escola, para que a escola tivesse compreensão disso, porque [...] tem muitos colegas que não sabem o que é isso, que sequer estão por dentro da base nacional, né? Então talvez tenha falhado um pouco nisso a própria SMED né? Não estou criticando, não é isso, mas essa percepção das escolas eu percebi que isso não foi levado a sério [...] **A gente não consegue ser liberada pra quase nada, e quando tu consegue uma liberação da escola, é com toda a escola caindo em cima de ti, é aquela pressão** (P1, 2019, grifo nosso).

Outro fator limitante, apontado pela professora P2 (2019), refere-se à resistência dos professores (as) de Santa Maria à construção do DOC/SM, tendo em vista que o município tinha trabalhado em um documento orientador, no ano de 2015. A resistência - questão emergente nas falas das entrevistadas - será melhor apresentada no item 4.2.2, a seguir.

#### 4.2.2 A resistência dos professores ao DOC/SM

A resistência demonstrada por professores (as) da rede municipal de SM teve duas causas aparentes: a falta de conhecimento sobre a BNCC e o entendimento de que as orientações curriculares municipais, construídas em 2015, ainda eram adequadas. No entanto, embora essas orientações tenham sido construídas de forma democrática pelos professores e pelas professoras do município, não puderam ser mantidas, pois não estavam em consonância com a BNCC.

Este momento remete às resistências das associações analisadas no capítulo 3 desta dissertação, em especial uma das campanhas realizadas pela ANPED em 2016, nomeada *Aqui já tem currículo: o que construímos na escola*. A campanha visou dar voz aos professores de todo o Brasil, que narraram por meio de vídeos as suas experiências curriculares. Considerando o currículo em seu conceito polissêmico e não reducionista, ou seja, não como uma lista de conteúdo, mas como aquele formador da identidade dos estudantes, a campanha visou evidenciar e ressaltar o currículo escolar, presente, experienciado e que é construído em cada uma das escolas do país.

Muitos professores chegaram à construção do DOC/SM sem ter conhecimento da BNCC, como já foi mencionado anteriormente. Nesse sentido, os professores não tinham, naquele momento, propriedade para discutir a construção de um documento municipal, pois ainda desconheciam o documento nacional que rege os demais.

Cabe destacar, que os professores não tiveram nenhum tipo de formação para entender a BNCC, conforme relato da gestora, a seguir:

a ideia era que de fato essas discussões da Base já deviam ter sido feitas. **E essas discussões não foram feitas em 2018, com os professores da rede municipal, não foi porque eu tava enquanto professora** e nós chegávamos nas nossas formações, nós questionávamos, tá, mas e isso? Não, mas isso já foi discutido em outro momento. Não, não foi discutido em nenhum momento (GE, 2020, grifo nosso).

E, assim, os professores ficaram sem (re)conhecer o documento da Base e todas as mudanças que ele representava no cenário educacional. Além disso, muitos professores estavam presos às determinações estabelecidas pelas Orientações Curriculares Municipais, em 2015. Essas orientações apresentavam: “os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada um dos anos e o que tu deveria introduzir, aprofundar e consolidar, eram essas as perspectivas” (GE, 2020). Foi um documento construído democraticamente e amplamente aceito pelos professores, já que os mesmos puderam expressar e oficializar concordâncias a respeito dos conjuntos de conteúdos abordados em cada ano.

**Então, em 2015 eles tiveram que iniciar nesse documento e aí em 2017 a gente teve uma homologação de uma BNCC, que ia contra muita coisa que estava nesse documento orientador, nessas orientações curriculares.** E agora em 2019 a gente

vem com um Documento Orientador Municipal, **isso causou uma certa confusão na cabeça dos colegas** de fato, e eles entenderam que no momento em que se criasse um, eu não digo motim e nem rebelião, mas que no momento em que eles travassem *não, eu não vou fazer isso*, “ nós voltaríamos atrás... Só que não podia, **a gente não podia voltar atrás** (GE, 2020, grifo nosso).

Uma das professoras, que fez parte da construção do DOC/SM, presenciou a grande resistência dos colegas:

Na verdade, a gente teve que se apegar com quem aceitou essa mudança, com quem, nem digo aceitar, porque eu também tenho as minhas ressalvas com relação a muitas coisas que mudaram no nosso currículo, mas não tinha o que fazer! **La adiantar a gente ficar ali resistindo a uma coisa que já era lei? Que já tinha força de lei? Não.** Então a melhor coisa a se fazer, é a gente sentar e trabalhar com o que a gente tem hoje, isso já tá posto. Então vamos sentar e ver como a gente vai trabalhar a partir disso (P2, 2020, grifo nosso).

Os professores que chegaram até os encontros de construção do DOC/SM tiveram o enfrentamento da mudança curricular causada pela BNCC, demonstrando grande preocupação com a transição de conteúdos:

Eu me vejo muito aflita em como é que eu vou fazer essa **transição** daquele aluno do 8º (ano) pro 9º, do 7º pro 8º que nunca viu nada disso? **De repente muda completamente**, ele vai ficar sem muito conteúdo e vai entrar coisas [...]. O 6º ano por exemplo, primeiro conteúdo é física do olho humano. No 6º ano eles não sabem nem quando que bateu (o sinal) para o recreio e quando entra um professor novo, né? Então como é que tu vai trabalhar física com eles [...] Quem entrar no primeiro aninho agora, vai tudo certo. Mas quem já, do segundo em diante agora, do 2º ao 9º, por esses oito anos agora, vai ter uma **disparidade gigantesca dos conteúdos [...] em três anos eles vão ver o que viam em quatro, por professores que não são formados na área.** Assim como eu não sou formada em Geografia e vou ter que trabalhar Geografia, não sou formada em Física e vou ter que trabalhar Física, não sou formada em Química, mas já trabalho Química, vou ter que trabalhar mais... Então **vai ser difícil, eu acredito que vou levar uns três anos para conseguir me inteirar assim com segurança.** Vai ser estudo, estudo e estudo né? É começar do zero (P1, 2019, grifo nosso).

Na área de CN, os professores consideraram radicais as mudanças dos conteúdos, sendo que para eles:

Misturou **tudo**, então essa **construção desse raciocínio** para o pessoal da área de Ciências é: **apaga tudo e nós vamos ter que reconstruir essa organização mental** - nossa, do professor - porque agora a gente tem Química, Física e Biologia entrelaçados, nos 4 anos, um pouquinho de cada coisa em cada ano. **Essa construção, na verdade, tem que ser desconstruída, desfeita para que a gente consiga achar um caminho para introduzir os assuntos** no 6º pra dar sequência no 7º, no 8º e no 9º (P2, 2020, grifo nosso).

A necessidade desse novo olhar para organização curricular foi um exercício necessário para construção do DOC/SM, mais um fator que contribuiu para a negação de muitos professores às novas políticas. As professoras entrevistadas afirmam que não se tratava de uma crítica ao documento, mas da falta de flexibilidade no processo de mudança e de entendimento da proposta da Base.

### 4.2.3 As formações em torno do DOC/SM

A formação foi tema central da fala tanto das professoras como da gestora, porém se tratam de formações com diferentes propostas e intenções. Elenca-se, no quadro a seguir, as três principais formações destacadas ao longo do processo de construção do DOC/SM.

Quadro 6: Enfoques sobre formações emergentes das entrevistas.

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Recebida</b>
	Refere-se à formação realizada pela SEDUC, pela FAMURS e pela UNDIME para elaboração do DOM, direcionada à equipe da regional AMCENTRO. (GE, 2020);
	<b>Promovida</b>
	Refere-se à formação proposta pela SMED, tanto para representantes de todos os municípios da AMCENTRO, como para os participantes da construção do DOC/SM. (GE, 2020; P2, 2020);
	<b>Necessária</b>
	Refere-se à uma formação idealizada/futura, que auxilie os professores a compreender a BNCC. (P1, 2019; P2, 2020).

Fonte: Autora, 2021.

A **formação recebida** teve início após o edital de chamamento de professores e gestores de todas as áreas e etapas de ensino, para composição da equipe regional

Então, qual era a ideia, era que essa equipe Regional que se inscrevesse neste edital, pudesse fazer formação e passar essa formação para elaboração do Documento Orientador Municipal para os municípios da região, por isso que eu falo equipe Regional. E daí, então nós teríamos uma equipe para a região central, pertencentes então à AMCENTRO, que é Associação dos Municípios da Região Central do Rio Grande do Sul (GE, 2020).

Estabeleceu-se, então, um cronograma de formações para os representantes das regionais do Rio Grande do Sul, a fim de que as orientações fossem repassadas para todos os municípios que compõem cada uma das regionais:

Esse cronograma acabou não sendo seguido. Porque não teve adesão dos Municípios para as equipes de formação. Foi muito difícil conseguir fechar as equipes e por **questões financeiras também da SEDUC** acabou atrasando um pouquinho esse processo, de modo que nós teríamos uma **formação de 4 dias** seguidos em Porto Alegre em abril (de 2019). Essa formação foi reduzida, nós tivemos uma formação no mês de maio, foi aqui em São Sepé, um dia, **um dia inteiro e depois a gente teve uma outra**, se eu não me engano foi em [...] julho ou agosto [...] que foi em São Leopoldo. **Nós tivemos esses dois encontros oficiais** (GE, 2020, grifo nosso).

Destaca-se, que nesse edital não estava previsto nenhum tipo de suporte financeiro por parte dos representantes oficiais. Pelo contrário, estava previsto que a mantenedora (federal, estadual ou municipal) de cada representante seria a responsável pelos custos que a CA tivesse.

Em relação a isso, o município atendeu às demandas dos professores representantes que participaram das formações:

Nós professores da rede Municipal, nós íamos para as formações, pedindo diária para a Prefeitura Municipal. Então **quem bancava as nossas diárias de fato era a prefeitura municipal**, mas era só de fato diária para alimentação, transporte e esse tipo de coisa. Mas **nós não ganhamos nenhum retorno, não tivemos nenhum retorno financeiro com esse processo** (GE, 2020, grifo nosso).

Com o auxílio financeiro, os professores e gestores puderam participar das formações. O primeiro encontro ocorreu em São Sepé e foi conduzido pelo então:

representante da **SEDUC, ele na época era o diretor de ensino e currículo** e tinha mais **duas moças que [...] faziam parte da equipe formadora Estadual, que era um contrato com a UERGS**. Então, o que aconteceu, o estado fez um contrato com a UERGS, para que a UERGS tivesse uma equipe de formadores e essa equipe de formadores se distribuisse nas regiões para passar essa informação nas Regionais, no caso para nós, para nós repassarmos pros colegas. Então nós tínhamos essas duas moças que eram professoras, são professoras da UERGS e esse que era na época diretor de ensino da SEDUC (GE, 2020, grifo nosso).

A equipe regional contava com representantes de vários municípios e: “dentro dessa equipe nós tínhamos uma pessoa que prestava conta para a SEDUC, a UNDIME e a FAMURS, então nós tínhamos essas três instituições que digamos assim, estavam delineando esse processo” (GE 2020).

Após ter a formação com esses representantes oficiais, tornou-se incumbência da equipe levar as informações para os demais colegas da AMCENTRO. A cidade de Santa Maria promoveu esse encontro, no qual compareceram representantes de 31 dos 33 municípios que fazem parte da Associação<sup>23</sup>. Em relação à participação, apenas um ou dois municípios não encaminharam representantes para a formação realizada. Nesse encontro, compareceram desde secretários de educação dos municípios até o presidente do Conselho Municipal de Educação e demais representantes das Secretarias de Educação no Município (GE, 2020).

As **formações promovidas** pela SMED ocorreram de acordo com as orientações dos representantes oficiais. Desse modo, a equipe que recebeu a primeira formação deveria replicá-la para os demais:

Todo o material que foi utilizado em São Sepé, foi encaminhado para a gente. Aqui em Santa Maria nós tínhamos que apresentar aquele material, os slides que eles mandaram nós tínhamos que apresentar aqui. O que nós fizemos, nós adaptamos o restante do material para nossa realidade, para realidade dos professores que nós íamos trabalhar, a nossa forma de trabalho, o nosso continente em termos de equipe e tal. [...] Então terminamos a formação, todo esse material foi encaminhado junto das listas de presença, enquanto **prestação de contas** para esses três órgãos de formação né, para UNDIME, para SEDUC e para FAMURS (GE, 2020, grifo nosso).

<sup>23</sup> Link de acesso aos municípios da AMCENTRO: <https://www.amcentro.com.br/institucional/nossa-historia>

Assim, todas as informações passadas na primeira formação com os representantes oficiais, foram repassadas para os representantes municipais:

O que nos foi passado pela Seduc foi: **vocês não apresentam a necessidade, a obrigação de fazer o documento orientador curricular**, vocês não tem essa necessidade, **se vocês não quiserem fazer, não há problema nenhum**. E o que acontece é que **muitos municípios pensaram: bom, não temos essa obrigação, então o que, que nós vamos fazer, nós vamos estudar o referencial curricular Gaúcho e ponto, é o que nós vamos fazer**. Outros municípios, mesmo tendo essa perspectiva, pensaram:, vamos dar uma pensada . Porque existem de fato especificidades, enfim... mas a grande maioria dos nossos municípios não fizeram (GE, 2020, grifo nosso).

Um desses municípios optou por construir o seu documento municipal, desde o primeiro edital de chamamento foi Santa Maria, justamente por compreender que o município tem um complexo sistema educacional, e, portanto, poderia envolver diferentes redes de ensino em sua construção, a fim de que o documento representasse o território santamariense. A gestora, relata em detalhes, como a CA encarou com seriedade a construção do DOC, desde o princípio:

Nós tínhamos uma comissão que tinha o SINEPE participando, que tinha a SEDUC participando, enfim, todas as esferas. **E exatamente por entender que Santa Maria tem especificidades, porque Santa Maria tem um olhar diferente, por exemplo para educação do Campo, tem um olhar diferente. Tem concepções próprias, digamos assim, em termos educacionais, certo? E isso nos impulsionou [...] vamos trabalhar o documento orientador Municipal**. Vamos trabalhar o DOM, vamos fazer essas audiências, vamos fazer tudo isso que tem que fazer, mesmo os prazos sendo bastante curtos. Porque, na época, nós tínhamos um prazo para entregar esse documento para o Conselho Municipal de Educação, que é quem regulamenta esse material, quem é que é homóloga esse material até final de Julho início de agosto. [...] a gente acabou pedindo uma prorrogação de prazo pro Conselho Municipal porque nós não íamos conseguir entregar antes, exatamente por conta da burocracia. A gente entendeu que tinha que fazer audiências públicas, não podia ser um negócio fechado a quatro paredes, não! A gente entendeu que tinha que ser de fato um processo complexo como o todo. E aí a gente pediu uma prorrogação de prazo pro Conselho Municipal, que nos concedeu essa prorrogação de prazo (GE, 2020, grifo nosso).

Com o DOC/SM já finalizado, em agosto/2019, foi promovida a segunda e última formação pelos representantes oficiais. Essa formação ocorreu na cidade de São Leopoldo, sendo destinada a toda a equipe regional. Nessa formação, o diretor geral da FAMURS comunica e garante que a construção do DOC era obrigatória, no sentido de que se os municípios não construíssem os seus documentos não teriam determinados repasses de verbas federais, ou seja, poderiam não fazê-lo, mas sofreriam essa “penalidade”. Diante da informação contrária ao que se sabia sobre a construção do DOC, a SMED de Santa Maria promoveu um encontro, a fim de esclarecer aos demais municípios da AMCENTRO as novas informações

A gente fez outro encontro aqui em Santa Maria, mais uma vez, com a Regional a AMCENTRO [...] fez esse encontro com o pessoal aqui e disse:olha gente teremos que fazer. E aí muitos colegas da região se assustaram um pouco e tiveram que correr de fato [...]a pessoa que fez o primeiro encontro conosco foi retirada da SEDUC, ele foi reencaminhado para diretor de Coordenadoria e saiu da SEDUC, daí teve essas trocas de informação e aí o pessoal daqui começou a trabalhar nisso também, da região, das

outras cidades, **para terminar esse documento no prazo esgotado que eles tinham e certamente não foi feito os mesmos processos que foram feito aqui em Santa Maria** (GE, 2020, grifo nosso).

A gestora entende que muitos municípios só deram início ao seu documento por conta da ameaça de corte de verbas, e, como essa informação chegou tardiamente, dispuseram de um período ainda mais restrito para sua elaboração. Todavia, destaca-se que muitos municípios da região contam com apenas uma ou duas escolas, o que pode ter facilitado o processo.

No entanto, questiona-se que “autonomia” é essa cedida aos sistemas, que lhes impôs a obrigatoriedade sob pena de sofrerem cortes, sem o repasse de determinadas verbas? De todo modo, quando questionadas a respeito da dinâmica da construção do DOC/SM, as professoras apontaram para um ambiente favorável à discussão, conforme mostra o fragmento de fala, a seguir:

muito bem completo e a gente teve muito espaço, muita abertura de participação, enquanto comissão de formação. Eu entendo assim, que **ele foi um documento completo, de qualidade**, um documento que, de certa forma, veio a contribuir pro município dada a minha visão na minha área [...] **eu acho que ele permitiu que as áreas, tivessem a possibilidade de crescer o que a Base talvez deixou a desejar, principalmente no âmbito territorial, que é a função do DOC, ele é territorial. Então eu acho que nesse sentido ele é um documento completo e veio a auxiliar, a complementar as faltas que a gente sentia na Base Nacional e no próprio RCG** (P1, 2019, grifo nosso).

Mesmo havendo total liberdade de discussão das habilidades que compuseram o DOC, sua construção foi marcada pelas amarras presentes na Base como, por exemplo, as competências prescritas em âmbito nacional. Por isso, quando se fala de formação continuada de professores, a BNCC acaba tornando-se pauta e na formação inicial não é diferente. A construção da Base está relacionada a um alinhamento de uma série de políticas, como a do livro didático, das avaliações e, também, das formações (BRANCO et., al, 2018).

Tanto que com essa nova demanda formativa para a Educação Básica, foi homologada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020b).

Durante a construção do DOC/SM, os professores manifestaram o que consideravam como uma **formação necessária**:

[...] Eu espero muito que a secretaria de educação nos proporcione cursos, para que a gente consiga dar conta[...] a gente solicitou **nas formação da SMED** deste ano, que a gente tenha **preparação para a Base, formação para base nacional**, por área, que as formações sejam por área [...] mas o que o professor vai precisar, eu acho que agora é fundamental, é mais tempo de formação. **Mais tempo de formação**. (P1, 2019, grifo nosso).

Os professores desejavam compreender, de forma clara e objetiva, o que lhes competia

naquele momento, em relação às alterações dos conteúdos. Falam-se em formações por área, mas também compreende-se a relevância da interdisciplinaridade nas formações, da troca de saberes pedagógicos entre os professores:

[...] **as professoras dos anos iniciais precisam sentar com o pessoal de ciências para conversar, porque eles não têm formação para trabalhar essa parte técnica**, que antes a gente trabalhava com eles no 6º e no 7º. Então, isso é **interdisciplinaridade** também, porque tu também está trabalhando com um profissional que tem outra formação, que tem uma visão pedagógica, porque o profissional dos anos iniciais é pedagogo [...] tu vai precisar sentar com profissional e ele vai dizer pra gente de que forma ele vai abordar esses assuntos. Eu não posso dizer que o vírus é um bichinho que tá solto por aí, não cabe mais isso. Estou dando um exemplo da importância da fala do professor dos anos iniciais para que a criança não chegue no 6º ano achando que vírus está no reino animal, porque ele sempre foi chamado de bichinho pelos professores (P2, 2020, grifo nosso).

De acordo com a Gestora, em uma projeção para o ano de 2021, por conta da pandemia do COVID-19, o ensino na rede municipal será híbrido, com aulas remotas e presenciais. As formações irão acontecer, até porque elas são responsabilidade e obrigação do município: “o que deve estar no plano de formação do ano que vem é a implementação, continuar a implementação desses documentos, fomentar essa discussão nas escolas” (GE, 2020).

Os prazos estão em revisão, por conta do distanciamento social, uma das principais medidas de combate ao coronavírus, porém a Gestora acredita que: “2022 é o nosso *deadline*, para estar 100% no Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria” (GE, 2020).

#### 4.2.4 As percepções curriculares: o currículo ouvido e repercutido

Houve significativo engajamento do MEC em divulgar, por meio de diferentes mídias sociais, a BNCC<sup>24</sup>. Essas propagandas reforçaram o discurso adotado nas concepções que regem a Base, valendo-se de uma proposta educacional fundamentada na autonomia e no protagonismo do aluno. Para além disso, a Base é apresentada como um instrumento para produção da equidade, uma vez que leva ao alinhamento das Políticas Públicas educacionais (material didático, formação de professores e avaliações) e dos currículos de todas as escolas do país, os quais devem garantir as aprendizagens essenciais para todos os alunos (BRASIL, 2017).

A BNCC apresenta-se como um documento que, por si só e de maneira assombrosamente rápida, diminuirá as desigualdades educacionais e proporcionará a formação integral dos cidadãos, contribuindo para construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (BRASIL, 2017). Essa concepção de currículo, de caráter inclusivo, atento às

<sup>24</sup> Vídeo sobre BNCC: [https://www.youtube.com/watch?v=g2\\_9XIE18NA](https://www.youtube.com/watch?v=g2_9XIE18NA)

desigualdades e promotor da equidade educacional, foi o currículo ouvido ao longo dos 4 anos de construção da Base-

Desse modo, uma das visões que os docentes podem ter sobre a Base, aproxima-se do que a professora a seguir assume, considerando-a:

[...] **extremamente flexível e**, na verdade, a gente sofreu muito nas Ciências porque **a visão da BNCC ela é uma visão de contextualização** [...] ela flexibilizou a quantidade de assuntos a serem abordados, para a forma como eles vão ser abordados, eu encaro o currículo dessa forma, a mudança da BNCC (P2, 2020, grifo nosso).

Contudo, a forma com que a parte diversificada deveria ser elaborada foi pouco explorada no documento. Essa ausência de orientações precisas, somada à necessidade dessa construção curricular, pode ter contribuído para alguns equívocos na construção dos documentos estaduais e municipais, como, por exemplo: inserção de questões metodológicas e de habilidades já presentes em documentos orientadores precedentes (BNCC/RCG). A P2 entende que, se a Base foi criada visando a padronização curricular nacional:

então **a Base é a Base**, né? [...] O estado do Rio Grande do Sul já errou ali no RCG, na minha visão, o estado não deveria ter feito um currículo, se tu para pra olhar, **o RCG não só reproduz as mesmas coisas que a Base em algum momento e em outros ele coloca coisas desnecessárias ali, que são metodológicas**. Na verdade, ele não deveria ter feito isso, RCG também errou, ele devia ter sido pontual, deveria ter colocado ali nas áreas só coisas específicas do Rio Grande do Sul e daí Santa Maria colocaria as suas especificidades [...] o currículo mínimo é esse que a gente tem que focar entende? Isso que tem que fazer parte, o foco da gente é Base Comum Curricular, o que tinha que ter entrado no RCG eram questões muito pontuais do estado e a mesma coisa pro documento orientador curricular pra Santa Maria. **Só que o estado não entendeu dessa forma, e algumas áreas na construção do DOC também não entenderam dessa forma, por isso que a gente tem documentos enormes** (P2, 2020, grifo nosso).

A forma com que a parte diversificada seria construída já causava dúvidas desde o início da Base, no sentido de como seriam as orientações e o acompanhamento do MEC junto a esses currículos orientadores, subsequentes e oriundos da BNCC (AGUIAR, 2018b). A forma com que foram conduzidas as orientações pelos representantes legais, como já mencionada na seção formação, deixou algumas lacunas, que resultaram em diferentes tipos de documentos.

A própria questão do corte de verbas, caso o documento não fosse construído, não havia sido posta na primeira formação. Essa falta de articulação levou ao aligeiramento no processo de construção documental, em alguns municípios, que antes de saber da possibilidade de cortes não haviam se mobilizado para construir seu documento municipal. Para além disso, alguns municípios recorreram à contratação de empresas para construção do DOC, a Gestora relata que alguns municípios

**iniciaram 2019 com seu documento pronto**. Então iniciaram já 2019, antes da gente ter o processo, de iniciar o processo, eles já estavam com o documento deles pronto, municípios aqui da nossa região, da nossa regional AMCENTRO. E foi através dessa

questão de contrato , **tu contrata uma empresa para que faça esse documento** (GE, 2020, grifo nosso).

Nesse momento de transição de políticas educacionais, as empresas se apresentam como solucionadoras dos entraves enfrentados pelo sistema educacional (FORTES, 2016). Reforça-se, assim, a relação público-privada, empresas faturam dinheiro público para elaborar currículos municipais, currículos esses que seriam o ponto de encontro para contemplação das especificidades locais que não estão mencionadas na Base (FREITAS, 2018).

A responsabilidade (se não formal e legal, mas ao menos, uma responsabilidade de fato) sob a gestão pública, outrora do Estado, tem se diluído e ficado a cargo de redes de governança: “nessas redes, governo, filantropia e mercado têm colaborado na formulação e na execução de Políticas Públicas [...] a linha que separa organizações públicas e privadas tem se tornado cada vez mais tênue” (AVELAR, 2019, p. 71). Com o foco na lucratividade, as particularidades do território podem ter ficado em segundo plano nesses documentos encomendados, acabando por refletir pouco ou nada a realidade local, como aponta uma das professoras entrevistada:

alguns municípios por exemplo, diferente de Santa Maria, mandaram fazer o seu documento, então acho que tu encontra **alguns documentos orientadores curriculares que não tem a cara do município, porque uma empresa fez, não foi construído com os profissionais daquela região** (P2, 2020, grifo nosso).

Todavia, quando questionadas a respeito do documento orientador na área de CN, ambas consideram que o documento para os anos finais do EF atendeu a proposta de um DOC. A Gestora, que é coordenadora pedagógica da área de CN, entende que houve um olhar cuidadoso da CS, que levou em consideração o número excessivo de habilidades presentes no documento nacional - BNCC e estadual- RCG na área de CN. Ao relembrar do processo de construção na área, afirma:

Se eu for pensar de 6º ao 9º ano houveram discussões, **houveram contribuições que foram retiradas, exatamente por levar em consideração questão metodológica de fato e então eu penso que [...] o material que foi para audiência pública, era o material que tinha que ir. Ali [...] é o que tinha que ir, em termos do que deveria ser de fato, posto. No que tange aos anos iniciais, o pessoal se perdeu um pouco, exatamente porque, por mais que eu tentasse, não tinha acompanhamento. Não teve o acompanhamento de especialistas, como a gente teve para os anos finais, então acabou se perdendo pouco, acabou se abrindo muitos leques. E aí que a gente teve que fechar alguma janela durante a audiência pública, eu acho que anos iniciais a gente perdeu um pouco o foco, não só em Ciências da Natureza mas em todos os componentes curriculares, mas **pensando em anos finais 6º ao 9º ano Ciências da Natureza, acho que a gente vai certo para audiência pública** (GE, 2020, grifo nosso).**

Estabeleceram-se, portanto, apenas habilidades pontuais, isto é, que tinham sentido para o território de Santa Maria e que ainda não estivessem mencionadas nos documentos anteriores (BNCC e RCG). Entende-se, o desafio de construir coletivamente um documento municipal

que já contava com uma gama de habilidades pré-estabelecidas, porque não se podia: “perder o foco da base, porque a Base é o nosso documento, é a nossa lei maior” (P1, 2019).

Por outro lado, o currículo em ação, que remete a própria prática docente, promove o momento em que as Políticas Públicas oficiais passam por uma (re)interpretação. Com a BNCC, não seria diferente, tanto a formação dos professores para Base, como os materiais didáticos e a própria construção dos documentos orientadores estaduais e municipais, irão, por si só, revelando novas formas de interpretar o documento oficial. Assim, os professores consideram que há autonomia docente, mesmo com as orientações da Base:

[...] o DOC, ele traz a proposta da BNCC, ele garante a proposta da BNCC. Mas o **protagonismo** do trabalho, **a autonomia do trabalho ela existe** né? Porque os espaços escolares, eles são muito diferentes [...] Então, a **autonomia, o protagonismo, a metodologia ela tem que ser uma coisa muito chão de sala de aula, muito contexto** [...] a prática ela é um acordo da própria instituição então eu entendo que **a forma de abordagem do conteúdo ela tem que tá no PPP** [...] O DOC ele não vai dizer como que o professor vai abordar os assuntos, ele só vai dizer o seguinte: nós temos *linkados*, como essenciais, para se trabalhar em cada ano escolar em cada componente curricular, isso (P1, 2019, grifo nosso).

Ou seja, mesmo com orientações estabelecidas, entende-se que o próprio contexto produz diferenças, que podem atender às necessidades de cada escola de forma satisfatória. O contexto pode ser um fator limitante, mas não decisivo para o avanço de um currículo crítico, inclusivo e responsivo. O DOC, nesse contexto, é entendido como um currículo que:

[...] segue a **linha do tradicional**, porque isso é meio que o padrão. É o início, é a base vamos dizer assim por enquanto, ele segue a linha do tradicional, mas ele abre espaço para linhas mais práticas, mais de **autonomia do aluno**. De pesquisa, de **professor mais como mediador**, não como dadivoso, que dá aula [...] Então seria **no Projeto Político Pedagógico** abrir um campo de que a metodologia é esta, mas também vai ser usado essa, essa, essa outra. E no **planejamento do professor**, porque se ele tem **seguridade de autonomia**, então ele pode colocar no planejamento dele (P1, 2019, grifo nosso).

Nota-se uma visão de autonomia essencialmente limitada e pragmática, ou seja, de que se o professor pode escolher a metodologia de ensino, logo possui autonomia. Essa visão demonstra um distanciamento, senão o abandono, do olhar crítico para o processo de elaboração de políticas educacionais e a concentração em unicamente executar/reproduzir aulas. Uma das professoras relata que algumas áreas do conhecimento não respeitaram as restrições e fizeram a tentativa de inserir novas habilidades: “houve a tentativa de mudar a Base, não alterar a lei, mas tentar reformular esses conteúdos” (P1, 2019). Tanto que houve inserção de metodologia no documento, uma das professoras relata que:

**tem muito como fazer e isso não é coisa de documento orientador**, daí se torna algo fechado, no momento em que você dá um método, todo mundo vai ter que usar aquele método, quer dizer, **acaba a autonomia do professor em sala de aula**. Acaba a autonomia da escola na construção do projeto político pedagógico, né? (P1, 2019, grifo nosso).

Novamente, observa-se a relação direta estabelecida entre autonomia-metodologia, além do relato de que houve a tentativa de adequação das habilidades já postas pelos documentos anteriores, tornando o DOC/SM uma releitura dessas habilidades já previstas, o que não compactuava com a proposta do documento municipal. Percebe-se, ainda, na fala das entrevistadas, que o campo de autonomia citado restringe-se ao campo metodológico, logo, elas entendem e sentem a autonomia docente ameaçada, quando são incorporadas aos documentos orientadores questões metodológicas. Quando questionada a respeito da garantia de autonomia com o DOC, uma das professoras discorre que:

Ele deveria garantir. No de Ciências especificamente acredito eu que sim, porque a gente não falou em metodologia. **Agora eu não cheguei a ler na íntegra o documento, não sei se as metodologias permaneceram, acredito que sim porque foram votadas em audiência, né. Mas quando uma metodologia foi colocada ali, não isso não garante a autonomia do professor** (P1, 2019, grifo nosso).

Ao longo da construção do documento, tornou-se um consenso de que as orientações curriculares não devem conter metodologias. No entanto, equívocos podem ter sido gerados porque os professores não acompanharam o processo de construção da Base e não realizaram contribuições, pela falha de comunicação do objetivo do documento municipal nas formações ou mesmo pelo somatório desses fatores e outros desconhecidos. De todo modo, em relação à área de CN dos anos finais (6º - 9º ano), entende-se que houve consenso entre a CA e CS a respeito das habilidades que estariam presentes no DOC/SM da área.

Os dados demonstram, ainda, que as concepções curriculares apresentadas são deveras favoráveis à proposta da BNCC, considerando que o documento:

foi pensado para dar uma **autonomia**, para dar de fato um **protagonismo** para o aluno, ele foi pensado para tu desacomodar, para tu iniciar-se em um **pensamento crítico**. Mas isso só vai acontecer, levando em consideração o **protagonismo e o pensamento crítico do professor**, são coisas associadas. **Eu não posso dissociar, falar só em protagonismo do aluno, se eu não falar no protagonismo do professor, se eu não falar que esse professor ele tem que estudar e ele tem que ser crítico suficiente para conseguir levantar essa criticidade nesse aluno dele**. Eu vejo o DOC, a BNCC e o RGC como documentos muito mais exploradores, eu, no meu ponto de vista. Se eu estou lá na sala de aula trabalhando com eles, eu **vejo eles muito mais exploradores, muito mais práticos do que de fato, conteudista**, de livro. Eu trabalharia muito mais prática, entende? Com feitos de maneira, muito mais prática, de maneira muito mais intuitiva, do que de fato conteudista (GE, 2020, grifo nosso).

Nota-se, o uso do discurso pragmático, que coincide com o discurso midiático promovido em torno da Base, trazendo a questão do protagonismo e da autonomia discente e docente, presente, também, nas concepções norteadoras do documento. No entanto, percebe-se uma interpretação crítica, de que uma Base, por si só, não poderá gerar as mudanças que se espera, pois depende de uma série de fatores e condições que, alinhadas, podem tornar isso possível. A formação de professores é uma das questões fundamentais apontadas: “não é

possível falar em protagonismo dos alunos, sem falar no protagonismo do professor” (GE, 2020). Desse modo, a Gestora também reconhece a BNCC como uma política audaciosa e diz compreender:

que a BNCC é um documento político. Ele traz questões políticas, **ele traz questões empresariais** [...] Eu entendo tudo isso que o pessoal fala, que o pessoal discute, mas sendo crítica e olhando um pouquinho mais de longe, lendo, estudando, eu tenho essa visão. **Foi pensado de uma maneira, talvez foi muito além das condições das escolas públicas.** É difícil de executar muitas as coisas ali, não porque os professores não tenham condições, mas muito porque os nossos alunos não têm condições, no sentido que eu tenho que dar uma assistência completa, para que aquelas competências aconteçam. E aí, eu inicio numa vida familiar, que os nossos alunos não tem, na alimentação, higiene, saneamento básico e isso **tudo vai estar implicado também no sucesso da BNCC**, digamos assim. E isso não foi pensado, quando foi pensado a BNCC (GE, 2020, grifo nosso).

Reconhece-se, assim, que a Base tem suas potencialidades, mas, também, suas limitações, as quais extrapolam o âmbito das políticas educacionais. O Brasil, país de dimensões continentais, enfrenta significativa desigualdade social, racial, econômica, regional, entre outras, as quais interferem diretamente nos sistemas educacionais. Portanto, não é concebível medir todos com a mesma régua, pois do negacionismo das diferenças a desigualdade se acentua. Nessa perspectiva, a gestora compreende as críticas tecidas ao documento da Base e concorda que haverá uma defasagem na aprendizagem nos próximos anos, corroborando com o posicionamento das professoras sobre o desafio que será a transição de conteúdos, já mencionado anteriormente.



## 5 PERSPECTIVAS SOBRE O DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DE SANTA MARIA

*Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto (SANTOS, p. 28, 2020).*

Este capítulo retrata algumas perspectivas em relação à política em análise neste estudo, o DOC/SM. Inicialmente, a expectativa de que o DOC/SM chegaria às escolas de Santa Maria, em 2020, foi frustrada pela pandemia do COVID-19. A partir de então, tornou-se necessária a adequação ao ensino remoto. Desse modo, será abordado, nas seções a seguir, como a SMED de Santa Maria encarou esse desafio com a rede municipal de ensino. Apresenta-se o Currículo Emergencial (CE)<sup>25</sup> elaborado junto aos professores municipais, com ênfase para a área de CN.

### 5.1 A PANDEMIA, O ENSINO REMOTO E O DOC/SM: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?

No ano de 2020, em que a política em análise (DOC/SM), seria posta em prática no território de Santa Maria/RS, o mundo foi surpreendido com uma pandemia. A pandemia do COVID-19, causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que gera tanto infecções assintomáticas, quanto quadros de crise respiratória grave. Essa situação de força maior se estende até o presente momento, meados do ano de 2021, e requer uma série de medidas restritivas, a fim de evitar o contágio e a disseminação do vírus. Uma das principais medidas de prevenção impostas é o distanciamento social/físico, assim as aulas presenciais do ensino básico e superior de todo o país foram suspensas, por tempo indeterminado (BRASIL, 2020c).

Esse infortúnio que assola o mundo (e mais expressivamente países com governos pouco empenhados em superar a crise sanitária), gerou a necessidade de que os estudantes tivessem algum meio de aprendizagem em meio a essa pandemia sem precedentes, o que levou as escolas a recorrerem ao ensino remoto. As formas de ensino remoto adotadas variaram entre as diferentes regiões do país, esferas e redes de ensino. Em meio as aulas síncronas e assíncronas, totalmente *online* ou com a retirada de material físico na escola, expressa-se a tentativa de manter o vínculo educacional, buscando garantir o acesso e a permanência dos estudantes (ARRUDA, 2020).

---

<sup>25</sup> Link de acesso ao Currículo Emergencial, caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>

Assim, a articulação entre o DOC/SM e o ensino remoto, decorrente da pandemia, tornou-se necessária. De que forma isso ocorreu no âmbito municipal? Na seção a seguir, discorre-se a respeito dos encaminhamentos dados pela rede municipal de Santa Maria, que passou a elaborar um Currículo Emergencial (CE), a partir do DOC/SM.

## 5.2 O CURRÍCULO EMERGENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

Essa seção toma como escopo o documento que versa sobre o CE de Santa Maria, com ênfase ao componente de CN e nas entrevistas realizadas no ano de 2020, não havendo inserção em campo, nem observação participante nessa etapa do estudo. As professoras entrevistadas compõem a CA da área de CN no Currículo Emergencial Municipal de Santa Maria e, também, fizeram parte da CA, na elaboração do DOC/SM de CN, para os anos finais do Ensino Fundamental. O acontecimento que marca a elaboração desse currículo é o início das aulas remotas. No entanto, em meio a uma pandemia - quais conteúdos devem ser priorizados?

Considerando o que a CF (1988) versa a respeito do direito à educação para todos, sendo a mesma responsabilidade do estado e da família, a não oferta pelo Poder Público (federal, estadual e municipal) requer a responsabilização da autoridade competente. Desse modo, a SMED de Santa Maria, reconhecendo seu papel como mantenedora da rede municipal de ensino, utiliza como ponto de partida as orientações curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e no Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC) para dar início a construção do Currículo Municipal Emergencial de Santa Maria (SANTA MARIA, 2020).

O documento teve o objetivo de elencar competências e habilidades que assumissem maior importância e prioridade de abordagem, considerando o momento adverso enfrentado (pandemia). A construção do CE ocorreu por área do conhecimento, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo construído ao longo dos meses de maio e junho de 2020. Todos os professores participaram da elaboração do documento, mesmo sem apresentar essa intenção inicialmente, em especial pela resistência e falta de conhecimento do DOC. Contudo, por conta da obrigatoriedade, os professores passaram a conhecer o DOC e contribuir nas discussões para o CE.

O que o pessoal queria no começo: esquece tudo isso. Vamos pegar o currículo antigo e vamos manter o currículo antigo, vamos fazer o emergencial em cima do currículo antigo. Só que tudo que a gente fez e construiu nesse tempo tem que ser documentado e tem que passar pelo conselho municipal de educação. Como que o conselho municipal de educação que deu valor, deu o ok para construção do DOC, efetivou ele, oficializou ele, vai dar o ok para um currículo emergencial que não passa do DOC, que não está pautado no DOC? Não existe isso. Então não tinha outra alternativa, o

peçoal viu que não tinha outra alternativa, tinha que se debruçar no DOC mesmo, para dali tirar o que era essencial (P2, 2020).

De acordo com a fala da professora, observa-se, novamente, a resistência por parte dos professores que não participaram da construção do DOC/SM e se recusaram a conhecê-lo até aquele dado momento. Isso ocorreu agora, em um momento restrito a rede municipal de ensino, ou seja, ao longo deste texto ocorreu a negação por parte de outras esferas de ensino, mas nem mesmo na municipal houve consenso sobre a construção do DOC. Não seria diferente na elaboração do CE, realmente muitos professores não estavam convencidos que legalmente há uma obrigatoriedade, não só da parte comum da BNCC, mas também da construção e da utilização no currículo escolar, da parte diversificada que a mesma prevê.

Outro ponto, que gerou engajamento dos professores, foi a obrigatoriedade estipulada por meio de normativa:

Esse ano a gente teve uma participação maior sim, mas isso se deu principalmente por conta de uma instrução normativa elaborada pela mantenedora, que dizia que em maio e junho 25% da carga horária dos professores deveria ser destinada à formação. Entende? Então eles tinham que destinar, eles não estavam dando aula, eles não estavam realizando atividades remotas, então eles tinham que fazer alguma coisa. Teve essa instrução normativa, para que o Tribunal de Contas não cortasse o salário dos professores, porque era isso que o Tribunal de Contas queria fazer e nós enquanto prefeitura [...] O que nós vamos fazer? Os professores estão trabalhando? Estão trabalhando. Então vamos fazer uma instrução normativa que normatize de fato esse trabalho, o que o professor tem que fazer, ele tem que usar 50% da carga horária, dessa 50% de sua carga horária 25% é em formação com a mantenedora e 25% é em formação com a escola. E isso estava regulamentado e o professor tinha que fazer, então eu dizia 'gente tal dia tem reunião' e o pessoal ia na reunião (GESTORA, 2020).

As formações promovidas pela SMED propuseram aos professores a oportunidade de conhecer o DOC, para que, então, pudessem partir para as discussões de elaboração do CE. Os professores precisaram dedicar 5 horas semanais para essa formação, que resultou no CE da rede municipal de Santa Maria. Essa adaptação estendeu-se por dois meses, pois todos os encontros foram realizados de forma virtual e a construção do documento foi debatida democraticamente.

Os professores se debruçaram sobre o DOC/SM, elencando as competências e habilidades mais relevantes na área de CN. Foram, ainda, realizados questionários e votações em torno dos apontamentos dos professores. De acordo com uma das professoras entrevistadas, a orientação indicada para esse processo foi, a de marcar: “quais as habilidades, quais os objetos do conhecimento de cada eixo temático” (P2, 2020). A partir do destaque que certas competências e habilidades tiveram dos professores, foi realizada nova pesquisa, para, então, concluir os conteúdos considerados essenciais para o ensino remoto (P2, 2020).

A Gestora acredita que depois de tanta resistência ao DOC, que veio à tona novamente com a construção do CE, os professores de Ciências, da rede municipal de ensino de Santa Maria, passaram realmente a vê-lo como o documento orientador vigente e devem iniciar o próximo ano letivo com o CE (remotamente) ou com DOC/SM (presencialmente) (GE, 2020). Em agosto de 2020, com o documento curricular emergencial já homologado pelo CME, as aulas remotas da rede municipal iniciaram. Os alunos e seus pais consideraram demorado o início das aulas, porém desconheciam a elaboração de um documento orientador pelos próprios professores junto a gestão municipal, nesse meio tempo.

Assim, a partir de agosto de 2020, a rede municipal passou a ter um documento curricular para situações adversas, que pode ser utilizado em qualquer situação que impossibilite a presencialidade na escola. Além disso, pode-se dizer que a rede municipal após o movimento de construção curricular em SM, possui um CE condizente com a orientações vigentes em termos nacionais, estaduais e municipais (SANTA MARIA, 2020). Na seção a seguir, apresenta-se as alterações no currículo de CN, visando a sua adequação ao ensino remoto, por meio da elaboração do CE.

### 5.3 ADAPTAÇÕES DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO REMOTO EM SANTA MARIA

O grupo de professores de CN, da Rede Municipal de Ensino, que estudou e sistematizou o CE para os Anos Finais (6º - 9º ano) do Ensino Fundamental, desenvolveu esse processo colaborativo com o objetivo de:

alcançar o maior número possível de alunos na busca por reduzir, mesmo que minimamente, a desigualdade social e a defasagem do ensino, já existentes, mas agora evidenciadas e intensificadas devido à pandemia (SANTA MARIA, p. 64, 2020).

Destaca-se, que na última versão da BNCC são apresentadas as competências gerais do documento, seguidas das competências específicas por área do conhecimento e, então, as competências por componente curricular. Já no âmbito dos componentes são estabelecidas as unidades temáticas, objetos de conhecimento e as habilidades<sup>26</sup> (BRASIL, 2017).

---

<sup>26</sup> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas **habilidades** estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2018, p. 28).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas** (BRASIL, 2017, p. 26).

Em CN, embora os conteúdos sigam a proposta de aprendizagem gradual, ao longo de todos os anos do EF, passam a ser organizados em três unidades temáticas, a saber: Matéria e energia; Vida e evolução; e, Terra e Universo. Essas unidades estão presentes em todos os anos do EF e direcionam aos objetos do conhecimento, isto é, os conteúdos que são seguidos por sua vez das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, em determinada unidade e objeto do conhecimento.

Sendo assim, as discussões basearam-se nas competências da área de Ciências presentes no DOC, as quais procedem da BNCC e do RCG, visto que o processo de elaboração dos currículos estaduais e municipais não permitiu a alteração das competências, mas, sim, das habilidades presentes em cada competência (SANTA MARIA, 2020). Portanto, as professoras optaram, no primeiro momento, em selecionar as competências da área de Ciências que seriam mantidas no CE. No quadro a seguir, pode-se observar a relação das competências da área de CN presentes no DOC/SM e as mantidas no CE da rede municipal de Santa Maria.

Quadro 7: Competências da área de Ciências da Natureza que se mantiveram no Currículo Emergencial de Santa Maria.

(continua)

<b>Competências de Ciências da Natureza da BNCC/RCG/DOC</b>	<b>Competências de Ciências da Natureza no Currículo Emergencial</b>
Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.	Retirada
Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Mantida

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.	Retirada
Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.	Retirada
Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.	Mantida
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Retirada
Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.	Mantida
Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.	Mantida

**Fonte:** Elaborada pela autora (2020), a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL; 2018) e do Currículo Emergencial Municipal de Santa Maria (SANTA MARIA, 2020).

Nota-se uma redução de 50% das competências: das oito, os professores selecionaram quatro como essenciais para orientar o ensino de Ciências durante a pandemia. A partir das competências selecionadas o grupo de professores elencou, também, os objetos de conhecimento e as habilidades essenciais para cada eixo temático e para cada ano. Todo esse processo ocorreu de forma colaborativa e democrática, sendo que após o entendimento dos documentos orientadores oficiais, foram organizadas discussões e aplicação de questionários. Os encontros virtuais foram realizados por meio das plataformas *Google Meet* e *Google*

*Classroom*, em consonância à plataforma *Mentimeter*, que auxiliou no momento das votações (SANTA MARIA, 2002).

Diante da pressão em selecionar o que seria essencial para os estudantes, chama a atenção, positivamente, que os professores não tenham eliminado temas já descaracterizados nesses documentos, como a sexualidade e a própria educação ambiental. Mesmo sendo apresentada nos temas contemporâneos da Base, no texto introdutório de Ciências no CE, relembra-se a importância de considerar: “a realidade de cada escola, de maneira sensível e empática, e priorizando a interdisciplinaridade e a inserção, em sua prática, de temas contemporâneos, tais como: a educação ambiental” (SANTA MARIA, p. 66, 2020).

Não houve uma inserção em campo no processo de construção desse documento curricular, porém percebe-se a cautela, que as professoras da CA e os demais professores que compuseram essa equipe, em viabilizar a utilização desse documento. Entende-se, que os professores tinham muitos documentos e orientações para nortear as suas aulas, um montante realmente significativo, que poderia sobrecarregá-los a ponto de simplesmente negarem sua existência.

Todavia, com o CE, os professores estão atuando remotamente de acordo com as orientações vigentes e, também, com as condições limitantes que a pandemia trouxe:

dada a robustez dos documentos que embasam o Documento Orientador Curricular de Santa Maria e, conseqüentemente, o Currículo Mínimo Emergencial, tais documentos são aqui indicados como **referência de caráter obrigatório na elaboração das atividades de ensino remoto**. Isso tendo em vista as peculiaridades dos estabelecimentos de ensino que formam a Rede Municipal de Santa Maria que, **após abordarem todas as indicações do Currículo emergencial poderão fazer o acréscimo de mais itens, desde que previstos na BNCC, RCG e DOC.**A obrigatoriedade da utilização desses documentos –DOC e Currículo Emergencial - também se justifica tendo em vista o processo democrático de participação coletiva e transparência empregado na construção dessas diretrizes (SANTA MARIA, p.7, 2020).

Ou seja, o DOC/SM, que reflete a BNCC e o RCG, foi o documento que embasou o CE. Assim, o CE reflete parcialmente o DOC/SM. No entanto, em determinado momento, assim que a população for imunizada por meio das vacinas, ocorrerá o retorno à normalidade. Nesse cenário, o DOC/SM, em sua versão original, será a orientação curricular vigente no território de Santa Maria. Pensando nisso, discorre-se a respeito do que as entrevistadas que participaram ativamente da elaboração do DOC/SM consideram necessário para sua atuação nas escolas do município. A Gestora (2020) reconhece que:

O que, que nós precisaríamos para de fato implementar o DOC na sua versão original e não na sua versão reduzida [...] É num primeiro momento a gente ter esse estudo dos

colegas. Quando eu falo nesse estudo, eu falaria de fato em uma **formação específica para alguns tópicos que eu sei que todos nós temos dificuldades**, principalmente no que tange o primeiro eixo temático, os outros dois eixos são mais tranquilos. Para a partir daí, colocar de fato em prática, levar em consideração de que isso não é uma coisa que eu quero, é uma coisa que eu tenho que fazer.

É possível observar uma certa ordem de acontecimentos esperados pela gestão. Inicialmente, que os professores da rede municipal reconheçam a obrigatoriedade do DOC/SM, tenham esse processo de aceitação dessas orientações e busquem conhecê-las. Nesse momento, a SMED pensa em cumprir seu papel promovendo formações, que auxiliem os professores no processo de visualizar o DOC/SM, não só como um suporte para as aulas, mas como um documento curricular que foi construído democraticamente pelos próprios professores. Curiosamente, o que as professoras de CN consideram essencial para que o DOC se torne factual nas escolas, é de mais tempo para a formação, indo ao encontro da proposta da gestão:

Eu te diria que de maneira geral, seria o **trabalho interdisciplinar** que a gente ainda não consegue, é muito complicado, por n motivos, mas eu posso te citar dois assim, os principais, é **o tempo** disponível pra isso que demanda de trabalho é muito grande e o tempo que a gente tem pra planejar e estruturar isso é curto pra todo mundo e aí tu acaba comprometendo um trabalho que tu precisa de discussão de parceria né, pra que funcione de forma democrática, então esse é um dos problemas. E o outro é que nós não fomos formados para trabalhar de forma interdisciplinar (P2, 2020, grifo nosso).

Da mesma forma, a professora entrevistada no ano de 2019, ainda antes do início da pandemia, já apontava a necessidade de formação interdisciplinar e disponibilidade de tempo para tal:

O que o professor vai precisar, eu acho que agora é fundamental, é mais tempo de formação. **Mais tempo de formação**. Como isso vai acontecer? Não sabemos. Mas a gente não tem tempo, a gente já leva trabalho pra casa sábado e domingo né. Então assim, mais tempo, acho precisa ser revisto agora essa questão de hora/aula, da obrigatoriedade frente a aluno, isso aí vai ter que ser revisto, porque não tem uma maneira. Não tem como fazer mais. Não existe mais horas no dia, né? (P1, 2019, grifo nosso).

Diante disso, pode-se observar como a atuação da política e o contexto da prática podem ser explorados em pesquisa de campo e de outras formas quando o DOC/SM estiver em ação de forma integral. Entende-se, que o CE, baseado no DOC, foi uma adaptação necessária e muito cuidadosa para que o ensino progredisse na rede municipal de Santa Maria.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Os processos da política educacional precisam ser mais democráticos, transparentes e inclusivos, com a participação dos cidadãos comuns e dos profissionais da educação, numa verdadeira gestão democrática da educação (AVELAR, p.79, 2019).*

Na escrita final desta dissertação, será retomado o problema de pesquisa e os objetivos específicos, traçados para atingir o objetivo geral deste estudo, bem como será realizada a compilação dos resultados obtidos e a exposição de algumas reflexões pertinentes. Relembra-se, que o **problema de pesquisa**, consiste em: *como o município de Santa Maria elaborou seu Documento Orientador Curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular?*. Para responder a essa pergunta, foi traçado o seguinte **objetivo geral**: *analisar como ocorreu o processo de construção do Documento Orientador Curricular de Santa Maria.*

Com o propósito de revisitar o passado histórico-político das políticas de currículo, os objetivos específicos I e II (respectivamente) tornam possível a apresentação e contextualização da origem da política aqui estudada. O primeiro objetivo específico teve o intuito de abordar e relacionar os dois grandes temas dessa pesquisa: as Políticas Públicas e o currículo. Buscou-se identificar o percurso das Políticas Públicas educacionais brasileiras e o contexto de influência em torno do currículo escolar (capítulo 2). O caminho trilhado nas investigações, sobre essa temática, evidencia como o campo do currículo está em constante disputa. Seguidamente, observa-se a acentuada influência da globalização, do neoliberalismo e da internacionalização na sociedade contemporânea, evidenciadas nos organismos internacionais, na mercantilização e na homogeneização como meios de controle do currículo.

A revisão bibliográfica realizada, entrelaçando esses descritores, revela como essas tendências têm moldado mais diretamente do que se imagina o currículo escolar. Havendo a promoção e propagação de ideais de homogeneização e mercantilização no ensino, além de demonstrar a interferência dos organismos internacionais nesse processo.

O segundo objetivo específico consistiu em investigar como o texto da BNCC foi produzido e recebido pela comunidade acadêmica (capítulo 3). Nessa etapa do estudo, já tendo reconhecido uma agenda global em atuação, o currículo comum articulado a décadas e previsto pela CF (1988), tornou-se realidade no Brasil. O processo de elaboração da BNCC (2015-2018) contou com uma série de conflitos e divergências entre diferentes grupos, que buscavam influenciar na composição curricular. Fortes questões ideológicas puderam ser observadas, em especial pelo contexto político vivenciado no país, nesse período. As associações e sociedades demonstraram seus posicionamentos, que expressavam profunda insatisfação com o texto da

BNCC, porém suas reivindicações não impediram a homologação da Base, nem mesmo geraram alterações em sua redação.

Os objetivos específicos III, IV e V, estão reunidos no capítulo quatro desta dissertação, sendo eles, respectivamente: descrever e analisar o processo de construção do DOC/SM, na perspectiva da pesquisadora participante; analisar as percepções das professoras de CN sobre o DOC/SM; e, analisar a compreensão da gestora sobre a construção do DOC/SM. No início do capítulo, se tem um momento bem peculiar desta pesquisa, que foi a observação participante, no ano de 2019, ainda antes do início da pandemia do COVID-19.

Essa experiência gerou uma espécie de relato, em que puderam ser explorados alguns detalhes que não poderiam ser evidenciados apenas com as entrevistas, como a dinâmica dos encontros e audiências. Ainda no capítulo quatro, contempla-se a visão das professoras de Ciências e de uma gestora sobre o DOC/SM (ver seção 4.2). Destacam-se, aqui, quatro enfoques dessas falas: a representatividade, a resistência, as formações e as percepções curriculares que as mesmas tiveram ao longo da construção do DOC/SM.

A BNCC está estruturada em competências e habilidades - uma visão ultrapassada, reducionista e utilitarista do processo de ensino-aprendizagem. A Base desdobra-se em uma parte comum a todo o território nacional e uma parte diversificada, a qual ficou a cargo dos sistemas e redes de ensino, bem como dos próprios professores, que podem incluir no currículo questões pertinentes ao contexto escolar.

Historicamente, as Políticas Públicas educacionais não foram construídas dessa forma no Brasil. Embora o sistema de ensino estadual, municipal e a própria comunidade escolar pudesse elaborar seus currículos, os mesmos nunca estiveram totalmente alinhados a uma política nacional - BNCC- em um macrocontexto, sendo um movimento completamente inédito para os professores e gestores.

Sabe-se, que esta pesquisa realiza recorte no Rio Grande do Sul e no município de Santa Maria, região central do estado. A elaboração do RCG ocorreu ainda em 2018 e do DOC/SM em 2019, nesse período a Base já não estava mais em discussão e muitos professores ainda não a conheciam. Contudo, a mesma já estava pronta, homologada e necessitava da elaboração obrigatória da parte diversificada. O processo de construção do DOC/SM demonstrou o que, por muito tempo, apenas a literatura apontava: os professores – aqueles que precisam se envolver com a políticas educacionais, realmente, pouco ou nada se envolvem na sua elaboração.

Isso porque as Políticas Públicas, em geral, e as educacionais, em especial, são verticais, de modo que os professores são vistos como meros aplicadores de políticas formuladas por

“especialistas”. Assim, a abertura de participação na parte diversificada da Base para o EF, ainda que limitada, pelas inúmeras competências e habilidades estabelecidas, acabou gerando uma certa estranheza aos docentes.

Em contrapartida, ao longo da construção da BNCC, percebeu-se o negacionismo de seus idealizadores e das próprias comissões, em reconhecer e inserir as sugestões da comunidade científica e acadêmica à nova política curricular. Essa incoerência leva a pensar que alguns posicionamentos só seriam bem-vindos quando já não fossem capazes de gerar alteração na estrutura e na redação da Base.

O problema da pesquisa gira em torno da construção do DOC/SM, processo ímpar, até então nunca vivenciado, não ao menos com uma BNCC de pano de fundo. Ao longo desse processo, pode-se compreender algumas situações enfrentadas pelas comissões que desenvolveram esse documento municipal. Questões que permearam o início deste estudo puderam ser observadas, como, por exemplo, a influência do mercado na educação (empresas/consultorias) e os organismos internacionais, por meio da Agenda 2030, reforçando a necessidade de adequação aos padrões globais de educação.

Para além dessas relações, a resistência dos docentes reflete, em parte, à instabilidade que o país tem em relação às Políticas Públicas. Esse histórico tão perene de políticas educacionais reflete em professores desacreditados de que a BNCC de fato seria usual. No entanto, não foi o ocorrido, e conforme o entendimento das professoras entrevistadas, a BNCC veio para ficar e tem propostas pertinentes à educação nacional, porém não a curto prazo e nem com a infraestrutura que as escolas nacionais possuem.

A obrigatoriedade da construção da parte diversificada da Base e o iminente risco de sofrer sanções como, por exemplo, o corte de investimentos pelo MEC (repasso de verba), fez com que o processo de construção continuasse a pleno vapor. Alguns professores se identificavam com a Base? Evidente que sim. Entretanto, isso ocorreu de forma voluntária ou obrigatória? Com este estudo, foi possível identificar como as políticas e o currículo são realmente campos em constante disputa. Quando esses dois campos se reúnem nas políticas educacionais, percebem-se que as disputas se tornam ainda mais acirradas, uma vez que essas alterações não afetam somente o currículo, mas, conseqüentemente, o ensino, as formações, os materiais didáticos e as avaliações.

As influências cercam e oprimem a ponto de selecionar o que deve ser feito, de que forma e por quem. Todos pela educação ou todos pela expansão do mercado? São questionamentos como esse que, em diversos momentos, foram necessários neste estudo. Uma Base para garantir acesso e qualidade de ensino. De qual qualidade se referem os seus

idealizadores? Nota seis em avaliações em larga escala? Um currículo que prima por um ensino de qualidade, mas o faz por meio do desenvolvimento de competências, pode ser o currículo que forma sujeitos críticos? Esse currículo pode formar sujeitos responsivos para com sua atuação social ou apenas sujeitos aptos para o mercado de trabalho? O problema gira em torno do reducionismo dos sentidos de currículo, levando-o a uma direção de engessamento, prescrição e indução de políticas nos moldes dos padrões do mercado, passando não mais a formar, mas a formatar pessoas.

Curiosamente, a autonomia cedida aos sistemas, redes e escolas em nenhum momento pode afastar-se das competências estabelecidas pela Base. Seria essa uma autonomia real? Mesmo que os professores tenham realizado um árduo trabalho, como ocorreu em SM, haverá tempo para contemplação de todas as competências da parte comum e, ainda, das elencadas na parte diversificada? Todos os currículos estão atrelados à Base, mais do que isso, esses currículos subsequentes, reforçam o cumprimento integral da Base nas escolas?

A cidade de Santa Maria formulou um documento único, em que os professores têm em mãos a BNCC- RCG- DOC/SM. Todavia, ainda que os professores optem por utilizar o DOC/SM, estarão utilizando a Base, pois todas as suas competências e habilidades estão presentes nesses documentos municipais. Essa é a essência da “autonomia” designada aos sistemas, redes e professores, uma pseudoautonomia que não deixa de exercer controle ao chamar os sujeitos ao protagonismo.

Dado o exposto, ressalta-se que o ciclo de políticas que norteou este estudo, teve os dois primeiros contextos contemplados, o contexto de influência e da produção do texto. Um dos fatores limitantes da pesquisa, é a pandemia do COVID-19, que assola o país. De modo que no sexto e último objetivos específicos elencados, evidenciam-se as adaptações do currículo de Ciências para o enfrentamento da pandemia do COVID-19, pela rede municipal de ensino de Santa Maria (ver capítulo 5).

Assim sendo, considera-se pertinente esta escrita, dado o cenário totalmente atípico, vivenciado de 2020 até o presente momento, o qual impôs o distanciamento social e o ensino remoto. Assim, o CE foi elaborado para o ensino remoto na rede municipal de Santa Maria/RS, demonstrando que muitos professores ainda não estavam próximos às mudanças curriculares geradas pela BNCC. A SMED de Santa Maria, mais uma vez, proporcionou um momento de estudos, discussões e construção de um currículo democrático e de acordo com as orientações educacionais vigentes.

Espera-se, que os professores possam seguir tendo a oportunidade de envolverem-se na construção das políticas educacionais e que isso ocorra com uma verdadeira autonomia, desde

a gênese dessas políticas. Para que esses documentos possam refletir os seus anseios e reivindicações, de forma que a prática docente e a realidade social sejam consideradas nessas redações.

Como já mencionado, devido à pandemia, o DOC/SM não chegou às escolas da maneira esperada, em sua versão original, apenas reduzida - CE e de forma remota. Contudo, almeja-se que, em um futuro próximo, o DOC/SM, em sua versão original, possa chegar às escolas de Santa Maria, tornando possível que, em pesquisas futuras, ocorra a análise do processo de atuação desta política, no contexto da prática.



## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, p. 139-164, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- AGUIAR, M. A. S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 722-738, dez. 2018a. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. avaliação e perspectivas*. Recife: **Anpae**, 2018b. Cap. 1. p. 8-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- AMESTOY, M. B. **A Política de Accountability na Educação Básica e os efeitos da Avaliação Externa no Ensino e na Gestão Escolar**: um estudo no Município de Santa Maria/RS. 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES\\_PPGECQVS\\_2019\\_AMESTOY\\_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 jun. 2020.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Nota ABdC sobre processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental**. 2018. Disponível em: < [http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a\\_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf). Acesso em: 09 set. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2015. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: < [https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of\\_cio\\_01\\_2015\\_CNE\\_BNCC.pdf?\\_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965](https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf?_ga=2.6006451.1689490491.1593113356-10451838.1587762965)>. Acesso em: 08 set. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum**

**Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).** 2017. Disponível em: < [https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira\\_versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf) >. Acesso em: 08 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). 2018. Disponível em: < <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf> >. Acesso em: 09 set. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para Políticas Públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v.7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020. Disponível em: < <file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/621-Texto%20do%20artigo-3318-1-10-20201014.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: Cássio, F(Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication/342246482\\_O\\_publico\\_o\\_privado\\_e\\_a\\_despolitizacao\\_nas\\_politicas\\_educacionais#pf4](https://www.researchgate.net/publication/342246482_O_publico_o_privado_e_a_despolitizacao_nas_politicas_educacionais#pf4) >. Acesso em: 01 mar. 2021.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos analíticos de políticas educativas**, v, 24, n. 24, p. 1-18, fev, 2016. Disponível em: < <https://core.ac.uk/reader/267853110> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

BALL, J. S. MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. 288p.

BALL, S. J. **Educação Global S.A: Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. **Education Reform: a Critical and Post-structural Approach**. Buckinham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, n.1, p.33-52, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992 Disponível em: < <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Subjectdepartments.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J; BOWE, R; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70. 2011.

BONA, J; LUNA, J. M. F. Aspectos ontológicos e metodológico do conceito de totalidade e do processo de internacionalização do currículo: por um ensino plural. **Todas As Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-, jan. 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/10751/7141>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, abr/jun. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRANCO, E. P; BRANCO, A. B. G; IWASSE, L. F. A; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 11, n. 25, p. 155-171, 23 dez. 2019. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/7505-34342-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-r-cp002-19/file>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em: 01 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** 2020a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, seção: 1, p. 103, de 29 de outubro de 2020b. Disponível em: &lt;<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-c-ne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>&gt;. Acesso em: 02 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Brasília, 2013a. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?** 2020c. Disponível em: < <https://sae.digital/educacao-e-coronavirus/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASILEIRO, T. S. A; VELANGA, C. T; COLARES, M. L. S. Currículo e Políticas Públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 324-336, set. 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/9095-Texto%20do%20artigo%20(Sem%20identifica%C3%A7%C3%A3o)-11188-1-10-20110107.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CORRÊA, A; MORGADO, J. C. Os contextos de influência política e de produção de texto

no currículo nacional brasileiro. **Textura - Ulbra**, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020. Galoa Events Proceedings. <http://dx.doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 17 ago. 2020.

EUGÊNIO, B. G. Currículo Oficial no Brasil: uma discussão inicial. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL - HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. Seminário. Campinas: Unicamp, 2006. p. 1-13.

FAZ SENTIDO. **Base Nacional Comum e parte diversificada do currículo**. Disponível em: < [https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/curriculo\\_rec\\_temas-transversais-cidadania.pdf](https://fazsentido.org.br/wp-content/uploads/2018/12/curriculo_rec_temas-transversais-cidadania.pdf) >. Acesso em: 05 abr. 2021.

FERNANDES, T. C. A escola e o currículo em tempos de neoliberalismo e globalização: apontamentos de uma formação continuada de pedagogos. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 125-136, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/373>. Acesso em: 05 jun. 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 93, n. 32, p. 25-42, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FLÔR, C. C. C.; TRÓPIA, G. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 144-157. jan./abr. 2018. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/609/266> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês. Interfaces Brasil/Canadá, **Revista Brasileira de Estudos Canadenses**. v. 16, n.1, pp. 151-190, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7660/5619> >. Acesso em: 06 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 50. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs., 2009. 120 p. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2000. 107 p.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.22, n. 2, p. 15, jul/dez 1997.

HARVEY, D. O Problema da Globalização. **Novos Rumos**, Marília, v. 13, n.27, p. 8-16, 23 abr. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/1954/1607>. Acesso em: 18 jun. 2020.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 187-201, 07 ago. 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

JESUS, C. N; CORRÊA, J. C. S. S; PALÁCIOS, K. C. M. CURRÍCULO NO BRASIL: década de 1920-1930. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE),12., 2015, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 4719- 4725. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22325\\_11553.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22325_11553.pdf). Acesso em: 25 jun. 2020.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap.2. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap.2. p. 23-27. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. 184 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, E. “A Base é a Base”. E o Currículo o que é?. In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Cap. 3. p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de

políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 4769, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago, 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 269-284, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0018>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152695/149191>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G; PINA, L. D; MACHADO, V. O; LIMA, M. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MENDONÇA, E. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. Cap. 4. p. 34-37. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 1, n. 41, p. 61-75, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6801/3429>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, A. F. B. A Internacionalização do Campo do Currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7 n. 13, p. 217-225, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1666/1515> Acesso em: 05 jun. 2020.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. 183 p.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: Veiga, I.P.A., Nave, M.L.P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, M. C; USTÁRROZ, E. Impactos Da Internacionalização Da Educação Superior na Docência Universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, dez. 2016. Disponível em: < <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2949>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em 09 set. 2020.

NETO, A. S. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 13, n. 27, p. 699-714, dez. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.947>. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

OLIVEIRA, I. B. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: Debates Atuais, Embates e Resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. Cap. 8. p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982010000100002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, M; COELHO, F. B. O; BERTUZZI, T; DOROW, T. S. C; TAMIOSSO, R. T; COUTINHO, C. Letramento Científico e as Habilidades Descritas no Referencial Curricular Gaúcho - Ciências da Natureza. **Anais...** Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 11, n. 2, 30 mar. 2020.

PEDRETTI, R. G; ALBERGARIA JUNIOR, A. S; RUFINO, I. A. M; SILVA, L. F; MATA, M. A.; DIAS, M. G. S. Currículo e globalização: perspectivas e articulações nas relações de poder e de campo científico. **Criar Educação**, [s.l.], p. 1-11, 1 dez. 2016. Fundação Educacional de Criciúma- FUCRI. <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v0i0.2914>. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2914/2699>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 45, p. 50-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PICCIN, G. F. O; FINARDI, K. R. A Internacionalização a Partir de Diferentes Loci de Enunciação: as Concepções de Sujeitos Praticantes do Currículo Profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 58, p. 313-340, abr. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653317/19177>. Acesso em: 05 jun. 2020.

RIBEIRO, A. P; GESSINGER, R. M. Instrumentos de Coletas de Dados em Pesquisas: Questionamentos e Reflexões. In: Lima, V. M. R.; Harres, J. B. S.; Paula, M. C. (Org.). **Caminhos da Pesquisa Qualitativa no Campo da Educação em Ciências: Pressupostos, Abordagens E Possibilidades**. Porto Alegre: Edipucrs, 2018. Cap. 4, p. 93.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <<http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Coordenadorias Regionais de Educação**. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/coordenadorias-regionais-de-educacao>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ROCHA, P. P. **Dispositivo Político Educacional das Avaliações em Larga Escala no Brasil e Educação em Ciências/Química: uma análise de produções sobre o ENEM nas mídias e em documentos oficiais**. 2020. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212277>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RODRIGUES, J; GONÇALVES, F. T; DIAS, D. B. R.; CARVALHO, I. F; LIMA, Q. C. E; RUPPENTHAL, R. Letramento Científico a partir das Estratégias Metodológicas do Referencial Curricular Gaúcho - Ciências Da Natureza. **Anais...** Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 11, n. 2, 30 mar. 2020.

RODRIGUES, P. F. Reflexões sobre globalização: tensões postas nas políticas de currículo. **Revista Panorâmica**, Araguaia, v. 28, n. 1, p. 80-97, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1058/19192257>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. G. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVINO, F. P. Educação Integral e Governança no Contexto do “Neoliberalismo Roll-Out”. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 1, n. 11, p. 45-58, 26 abr. 2018. Portal de Periódicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682/20086>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SANTA MARIA. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular de Santa Maria**. Santa Maria: Secretaria de Município da Educação, Setor Pedagógico, 2019. Disponível em: < <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/710- documentos> >. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020. Disponível em: < <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: Nora Krawczyk. (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. 1ed. Uberlândia: Navegando, 2018, v. 1, p. 35-51.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121 p.

SILVA, R. EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE E NEOLIBERALISMO: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 29, n. 57, p. 199-223, 30 jun. 2015. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v29n57a2015-p199a223>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22731/17972>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBENBIO). **Moção de Repúdio**. 2015. Disponível em: < <https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/download/BNCC- moc%CC%A7a%CC%83o.pdf> >. Acesso em: 08 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBENBIO); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ABRAPEC). 2018. Disponível em: <[http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/carta\\_manifestacao\\_BNCC\\_versao\\_audiencia\\_sb\\_enbio\\_e\\_abrapec.pdf](http://www.sbenbio3.ufsc.br/wp/sbenbio/carta_manifestacao_BNCC_versao_audiencia_sb_enbio_e_abrapec.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBENBIO); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ABRAPEC). 2018. Disponível em: < [https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/2018/08/O-que-quer-um-curr%C3%ADculo- que-se-pretende-ser-base\\_texto-sbenbio-regional-6-final.pdf](https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/2018/08/O-que-quer-um-curr%C3%ADculo- que-se-pretende-ser-base_texto-sbenbio-regional-6-final.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE QUÍMICA (SBENQ). **A BNCC e o Novo Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <https://sbenq.org.br/a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA (SBF). **Nota pública da SBF sobre a medida provisória do Ensino Médio (MP 746/2016)**. 2016. Disponível em: <[http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=807&Itemid=270](http://www.sbfisica.org.br/v1/index.php?option=com_content&view=article&id=807&Itemid=270)>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FÍSICA (SBF). **SBF solicita reformulação da BNCC do Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/acontece/745-sbf-solicita-reformulacao-da-bncc-do-ensino-medio>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

THIESEN, J. S. Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 85-110, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13779/10709>. Acesso em: 05 jun. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso - planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2001.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A — Referências das obras analisadas na revisão bibliográfica.

- Referências dos textos sobre internacionalização

BARATA, M. J. A Internacionalização do Ensino Superior. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [s.l.], n. 37, p. 217-229, 31 dez. 2019. Instituto Superior Miguel Torga. <http://dx.doi.org/10.31211/interacoes.n37.2019.e1>. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/464/454>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BELLI, M. *et al.* A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a torre de babel. **Todas As Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 45-53, jan. 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/10800/7142>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BONA, J.; LUNA, J. M. F. de. Aspectos ontológicos e metodológico do conceito de totalidade e do processo de internacionalização do currículo: por um ensino plural. **Todas As Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-, jan. 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/10751/7141>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BONA, J.; LUNA, J. M. F. de. O conceito de totalidade e o processo de internacionalização do Currículo: aspectos ontológicos e metodológicos. **Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 21, n. 34, p. 17-34, ago. 2018. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1584/1783>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MOREIRA, A. F. B.. A Internacionalização do Campo do Currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.7 n. 13, p. 217-225, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1666/1515> Acesso em: 05 jun. 2020.

MOREIRA, A. F. B.. O atual Processo de Internacionalização do Campo do Currículo Estratégias e Desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 37, p. 45-61. 2012. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37\\_A\\_Moreira.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_A_Moreira.pdf). Acesso em: 05 jun. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 115-132, abr. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13090/pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E.. Impactos Da Internacionalização Da Educação Superior Na Docência Universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, dez. 2016. Disponível em: [http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14622/2/Impactos\\_da\\_Internacionalizac](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14622/2/Impactos_da_Internacionalizac)

ao\_da\_Educacao\_Superior\_na\_Docencia\_Universitaria\_Construindo\_a\_cidadania\_global\_atraves.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. A Internacionalização a Partir de Diferentes Loci de Enunciação: as Concepções de Sujeitos Praticantes do Currículo Profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, n. 58, p. 313-340, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653317/19177>. Acesso em: 05 jun. 2020.

THIESEN, J. da S. Cosmopolitismo como fundamento e utopia nos movimentos pela internacionalização do currículo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 85-110, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13779/10709>. Acesso em: 05 jun. 2020.

THIESEN, J. da S. Estratégias de internacionalização da educação e do currículo: das universidades aos territórios da educação básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s.l.], v. 27, p. 58, 27 maio 2019. Education Policy Analysis Archives. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3622>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3622/2251>. Acesso em: 05 jun. 2020.

- Referências dos textos sobre neoliberalismo

FERNANDES, T. da C.. A escola e o currículo em tempos de neoliberalismo e globalização: apontamentos de uma formação continuada de pedagogos. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 125-136, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/373>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SALVINO, F. P.. EDUCAÇÃO INTEGRAL E GOVERNANÇA NO CONTEXTO DO “NEOLIBERALISMO ROLL-OUT”. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 1, n. 11, p. 45-58, 26 abr. 2018. Portal de Periódicos UFPB. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39682/20086>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, R.. EDUCAÇÃO, GOVERNAMENTALIDADE E NEOLIBERALISMO: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 29, n. 57, p. 199-223, 30 jun. 2015. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v29n57a2015-p199a223>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22731/17972>. Acesso em: 05 jun. 2020.

TRAVERSINI, C. S. *et al.* UMA AÇÃO DE CONTRACONDUTA NO CURRÍCULO PARA O ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: o projeto trajetórias criativas. **Revista E- curriculum**, [s.l.], v. 17, n. 4, p. 1566-1586, 19 dez. 2019. Portal de Revistas PUC SP. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1566-1586>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44654>. Acesso em: 05 jun. 2020.

- Referências dos textos sobre globalização

PEDRETTI, R. G.; ALBERGARIA JUNIOR, A. S.; RUFINO, I. A. M.; SILVA, L. F. da; MATA, M. A.; DIAS, M. G. S. Currículo e globalização: perspectivas e articulações nas relações de poder e de campo científico. **Criar Educação**, [s.l.], p. 1-11, 1 dez. 2016. Fundação Educacional de Criciúma- FUCRI. <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v0i0.2914>. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2914/2699>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ANDRADE, S. M. A. de C. CURRÍCULO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 81-90, jan. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/29791/20774>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MESQUITA, I. R. A.; AMORIM, S. M. de. Globalização, Cultura e Currículo: Dimensões da Ação Pedagógica na EJA. **Revista Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 52-67, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/960/847>. Acesso em: 05 jun. 2020.

RODRIGUES, P. F. Reflexões sobre globalização: tensões postas nas políticas de currículo. **Revista Panorâmica**, Araguaia, v. 28, n. 1, p. 80-97, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1058/19192257>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, R. da. Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau. **Africana Studia**, Porto, v. 1, n. 22, p. 39-57, 2014. Disponível em: [https://ojs.letras.up.pt/index.php/1\\_Africana\\_2/article/view/7483/6863](https://ojs.letras.up.pt/index.php/1_Africana_2/article/view/7483/6863). Acesso em: 05 jun. 2020.

VARELA, B. L. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular nos Tempos Actuais – Lógicas e Desafios do Processo de Globalização. **Revista de Estudos**, Cabo Verde, Edição especial, p. 11-22, dez. 2013. Disponível em: [https://bartvarela.files.wordpress.com/2014/05/curriculo-e-dt-curricular-nos-tempos-actuais\\_-desafios-da-globalizac3a7c3a3o.pdf](https://bartvarela.files.wordpress.com/2014/05/curriculo-e-dt-curricular-nos-tempos-actuais_-desafios-da-globalizac3a7c3a3o.pdf). Acesso em: 05 jun. 2020.

**APÊNDICE B** — Dossiês sobre a BNCC.

<b>DOSSIÊ</b>	<b>REVISTA</b>	<b>ANO</b>
Base Nacional Comum Curricular: projetos curriculares em disputa	Retratos da Escola	2015
Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate	Debates em Educação	2016
Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação	EccoS – Revista Científica	2016
Base Nacional Comum Curricular	Temas & Matizes	2017
BNCC: diferentes olhares	Ensino em Revista	2018
A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias	Retratos da Escola	2019

**APÊNDICE C** — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado para as professoras entrevistadas.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: Políticas Públicas e o ensino de ciências: os impactos no currículo da educação básica em Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) / Metodologia do Ensino (MEN)

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-9395. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3360, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Centro, Santa Maria - RS 97010-003

Eu Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, responsável pela pesquisa Políticas Públicas e o ensino de ciências: os impactos no currículo da educação básica em Santa Maria/RS, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar o percurso e as mudanças das Políticas Públicas de currículo para a educação básica. Acreditamos que ela seja importante porque nesta conjuntura, em que o currículo expressa fortes tensões políticas éticas, sociais e culturais, cabe pensar de forma crítica tanto a sua construção em nível nacional, quanto territorial (MOREIRA, 2006; LOPES, 2008; SILVA, 2009). Diante disso, esse projeto justifica-se por permear e possibilitar discussões acerca da BNCC e suas implicações em documentos municipais, como por exemplo o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM), a reforma do Ensino Médio e a iminência dos itinerários formativos nas escolas estaduais santa- marienses.

. Para sua realização será feito o seguinte: entrevista semiestruturada, esta é uma técnica de interação social, permitindo um diálogo entre quem busca a obtenção de dados e quem é a fonte de informações, quando do tipo semiestruturada permite maior flexibilidade e dinâmica, pois o entrevistado pode falar livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A entrevista semiestruturada foi escolhida para esse estudo, por ter uma maior flexibilidade no momento de diálogo entre o entrevistador e os participantes da pesquisa. A elaboração

e criação de um roteiro para entrevista é uma das etapas mais importantes, que exige tempo, cuidado e planejamento. Assim, as atividades entrevistas realizadas serão registradas em áudio, para posterior transcrição. Sua participação constará de como professora entrevistada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos em relação ao teor das perguntas, o voluntário poderá recusar-se em respondê-las. Os benefícios que esperamos como estudo é compreender o percurso e as mudanças das Políticas Públicas de currículo para educação básica, com ênfase ao processo de construção e implementação do Documento Orientador Curricular de Santa Maria/RS (DOC/SM) na visão de professoras de Ciências da Natureza.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de

confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

---

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

---

Local, \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE D** — Roteiro de entrevista para professoras de Ciências da rede municipal participantes da construção do DOC/SM.

<i>DADOS PESSOAIS</i>
Nome:
Escola(s):
Quanto tempo atua como professora da rede municipal?
<i>CONSIDERE O PROCESSO COMO UM TODO</i>
Como você compreende o processo de construção do DOC/SM? Encontros? Encaminhamentos? Audiências? Relação/ discussão com demais áreas? Potencialidades? Limitações?
Quem organizou e participou desse processo? Redes? Sindicatos? Houve pouca participação? Ao que se deve em sua opinião? Colaboração? Envolvimento?
Porque o município optou em construir o DOC/SM? Para garantir a autonomia? Por conta da retirada de recursos?
<i>ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA</i>
Qual a sua compreensão sobre a construção do DOC/SM da área de Ciências da Natureza? Houve colaboração? Encontros por área? Discussões? Texto introdutório? Foi atendida a proposta de sistematização? Todas os conteúdos territoriais foram contemplados na área?
Com base em suas experiências como professora de Ciências, você considera o DOC um documento que garante a autonomia dos docentes e discentes? De que forma? PPP? Plano de aula?
<i>CURRÍCULO</i>
Sabe-se que a concepção de Currículo é ampla e diversa, que modelo de currículo você julga ser o DOC? Citar características? Potencialidade e limitações...
<i>PERSPECTIVAS</i>

1. Quais são suas perspectivas com a implementação do DOC/SM?  
Aulas de Ciências vão mudar?  
No que principalmente?  
Professores saberão como trabalhar com o DOC/SM?  
Como o DOC/SM vai chegar as escolas?  
Por meio de quem?  
Alguém vai apresentar o Documento aos professores?  
Haverá formação?  
O que os professores mais precisam para se adaptar ao DOC e as novas normas?

**APÊNDICE E-** Roteiro de entrevista para gestora coordenadora da área de Ciências da Natureza na SMED de Santa Maria.

<i>DADOS PESSOAIS</i>
Nome:
Cargo:
Quanto tempo atua na SMEd?
<i>CONSIDERE O PROCESSO COMO UM TODO</i>
<p>1) Como vocês da SMEd receberam a orientação para a construção do DOC/SM? De quem veio essa orientação? Quem explicou como deveria ser construído o documento? Havia alguma penalidade ou bonificação para sua construção? Houve suporte após as primeiras orientações? Vocês precisaram realizar uma prestação de contas?</p>
<p>2) Como foi o processo de construção do DOC/SM? Como foi realizado o processo de convite das demais redes de ensino, estadual, federal e privada? Quem participou? Redes? Sindicatos? Houve pouca participação? Notou-se ausência da representação de determinada área ou rede em específico? Ao que se deve em sua opinião? Houve envolvimento dos participantes no processo? Qual foi a maior dificuldade?</p>
<p>3) Porque o município optou em construir o DOC/SM? Para garantir a autonomia? Por conta da retirada de recursos?</p>
<p>4) Como os municípios da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) receberam a orientação de construção desse documento municipal? Todos os municípios (23) construíram o seu documento? O processo foi semelhante ao feito em Santa Maria? Tomaram o município como referência? Houve a contratação de empresas para a construção destes currículos municipais</p>
<i>ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA</i>
<p>5) Qual a sua compreensão sobre a construção do DOC/SM da área de Ciências da Natureza? Houve colaboração? Encontros por área? Discussões? Texto introdutório? Foi atendida a proposta de sistematização? Todas os conteúdos territoriais foram contemplados na área?</p>
<p>6) Com base em suas experiências como professora e gestora, você considera o DOC um documento que garante a autonomia dos docentes e discentes?</p>

De que forma? PPP? Plano de aula?
<i>CURRÍCULO</i>
7) Sabe-se que a concepção de Currículo é ampla e diversa, que modelo de currículo você julga ser o DOC? Citar características? Potencialidade e limitações...
<i>PERSPECTIVAS</i>
8) Quais são suas perspectivas com a implementação do DOC/SM? Aulas de Ciências vão mudar? No que principalmente? Professores saberão como trabalhar com o DOC/SM? Como o DOC/SM chegou nas escolas? Por meio de quem? Alguém vai apresentar o Documento aos professores? A secretaria pretende oferecer formação para os professores? O que os professores mais precisam para se adaptar ao DOC e as novas normas? O currículo emergencial foi construído de acordo com o DOC/SM? Como foi esse processo de construção do currículo emergencial? Houve resistência?

**ANEXOS****ANEXO A - Comissão Articuladora do DOC/SM**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa  
Superintendência de Administração

**PORTARIA Nº 91, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2019**

Designa servidores para compor a  
Comissão Articuladora para elaborar o  
Documento Orientador Curricular.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SANTA MARIA, no uso das atribuições que lhe  
são conferidas em Lei;

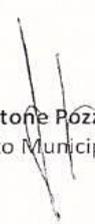
**RESOLVE:**

Art. 1º Nomear os membros, abaixo relacionados, para compor a Comissão  
Articuladora para elaborar o Documento Orientador Curricular:

- I - Luis Augusto Franco de Moraes, matrícula nº 14.075;
- II - Cláudia Bassoaldo Ramos, matrícula nº 14.117;
- III - Patrícia Farias Fantinel Trevisan, matrícula nº 16,047;
- IV - Alana Cláudia Mohr, matrícula nº 15.958;
- V - Nicole Zanon Veleda, matrícula nº 15.868 e nº 15.922;
- VI - Silviani Monteiro Sathres, matrícula nº 14.386 e nº 15.847;
- VII - Adriana Maria Falkembach Knackfuss, matrícula nº 12.082;
- VIII - Claudio Pereira de Oliveira, matrícula nº 6.520;
- IX - Angela Maria Rossi, matrícula nº 15.998;
- X - Joele Schimit Baumart, matrícula nº 16.793;
- XI - Medianeira dos Santos Garcia, matrícula nº 9.338;
- XII - Gisele Bauer Mahmud, matrícula nº 16.732.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Casa Civil, em Santa Maria, aos 19 dias do mês de novembro de 2019.

  
Jorge Cladistone Pózzobom  
Prefeito Municipal

## ANEXO B — Comissão Sistematizadora do DOC/SM

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
 Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa  
 Superintendência de Administração



### PORTARIA Nº 92, DE 19 DE NOVEMBRO DE 2019

Designa servidores para compor a  
 Comissão Sistematizadora do  
 Documento Orientador Curricular.

O PREFEITO MUNICIPAL DE SANTA MARIA, no uso das atribuições que lhe  
 são conferidas em Lei;

### RESOLVE:

Art. 1º Nomear os membros, abaixo relacionados, para compor a Comissão  
 Sistematizadora do Documento Orientador Curricular:

- I - Adriana Schiefelbein, matrícula nº 16.840 ;
- II - Angelica Medianeira lensen, matrícula nº 11.919 ;
- III - Alejandro Jesus Fenker Gimeno, matrícula nº 16.020;
- IV - Aline Bona Omelczuk, matrícula nº 16.747 e nº 16.689;
- V - Carolina Pereira Noya, matrícula nº 14.178 ;
- VI - Carina de Souza Avinio, matrícula nº 15.878 e nº 16.674;
- VII - Celma Pietczak, matrícula nº 11.962;
- VIII - Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza, matrícula nº 16.704;
- IX - Cristiane Gasparini da Rocha, matrícula nº 16.359;
- X - Dircelene de Siqueira Velozo, matrícula nº 14.404;
- XI - Edinara Alves de Moura, matrícula nº 8.462;
- XII - Eliane Sperandei Lavarda, matrícula nº 15.959;
- XIII - Elisane Scapin Cargnin, matrícula nº 16.004;
- XIV - Flavia Vieira Pittaluga, matrícula nº 12.527 e nº 14.692;
- XV - Isabel Cristina e Silva Luiz, matrícula nº 9.706;
- XVI - Juliana Corrêa Moreira, matrícula nº 13.663 e nº 14.069;
- XVII - Juliano da Cunha da Silva, matrícula nº 17.007;
- XVIII - Lenir Keller, matrícula nº 12.325;
- XIX - Letícia Nunes Lopes, matrícula nº 16.829;
- XX - Lucimar Martins Ferreira, matrícula nº 7.809;
- XXI - Marciele de Almeida Monteiro, matrícula nº 16.527;
- XXII - Marco Aurelio Lisboa Ramos, matrícula nº 9.890;
- XXIII - Marcos Vinícius Conceição, matrícula nº 14.123;
- XXIV - Maria Goretti Rocha Farias, matrícula nº 8.538;
- XXV - Michele Martelet, matrícula nº 13.687 e nº 13.861;
- XXVI - Michelle Bicalho Antunes, matrícula nº 16.839;
- XXVII - Ronan Simioni, matrícula nº 15.980;
- XXVIII - Simaia Zancan Ristow, matrícula nº 14.394 e nº 14.724;
- XXIX - Taís Lazzari Konflanz, matrícula nº 16.794;

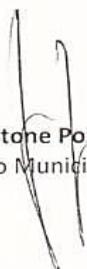
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa  
Superintendência de Administração



XXX - Tatiana Palma Guerche, matrícula nº 17.209;  
XXXI - Marilda Oliveira de Oliveira;  
XXXII - Viviane Ache Cancian;  
XXXIII - Kelly Werle;  
XXXIV - Sueli Salva;  
XXXV - Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto;  
XXXVI - Marta Rosa Borin;  
XXVII - Regina Ehlers Batheelt;  
XXXVIII - Luciane Wilke Freitas Garbosa;  
XXXIX - Maiandra Pavanelo da Rosa;  
XL - Maria Rita Ribeiro Bertollo; e  
XLI - Nilza Maria Noal Garcez.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Casa Civil, em Santa Maria, aos 19 dias do mês de novembro de 2019.

  
Jorge Cladistone Pozzobom  
Prefeito Municipal

## ANEXO C — Ofício de convite para o Centro de Educação da UFSM

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE  
**SANTA MARIA**  
A CIDADANIA CULTURA DAS PESSOAS

Ofício nº 263/2019 Santa Maria, 16 de Julho de 2019.

Da: Secretaria de Município da Educação de Santa Maria – SMEd  
Para: Centro de Educação – UFSM  
Assunto: Representante para participar da Comissão Municipal.

No momento em que cumprimentamos V.S.<sup>a</sup>, vimos através deste lembrar que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em 20 de dezembro de 2017 e o Referencial Curricular Gaúcho foi aprovado em dezembro de 2018, precisamos elaborar o Documento Orientador Municipal, que deverá ser entregue até dia 30 de agosto de 2019 ao Conselho Municipal de Educação para análise e homologação.

Sendo assim, encaminhamos solicitação de indicação de um profissional para compor a Comissão Municipal para a Sistematização desse documento para os departamentos e/ou Coordenação de Curso desse Centro, pois é necessário o nome de um professor para participar do grupo de trabalho e posteriormente providenciarmos a portaria.

A próxima reunião ocorrerá dia 22 de julho de 2019 às 8h30min na Secretaria Municipal da Educação, Contato na Secretaria Municipal da Educação: 3621 7266

Cordialmente,

  
André André de Melo Carvalho  
Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria  
Portaria nº 410/2019

*Para Departamento  
Para ampla divulgação  
entre os professores  
quanto ao interesse  
em compor a Comissão  
Municipal. Os interessados  
podem se manifestar  
até 12/07/2019 através  
do e-mail: educ@sm.ed.gov.br*

*Prof. Dr.ª Ané Carine Meurer*  
DIRETORA  
Portaria nº 55983/04-10-17  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - UFSM

Alameda Montevideo, nº 313, Ed. Soraia Pinto - 1ª e 2ª Andares - Bairro N. Srs. das Dores - Santa Maria/RS  
CEP: 97050-030 - Tel.: (51) 2921.7051 - www.santamaria.rs.gov.br

## ANEXO D — Ata do encontro de Ciências da natureza em 31/07/19

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



## REUNIÃO

Data: 31/07/2019 Horário: 14h Local: Secretaria de município da educação

## Participantes:

Deborah Karla Calegari Alves (PPGECQVS); Keili Renata Pereira de Mattos (PPGECQVS); Tais Lanyari Kemlton (Prof. rede municipal de Santa Maria); Michelle B. Castro Antunes (Prof. rede municipal), CESAR DE OLIVEIRA ROBO.

## Pauta:

Sistematização do DOM - ciências.

## Encaminhamentos/Registros:

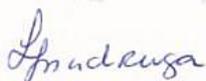
Aos 31 (trinta e um) dias do mês de julho se reuniram na Secretaria de Município da Educação (SE) professores da Rede Municipal, (EMTM) e Universidade Federal de Santa Maria, e pós graduandas da UFSM da Pós graduação em educação em ciências para sistematizar as contribuições das Redes Municipal, particular, Estadual e Federal da área de Ciências da Natureza para a elaboração do documento orientador municipal. Foram repassadas as habilidades deste componente curricular nos quatro anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Também foram tratados os temas relacionados ao texto introdutório do Caderno. Sendo o que tinha para tratar leveo a presente ata: Jovli Schmitt Baumgart, Deborah Karla, Keili Mattos, Tais Lanyari Kemlton, Michelle B. Castro Antunes, Cesar de Oliveira Robo - UFSM - CCNE.

**ANEXO E** — Exemplo de um dos editais lançados para comunicação e convite para as audiências públicas do DOC/SM

### EDITAL Nº 005 DE AUDIÊNCIA PÚBLICA

**Lucia Rejane da Rosa Gama Madruga**, secretária de município da educação de Santa Maria, com respaldo no inciso II, parágrafo 2º do artigo 58 da Constituição Federal, **COMUNICA** e **CONVIDA** os segmentos envolvidos na educação no território do município de Santa Maria para participar da **AUDIÊNCIA PÚBLICA** que tem por objetivo dar continuidade ao processo de apresentação, de captação de sugestões e homologação do Documento Orientador Curricular de Santa Maria iniciado no dia 23 de agosto. A necessidade dessa nova data deve-se ao fato do grande fluxo de discussões e contribuições coletado no último encontro. Assim, ficam convocados todos os interessados a comparecer **dia 28 DE AGOSTO**, das **08:00 às 12:00** e das **13:30 às 17:00**, ao auditório da **Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM)**, localizado na Avenida Nossa Senhora das Dores, nº791. A audiência será realizada na forma de exposições e manifestações verbais por convidados e participantes. As inscrições para fazer uso da palavra podem ser feitas no próprio local, no dia e hora acima definidos. Cabe salientar que, nessa data, serão apresentados os textos introdutórios e as habilidades específicas do território de Santa Maria para as áreas que compõem os **Anos Finais do Ensino Fundamental**. Assim, a data do dia 26 de Setembro, prevista no edital anterior, continua mantida com o objetivo da apresentação do documento referente à Educação Infantil e Anos Iniciais.

Santa Maria, 26 de Agosto de 2019



**Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga**

## ANEXO F — Ordem adotada nas audiências públicas



### AUDIÊNCIA PÚBLICA DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR

Objetivo: Apresentar ouvir, sugestões e homologar o Documento Orientador Curricular do Município de Santa Maria. A audiência será realizada na forma de exposições e manifestações verbais por convidados e participantes.

DIA: 23 DE AGOSTO DE 2019 – TEXTOS INTRODUTÓRIOS - ANOS FINAIS – 8h às 17h – IFFAR (Manhã e Tarde)

DIA: 28 DE AGOSTO DE 2019 – ANOS FINAIS – 8h às 17h – APUSM (Manhã e Tarde)

DIA: 30 DE AGOSTO DE 2019 – ANOS FINAIS – 13h às 17h – APUSM (Tarde)

DIA: 02 DE SETEMBRO DE 2019 – ANOS FINAIS – 8h às 12h – SMEd (Manhã e Tarde)

DIA: 26 DE SETEMBRO DE 2019 – EDUCAÇÃO INFANTIL – 8h às 17h – IFFAR (Manhã e Tarde)

DIA: 27 DE SETEMBRO DE 2019 – EDUCAÇÃO INFANTIL – 8h às 17h – IFFAR (Manhã e Tarde)

DIA: 01 DE OUTUBRO DE 2019 – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS – 8h às 17h – IFFAR (Manhã e Tarde)

DIA: 02 DE OUTUBRO DE 2019 – ANOS INICIAIS - 8h às 17h – APUSM (Manhã e Tarde)

DIA: 07 DE OUTUBRO DE 2019 – ANOS INICIAIS – 8h às 12h – IFFAR (Manhã)

DIA: 11 DE OUTUBRO DE 2019 – ANOS INICIAIS – 8h às 17h – IFFAR (Manhã e Tarde)

DIA: 18 DE OUTUBRO DE 2019 – ANOS INICIAIS – 8h às 17h – BIBLIOTECA MUNICIPAL (Manhã e Tarde)

DIA: 24 DE OUTUBRO DE 2019 – ANOS INICIAIS – 8h às 17h - BIBLIOTECA MUNICIPAL (Manhã)

**ANEXO G** — Ata das modificações e homologação do DOC/SM na área de Ciências da Natureza nos Anos Finais (6º - 9º ano)



**BASE  
NACIONAL  
COMUM  
CURRICULAR**  
EDUCAÇÃO É A BASE



**Referencial  
CURRICULAR  
Gaúcho**

**D.O.C.  
SANTA  
MARIA**  
Documento Orientador Curricular

por unanimidade a apresentação da organização curricular para o nono ano em língua inglesa. Continuando, foi apresentado o componente curricular Ciências da Natureza. Professora Michelle (1) iniciou a fala, relatando como foi construído o texto introdutório e as contribuições recebidas de outros professores. A professora Tais (2) realizou a leitura dos textos. Aprovado por unanimidade o texto introdutório de Ciências da Natureza. Para o sexto ano foi aprovada a organização curricular, por unanimidade. No sétimo ano foi trocado o verbo "desafiar" por "analisar", na habilidade de Santa Maria, eixos temáticos Terra e Universo. Na sequência, foram aprovados o sexto e nono anos, por unanimidade, na organização curricular dos mesmos. A seguir, o componente curricular Ensino Religioso foi apresentado pela Professora Medianeira. No texto introdutório foi trocado o termo "educando" por "estudante", conforme foi acordado na primeira audiência pública, quanto ao uso do termo. Aprovado, por unanimidade, o texto

## ANEXO H — Envio do DOC/SM para o Conselho Municipal de Educação

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Ofício nº 554/2019/SMEd/GB

Santa Maria, 06 de dezembro de 2019.

**Da:** Secretaria de Município da Educação de Santa Maria - SMEd

**Para:** Conselho Municipal de Educação

**Assunto:** Encaminha DOC em cadernos divididos em componentes curriculares

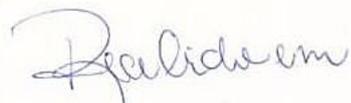
No momento em que cumprimentamos V.S.<sup>a</sup>, informamos que estamos encaminhando em anexo o Documento Orientador Curricular (DOC) em cadernos divididos em componentes curriculares:

- Ciências Humanas;
- Ciências da Natureza;
- Matemática;
- Ensino Religioso;
- Língua Inglesa;
- Educação Física;
- Arte;
- Língua Portuguesa dividido em duas partes;

Encaminhamos ainda, em anexo, o caderno do segmento da Educação Infantil. Sendo que tínhamos para o momento.

Atenciosamente,

  
Marcio Andrei de Melo Carvalho  
Secretário Adjunto de Município da Educação  
Portaria nº 416/2019

  
Recebido em  
06/12/19  
